



Universitetet
i Stavanger

En lærende organisasjon i møte med skolens mangfold

Masteroppgave i Endringsledelse
Samfunnsvitenskapelig fakultet
Universitetet i Stavanger

Våren 2013

Aud Marit Eidsaa Hauge

MASTEROPPGAVE I ENDRINGSLEDELSE

SEMESTER:

Våren 2013

TITTEL PÅ MASTEROPPGAVE:

En lærende organisasjon i møte med skolens mangfold

FORFATTER:

Aud Marit Eidsaa Hauge

VEILEDER:

Karl Johan Engelhart Olsen

EMNEORD/STIKKORD:

Endringsledelse, lærende organisasjoner, aksjonslæring, mangfold, akkulturasjonsprosesser, endringsstrategier, innføringsklasser.

SIDETALL: (inkludert vedlegg og litteraturliste)

89

Stavanger 14. juni 2013

Takk

- til UiS for spennende og lærerike år
- til min veileder, Karl Johan Engelhart Olsen,
for stor kunnskap, tilgjengelighet og tro på studien
- til kloke og glade Aspervika skole, for mangfold og velvilje til å dele
- til min enestående og oppmuntrende mann
- til våre deilige og energirike tre små

Ålgård 14. juni 2013
Aud Marit Eidsaa Hauge

Sammendrag

Bakgrunnen for denne oppgaven er endringer i samfunnet, ved at Norge i løpet av få år har blitt et langt mer flerkulturelt samfunn med større mangfold. Et mangfoldig samfunn stiller nye krav til faglige og pedagogiske tilnæringsmåter både i utdanningssystemet og helse- og velferdstjenestene. Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner, og den er sentral i påvirkningen av samfunnsutviklingen. Stortingsmelding nr 30, Kultur for læring, (2003-2004) sier noe om dette mangfoldet som skolen skal håndtere, og påpeker at det er i skolen mangfoldet kommer sterkest til uttrykk. Stortingsmeldingen gir derfor tydelige føringer for den norske skolen, om å være lærende organisasjoner i møte med mangfoldet.

Formålet med denne studien er å avklare hva det vil si å være en lærende organisasjon, og hva dette har å si for en skole med stort mangfold. Aspervika skole i Sandnes kommune har et stort mangfold, og tar imot elever som er midt i en akkulturasjonsprosess til sine innføringsklasser. Skolen er derfor vurdert som godt egnet case for denne studien.

Problemstillingen i avhandlingen er *På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?*

Den teoretiske forankringen i dette studiet er teori om den lærende organisasjon basert på sentrale bidragsytere som Senge (1999), Argyris og Schön (1978) og Nonaka og Takeuchi (2001). Men også nyere teori av Wadel (2008) og Ligaarden (2009), og aksjonsteori fra Tiller (2006) gir interessante perspektiver til den lærende organisasjonen. Fandrem (2011) sitt syn på mangfoldet og Berry (2008) sin akkulturasjonsteori har vært viktige for å belyse problemstillingen.

Metoden som er brukt for å svare på problemstillingen er en abduktiv forskningsstrategi, i et ontologisk perspektiv. Det er foretatt en casestudie av Aspervika skole, med en kvalitativ innsamling av primærdata, gjennom individuelle intervju av ansatte i innføringsklassene og et gruppeintervju av ledelsen ved skolen.

Resultatene som kommer frem av studien viser at Aspervika skole er en lærende organisasjon. Skolen er endringsdyktig, har gode system og er målbevisst. Det er et tydelig aktørperspektiv på skolen. Studien viser også muligheter for å forbedre den lærende

organisasjonen i skolens mangfold, ved å la organisasjonen lære i enda større grad av all den individuelle kompetansen som de ansatte i innføringsklassene har. Visjonen kan bli tydeligere i IK, for at elevene skal kjenne en større deltakelse i skolen. Eksternalisering og sosialisering av kunnskap kan hjelpe de ansatte i møte med utfordrende elever, og systemtenkningen rundt integreringen av de minste elevene kan utvikles.

Konklusjonen fra studien synliggjør at innføringsklassene ved Aspervika skole er preget av å være en lærende organisasjon, og skolen har gode verktøy som de benytter seg av for å møte utfordringer og endringer ved behov. Samtidig krever det livslang læring å være en lærende organisasjon, og skolen vurderes å ha muligheter til kontinuerlig forbedring for å gi mangfoldet i innføringsklassene et best mulig tilbud.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Presentasjon av case	10
1.3 Tema og problemstilling	11
1.4 Formål med oppgaven	12
1.5 Avgrensing og disponering av oppgaven	13
1.5.1 Avgrensing av oppgaven	13
1.5.2 Disponering av oppgaven	13
2.0 Teori	15
2.1 Den lærende organisasjon	15
2.1.1 Senge sin femte disiplin	16
2.1.2 Argyris og Schön	19
2.1.3 Nonaka og Takeuchi	20
2.2 Skolen som lærende organisasjon	21
2.3 Aksjonslæring	24
2.4 Mangfold i skolen	25
2.5 Endringsprosesser i familier med innvandrerbakgrunn	27
2.5.1 Akkulturasjon	27
2.5.2 Endringsstrategier	29
3.0 Metode	30
3.1 Forskningsdesign	30
3.2 Forskningsstrategi	32
3.3 Case-studie	33
3.4 Undersøkellesmetode	33
3.4.1 Individuelle intervju	34
3.4.2 Fokusgruppeintervju	35
3.4.3 Dokumentundersøkelse	36

3.5 Datakilder	36
3.6 Analyser og resultat	36
3.7 Reliabilitet og validitet	37
3.8 Etisk refleksjon	37
3.9 Konklusjon	38
4.0 Resultater	39
4.1 Kjennetegn på en lærende organisasjon	39
4.1.1 Personlig utvikling	39
4.1.2 Gruppelæring	41
4.1.3 Refleksjon – taus og eksplisitt kunnskap	42
4.1.4 Skape felles visjon	43
4.1.5 Systemtenkning – samspill for endring	44
4.2 Innføringsklassene på Aspervika skole	46
4.2.1 Aspervika skole – en mangfoldig skole	47
4.2.2 Akkulturasjon i klasserommet	48
4.2.3 Utfordringer	49
4.2.4 Endringsstrategier	51
5.0 Drøfting	54
5.1 Forskningsspørsmål 1	54
5.1.1 Personlig kunnskap og utvikling	54
5.1.2 Gruppelæring, refleksjon og taus kunnskap	56
5.1.3 Se organisasjonens mål – skap felles visjoner	58
5.1.4 Systemtenkning – et samspill for endring	59
5.1.5 Oppsummering av forskningsspørsmål 1	62
5.2 Forskningsspørsmål 2	63
5.2.1 Mangfoldet på Aspervika skole – en ressurs?	64
5.2.2 Akkulturasjonsprosessen	65
5.2.3 Oppsummering av forskningsspørsmål 2	68
5.3 En lærende organisasjon i møte med IK på Aspervika skole	70
5.3.1 På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege arbeidet i IK	70

5.3.2 På hvilken måte kan en lærende organisasjon forbedre arbeidet i IK	71
6.0 Konklusjon	77
6.1 Oppsummering og konklusjon	77
6.2 Evaluering av forskningsspørsmål og metode	78
6.3 Begrensninger og muligheter i studien	79
6.4 Forslag til videre forskning	79
7.0 Litteraturliste	80
7.1 Referanser	80
7.2 Andre kilder	82
7.3 Internett kilder	82
8.0 Vedlegg	84
8.1 Brev til informanter	84
8.2 Intervjuguider	86
Figurliste	
Figur 3.1 Forskningsdesign, bearbeidet modell av Blaikie (2010)	31
Figur 5.1 Læringssirkel, illustrerer læringen på Aspervika skole	72

1.0 Innledning

Vi lever i dag i en åpnere verden enn før, og Norge har i løpet av få år blitt et langt mer flerkulturelt samfunn med større mangfold. (Fandrem 2011) Stavanger Aftenblad skrev 4. februar 2012 om finanskrisen og endringer i arbeidsmarkedet i Europa, som gir store utslag i nasjoner, bedrifter og familier. Dette gjør at mange kommer for å søke arbeid i Norge, ettersom norsk industri har et stort behov for utenlandsk arbeidskraft for å kunne vokse videre (Seip 2007). Men det gir også utfordringer som landet må håndtere i form av at befolkningen vokser og kulturelle forskjeller. Mange av disse arbeidsinnvandrerne har med seg familiene sine, og barn som begynner i norsk skole (Fandrem 2011).

Det siste året har mediene vist mennesker bak begreper som lengeventende asylbarn og papirløse innvandrere. Flere av disse barna som Stavanger Aftenblad har skrevet om bor på Dale Asylmottak. Dette er barn med sterke personlige opplevelser, som de tar med seg inn i skolehverdagen (Stavanger aftenblad 03.04.13).

Stortingsmelding nr 30, Kultur for læring (2003-2004) sier noe om mangfoldet som skolen skal håndtere, for det er i skolen at mangfoldet kommer sterkest til uttrykk.

Stortingsmeldingen gir tydelige føringer for den norske skolen om å være lærende organisasjoner i møte med mangfoldet. Denne oppgaven vil behandle temaet skolen som lærende organisasjon i en mangfoldig hverdag.

1.1 Bakgrunn

Ved årsskiftet bodde det 710 465 innvandrere i Norge. De har enten innvandret selv, eller er født i Norge med to innvandrerforeldre. Til sammen utgjør de 14,1 prosent av befolkningen. De fleste innvandrerne i Norge kommer idag fra Europa, særlig fra EU og EØS land. (Statistisk sentralbyrå 2013 URL) De siste 50 årene har antall innvandrere økt. Etter annen verdenskrig kom flyktningene fra Øst-Europa, senere kom arbeidsinnvandrere fra både Europa og resten av verden. Etter at det ble stopp for arbeidsinnvandring i 1975, er antall flyktninger fra land i Asia, Afrika, Latin-Amerika og Europa utenom EU/EØS økt. Men ved EU-utvidelsen i 2008 skjedde det en markant økning i innvandringen fra nye EU-land, som Polen og andre land fra

tidligere øst-Europa (Fandrem 2011).

Et mangfoldig samfunn stiller nye krav til faglige og pedagogiske tilnæringsmåter både i utdanningssystemet og helse- og velferdstjenestene. Skolen er en av de viktigste samfunnsinstitusjoner, og den er sentral i påvirkningen av samfunnsutviklingen. Det samme gjør seg gjeldene motsatt; samfunnet påvirker også skolen. Dette går frem i Stortingsmelding nr 30, Kultur for læring:

(...) to utviklingstrekk som har særlig stor betydning for utformingen av grunnopplæringen. For det første har kunnskap fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. For det andre opplever vi at det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig. (St. meld 30, 2003-2004:23)

Kunnskap er en fornybar ressurs som er svært viktig for at samfunnet skal utvikle seg videre, og skolene blir en sentral arena for å utvikle kunnskap. Når samfunnet blir mer komplekst og mangfoldig, vil dette også vise igjen i skolene.

1.2 Presentasjon av case

Sandnes kommune i Rogaland har 69 487 innbyggere pr. 1. oktober 2012 (Sandnes kommune 2012 URL 1). Sandnes er den storbyen i landet som vokser mest (Sandnes kommune 2012 URL 2). Det gjør at skolene i Sandnes også er preget av befolkningsøkning og det mangfoldige samfunnet. Kommunen har valgt å organisere sitt opplæringstilbud til nyankomne asylsøker-, flyktning- og innvandrerbarn og ungdom i innføringsklasser. Innføringsklassene for barnetrinnene er på Aspervika skole, og for ungdomstrinnet på Høyland ungdomsskole. (Senter for flerspråklige barn og unge 2012 URL)

Per 26. april 2013 opplyser administrasjonen ved Aspervika skole at de har 295 elever, fordelt på 32 ulike språk. 110 av elevene har et annet morsmål enn norsk på skolen. Aspervika skole har hatt innføringsklasser siden 1998, og har plass til ca. 40 elever i disse klassene fordelt på fire ulike grupper. Det er en gruppe for 1-2. trinn, en gruppe for 2-4. trinn, og to grupper fra 5-7. trinn. 5-7. trinn er delt i en nybegynnergruppe, og en

viderekommen. Her får barna inntil ett år norskundervisning, før de begynner på skolen der eleven bor. (Aspervika skole 2012 URL)

Aspervika skole redegjør for drift, struktur og målsettinger for skolen i sin utviklingsplan (2012-2013). Planen skal være et dynamisk verktøy, for å imøtekomme resultater og endringer. Skolen har også en egen håndbok for system og rutinebeskrivelser. Skolens ledelse består av rektor, to inspektører og SFO leder. Lærerne er forpliktet til et samarbeid på trinn, der de deler oppgaver og planlegging av den daglige undervisningen. Skolen har delt trinnene inn i tre lag, med en lagleder. 1-2. trinn, 3-4. trinn og 4-7. trinn utgjør de tre lagene. Lagtiden skal brukes til overordnet planlegging, samt organisert refleksjon rundt skolens satsningsområder. Hver lagleder sitter sammen med ledelsen i skolens ledergruppe, som skal legge føringer for arbeidet i lagene. (ibid)

Visjonen til Aspervika skole er visualisert i en logo av en solsikke, med en bok til blader. Over står visjonen "kloke og glade". Solsikken skal symbolisere varmen og gløden, og boken står for kunnskapen, klokskapen og dannelsen. Aspervika skole er knyttet opp til Sandnes kommune sine verdier; romslig, modig og sunn. (Utviklingsplan, Aspervika skole 2012-2013)

Aspervika skole mottok i 2006 HM. Dronning Sonjas skolepris for inkludering og likeverd. I begrunnelsen fra Kunnskapsdepartementet var det lagt vekt på utviklingen av en kultur for inkludering og likeverd, gjennom aktiviteter som elevforestilling, skolemåltid og skoletrim. (Kunnskapsdepartementet 2006 URL). Høsten 2012 mottok Aspervika skole en ny pris for sitt mangfold i skolen. Det var Sola kommunes og SR-banks Menneskerettighetspris (Stavanger Aftenblad 2012 URL).

1.3 Tema og problemstilling

Stortingsmelding nr 30, (2003-2004) hevder at det er spesielt tre forhold som må ligge til grunn, slik at skolen skal tilpasse seg et mangfoldig og mer kunnskapskrevende samfunn:

Det første er nødvendig kompetanse hos lærere og skoleledere i møte med kunnskapssamfunnet og et mangfold av elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, og for det tredje må

skole utvikle en kultur for stadig læring og utvikling. Lærer som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevens vegne, er skolens viktigste ressurs (St. meld 30, 2003-2004:24)

Dette har en sammenheng med lærende organisasjoner, som samme stortingsmelding sier mye om. Sentrale faktorer for lærende organisasjoner er at skolen som organisasjon, men også de ansatte, må stadig forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Alle må sammen realisere felles mål og kontinuerlig reflektere over om målene er de riktige for organisasjonen. Skoleledelsen skal stimulere til læring i det daglige, refleksjon og bevisstgjøring over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid (St.meld. 30, 2003-2004)

Denne mastergradsavhandlingen er et casestudie av Aspervika skole sine innføringsklasser i møte med sentrale føringer for at skolen skal være en lærende organisasjon.

Hovedproblemstilling for denne avhandlingen er:

På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?

For å besvare denne problemstillingen, er det relevant å belyse to forskningsspørsmål :

- 1: Hva vil det si å være en lærende organisasjon for Aspervika skole?
- 2: Hvilke utfordringer og ressurser har Aspervika skole i møte med mangfoldet?

1.4 Formål med oppgaven

Formålet med denne avhandlingen er å avklare hva det vil si å være en lærende organisasjon, og hva dette har å si for en skole med stort mangfold. Videre hensikt er å diskutere ved hjelp av empiri og teori på hvilken måte en lærende organisasjon kan prege og forbedre arbeidet med elever midt i en akkulturasjonsprosess. Aspervika skole, med sine innføringsklasser, vurderes da som et spennende og aktuelt case, for å se om en lærende organisasjon kan prege opplæringstilbudet til innføringselevene. Elevene som kommer til skolen har ulikt språk, kultur, religion og personlige erfaringer som de vil bringe med seg inn i

klasserommet (Fandrem 2011). Ved å ha en slik dynamisk gruppe elever, der elevene stadig kommer til eller flytter videre, stilles det andre krav til en klasseleder. Det er stadig endringer i klasserommet, noe læreren må forholde seg til. Dette gjør at en trenger et godt navigeringsutstyr på Aspervika skole, for å håndtere de endringer som måtte komme. Det blir da spennende å se i første rekke hva det vil si å være en lærende organisasjon for Aspervika skole, og deretter se om dette kan prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene.

1.5 Avgrensing og disponering av oppgaven

1.5.1 Avgrensing av oppgaven

Aspervika skole er valgt ettersom de har innføringsklasser fra 1-7. trinn for hele Sandnes kommune. I denne oppgaven vil det kun forskes på innføringsklassene, og ikke hele skolen. Dette er fordi det er interessant å se på innføringsklasser som fenomen, opp mot statlige føringer om å være en lærende organisasjon. Innføringsklassene er også spesielle med stadig endringer i elevmassen, samt klassene består kun av elever som er midt i en migrasjons- og akkulturasjonsprosess. Pedagogiske og økonomiske hensyn er ikke vesentlig i denne studien. Det er innføringsklasser som fenomen, sett i lys av en lærende organisasjon som er målet for studien.

1.5.2 Disponering av oppgaven

Kapittel 1 Bakgrunn for tema, problemstilling og forskningsspørsmål blir presentert. Samt presentasjon av case.

Kapittel 2 inneholder teoretiske perspektiver med fokus på lærende organisasjoner med sentrale bidragsytere som Senge, Argyris og Schön og Nonaka og Takeuchi. Her vil også skolen som lærende organisasjon bli presentert, samt et underkapittel om aksjonslæring. Annen del av dette kapitlet vil ta for seg akkulturasjonsteori og endringsprosesser for innvandrere.

Kapittel 3 redegjør for forskningsdesign og metode.

Kapittel 4 presenterer analyser og resultat av forskningen.

Kapittel 5 drøfter resultatene i lys av teori, som er aktuelt for å besvare forskningsspørsmålene og komme frem til et solid grunnlag for besvare problemstillingen.

Kapittel 6 oppsummerer oppgaven og konkluderer problemstillingen. Det vil også i dette kapitlet bli lagt frem forslag til videre forskning.

Kapittel 7 viser til fullstendig litteraturliste.

Kapittel 8 legger ved intervjuguide og brev til informanter, som vedlegg til denne oppgaven.

2.0 Teori

I denne delen av avhandlingen vil det legges frem aktuell teori om lærende organisasjoner, aksjonslæring, mangfoldet i skolen og endringsprosesser i familier med innvandrerbakgrunn. Denne teorien vil sammen med innhentet datamateriale, danne utgangspunktet for drøftingen i kapittel 5.

2.1 Den lærende organisasjon

I St.meld. nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring, fremheves betydningen av at skolene selv skal utvikle seg som lærende organisasjoner. I kompetanseberetningen (2005:9) defineres en lærende organisasjon som *“en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig”*.

Dimmen (2005) legger frem sentrale kjennetegn ved en lærende organisasjon:

Organisasjonen er fleksibelt organisert med ulike læringsarenaer for hverdagslæring
Grunnlaget for kunnskapsledelse er indre motivasjon og læring i praksisfellesskap og nettverk

Lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring
(Dimmen 2005:5)

Wadel (2008) skriver at organisasjoner innenfor de fleste bransjer er mer eller mindre lærende, men noen organisasjoner er mer lærende enn andre. Det kan være både hemmende og fremmende trekk ved organisasjonen som utgjør den lærende organisasjonen. Når organisasjonen ser på seg selv som en lærende organisasjon, må den finne frem til de egenskaper som gjør en til en lærende organisasjon, samt finne de trekk som kan være hemmende for å være en lærende organisasjon.

Wadel (2002) trekker frem noen fellesnevnerer for lærende organisasjoner, der helhetstenkingen i organisasjonen er det viktigste, men og at endringen i organisasjonen er en systematisk og vedvarende læringsprosess som skjer på alle nivå. Wadel (2008) beskriver

lærende organisasjoner, som organisasjoner der både organisasjonsendring og læring henger godt sammen.

Ligaarden (2009) fokuserer på at i den lærende organisasjon har den tause kunnskapen et frigjørende element. *“En lærende organisasjon er handlende – med basis i refleksjon og forståelse, der et vesentlig element blir å frigjøre og dele den tause kunnskapen som enkeltindividene i organisasjonen innehar.”* (Ligaarden 2009:80)

Lærende organisasjoner kan derfor oppsummeres slik: å ha evnen til å utvikle kunnskap, både individuelt, i grupper og i organisasjonen, hverdagslæring og refleksjon, ta i bruk kunnskapen for å mestre daglig utfordringer, være i stand til å se organisasjonens mål og praksis, samt endringsevne ved behov.

Senge (1999), Argyris og Schön (1978), og Nonaka og Takeuchi (2001) er sentrale bidragsyttere innen teori om lærende organisasjoner. Senge (1999) sine fem disipliner, Argyris og Schön (1978) sine teorier om enkeltkretslæring og dobbelkretslæring og Nonaka og Takeuchi (2001) sine teorier om taus og eksplisitt kunnskap. Felles for disse tre er at læringen skjer i samhandling med andre, og den daglige læringen foregår i grupper, som gir individet ny kunnskap og gir læring i organisasjonen. Videre i dette kapitlet vil de tre ulike teoriene legges frem.

2.1.1 Senge (1999) sin femte disiplin

Det er rett og slett ikke lenger mulig at toppsjefen skal være den store strateg som sender sine ordrer nedover i rekkene. De organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen (Senge 1999:10)

Senge (1999) satte fokus på systemtenkning og evnen til å se helheten i en organisasjon. Han ønsket å knuse illusjonen om at verden består av usammenhengende og adskilte krefter, og ønsket å bygge lærende organisasjoner som: *“organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å*

lære i fellesskap” (Senge 1999:9). Disiplinene handler om hvordan den enkelte tenker, ønsker, lærer av hverandre og samhandler.

Personlig mestring: ”å mestre noe betyr at man har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter” (Senge 1999:13) Ved personlig mestring må man stadig tydeliggjøre sin personlige visjon, bruke krefter, tålmodighet og oppfatte virkeligheten på en objektiv måte. Dette er hjørnesteinene i den lærende organisasjonen, fordi organisasjonens evne til å lære ikke kan være større enn hos hvert enkelt individ i organisasjonen. Det blir da viktig om en er interessert i å bruke energi på jobben for å utvikle seg videre, eller om en bare gjør en jobb – eller sin plikt i arbeidstiden, og heller har mer overskudd til fritiden. Den personlige mestringen handler om å klargjøre hva som virkelig betyr noe for individet i organisasjonen, slik at en kan jobbe mot å leve opp til ens høyeste aspirasjonsnivå. Her er det en viktig sammenheng mellom personlig og organisasjonsmessig læring. Implementeringen av den personlige læringen er avgjørende for organisasjonslæringen. (Senge 1999)

Mentale modeller er ”*inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder som både påvirker hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler*” (Senge 1999:14). De mentale modellene er ofte ubevisste, og påvirker individets atferd. Derfor er det viktig å bli bevisste disse modellene, få dem frem i lyset og granske dem gjennom ”lærende samtaler”, der en blottstiller egen tankegang og er åpen for påvirkning fra andre. Det behøves en åpenhet for å avdekke våre svakheter med måten vi oppdager verden på. (Senge 1999)

Å skape felles visjoner vil si å skape et felles bilde av den fremtiden som ønskes. Senge (1999) sier det er godt gjort å finne en organisasjon som har oppnådd store resultat uten mål, verdier og visjoner, og visjonen må være ekte slik at mennesker kan skape og lære fordi de har lyst. For å skape en felles visjon, må en avdekke menneskenes felles bilder av fremtiden. Den blir en levende kraft når individet tror de kan skape sin egen fremtid. Det er ikke lederens visjon som skaper ekte innsatsvilje og deltakelse i organisasjonen, men en felles, samlende visjon.

Gruppelæring: Senge (1999) viser til ulike eksempler både fra idrett, næringsliv og vitenskap, der en virkelig lærer når en jobber i grupper. De oppnår flotte resultater som gruppe, men også individet opplever en mye raskere personlig vekst enn ellers. Dialog er vesentlig i gruppelæring. En må tenke fellesskap, og ikke bare stå på egne barrikader og tankemønstre.

Dialogen har vært tilstede i flere tusen år, og fra gresk er dia-logos at "tanker og ideer skulle få flyte fritt i gruppen, slik at den kunne oppnå innsikt som medlemmene ikke kunne finne frem til hver for seg" (Senge 1999:16). Senge (1999) hevder at i det moderne samfunn har dialogen nesten gått tapt, men at den igjen er i ferd med å bli gjenoppdaget. Diskusjonen og individets behov for selvforsvar kan være til hinder for at en lærer i grupper. Og hvis en ikke lærer i grupper, kan heller ikke organisasjonen lære. Gruppelæringen utvikler individets evne til å se og forstå det større bildet utenfor eget perspektiv.

Systemtenkning er den femte disiplinen, og er selve skjelettet i organisasjonen. Denne smelter de ulike disiplinene sammen til en enhet av teori og praksis. Det kan være vanskelig å se helheten i det en er en del av, og særlig se forandringsmønsteret. Systemtenkningen viser hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og påvirker hverandre. Et viktig mål for systemtenkningen blir å se hvordan en får varige endringer gjennom strukturelle endringer. En må se organisasjonen i et mer helhetlig, systemisk perspektiv. (ibid)

Det er helt vesentlig at de fem disipliner utvikles parallelt. Senge (1999) sier at dette er en stor utfordring, fordi det er vanskeligere å integrere nye verktøy enn å bruke dem hver for seg. Hver disiplin er gode verktøy for å skape organisasjoner som kan lære og stadig forbedre seg.

Senge (1999) påstår at det gir livslang læring av å praktisere en disiplin. En bli aldri utlært, og jo mer en lærer, desto mer ser en hvor lite en vet. En kan ikke hvile om en organisasjon har oppnådd en bragd. En må stadig jobbe for å bli bedre. Senge (1999) har ikke tro på organisasjoner som imiterer andre, for å prøve å oppnå samme suksess.

"En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den." (Senge 1999:18) Organisasjonen lærer bare gjennom individets læring. Men selv om individet lærer, er det ingen garanti for at organisasjonen lærer. Samspillet er derfor viktig for å gi en endring av den felles forståelsen. (Senge 1999)

2.1.2 Argyris og Schön

Argyris og Schön (1978) bruker begrepene enkeltkrets- og dobbelkretslæring for å forklare læringsevnen i organisasjonen, eller *organizational learning* som de betegner det. Utgangspunktet for læringsevnen i organisasjonen, er menneskets individuelle læring. Hatch (2001) skriver at enkeltkretslæring er læring av tidligere atferd, der en får konsekvenser, men en tar ikke hensyn til bakenforliggende årsaker. Læringen skjer ved hjelp av observasjoner, der en justerer som en følge av tilbakemeldinger av tidligere handlinger. En endrer da atferd for å unngå tilsvarende feil i fremtiden, og en oppnår et bedre og mer vellykket atferdsmønster. Busch et al. (2007) viser til sammenhengen med kunnskapsutviklingen i en organisasjon, og i hvilken grad det er behov for atferdsendringer. Det er mye lettere å endre atferd så lenge det ikke utfordrer den dominerende virkelighetsoppfatningen eller bryter med organisasjonskulturen. Enkeltkretslæring bryter ikke med dette. Enkeltkretslæring er når individet må korrigere seg for å takle små og store variasjoner fra omgivelsene. Organisasjonen blir ikke berørt av dette. Dette kaller Argyris og Schön (1978:18) for *single-loop learning*. Dobbeltkretslæring bygger på enkeltkretslæring, men er mer omfattende. Når krav fra omgivelsene endrer seg i større grad, kan dette innebære krav til mer dramatiske endringer for hele organisasjonen. Det kan være i form av endringer i prosedyrer, normer eller utvikle en ny virkelighetsforståelse. Argyris og Schön (1978:20) kaller dette *double-loop learning*. Hatch (2001) viser til at før var dette forbeholdt toppledere og strateger, men ved dobbelkretslæring må det foregå i hele organisasjonen. Systemene må sette spørsmålstegn ved egne antakelser og verdier, og det kan føre til at en må endre vilkårene for egen organisering. På denne måten kan dobbelkretslæring assosieres med selvorganiserende systemer, for ”i dobbelkretslæring lærer systemet å lære, og blir dermed intelligent nok til å definere sine egne grunnleggende operative kriterier, sin atferd og dermed seg selv”. (Hatch 2001:403) Organisasjonens stabilitet blir avløst av et kaos, og gir dermed rom for kreative prosesser der nye organisasjonsendringer viser seg i organisasjonen. Det er en intern dynamisk prosess, mer enn lederens dominans eller befaling.

Argyris og Schön (1978) hevder at læring i organisasjonen skjer når medlemmene i organisasjoner blir læringsagenter for organisasjonen. De oppdager feil eller mangler i

organisasjonen, endrer denne innenfor sine rammer, og deler erfaringer og endringer med resten av organisasjonen.

2.1.3 Nonaka og Takeuchi

Nonaka og Takeuchi (2001) skiller mellom to ulike former for kunnskap: taus og eksplisitt kunnskap. Busch et. al (2007) skriver at en stor utfordring for kunnskapsutvikling i organisasjoner er å få frigjort den tause kunnskapen, som styrer en del av atferden i organisasjonen. Den form for kunnskap har en ervervet seg gjennom mange års erfaring, enten ved observasjon eller kopiering, eller ved å bruke den eksplisitte kunnskapen i en ny situasjon. Denne kunnskapen vil etter hvert bli automatisert, eller ikke reflektert over. Eksplisitt kunnskap står i kontrast til den tause, ved at den er skriftlig og systematisert i form av prosedyrer og rutiner. Det kan også være erfaringer og forhold man er bevisst og setter ord på. Nonaka og Takeuchi (2001) betegner fire ulike former for kunnskapsdanning slik:

Sosialisering er fra taus til taus kunnskap, og er en kontinuerlig prosess i alle organisasjoner gjennom observasjoner og modellering. Forutsetninger er faglig respekt, tillit og tett interaksjon mellom de ansatte.

Eksternalisering er fra taus til eksplisitt kunnskap. Dette kan være en vanskelig prosess, da en må være bevisst sin tause kunnskap og gjøre den eksplisitt. Dette kan gjøres i dialog eller samhandling med andre. Forutsetninger for eksternalisering er et trygt miljø.

Kombinering er fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap. Her må den nye kunnskapen analyseres opp mot et alternativt kunnskapsgrunnlag. Det dreier seg om utvikle kunnskap som gir et bedre grunnlag for organisasjonens aktiviteter.

Internalisering er fra eksplisitt til taus kunnskap. Det må skje på individnivå, men organisasjonen må legge til rette for at internaliseringen skal finne sted. Skolen som lærende organisasjon kan være et eksempel på dette, der en etablerer nye rutiner og kunnskapen blir implisitt i skolen. (Busch et. al 2007)

Sosialisering og kombinering er former for læring i alle organisasjoner. Ved bruk av eksternalisering og internalisering er det nye former for kunnskap som blir tatt i bruk. (ibid.) Busch et al. (2007) mener at en organisasjon som krever en høy fleksibilitet og endringsevne,

må inneha alle fire former, og særlig de tre siste. Ny kunnskap må ta utgangspunkt i den tause kunnskapen, utvikles og internaliseres.

Ligaarden (2009) sier at Nonaka og Takeuchi (2001) sin måte å "frigjøre den tause kunnskapen" i lærende organisasjoner, blir sett på som den vesentligste grepet i læringsprosessen. Fokuset blir rettet mot å skape kunnskap i interaksjonen mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen. Ligaarden (2009) sier at læringsprosesser enten er ukontrollerbare, eller tilstivnet hvis de blir styrt for strengt. Derfor må lederen legge til rette for kunnskapsutvikling, mer enn å styre prosessen. Dimmen (2005) fremhever at de brytningene som skjer mellom taus og eksplisitt kunnskap skaper et grunnlag for refleksjon og ny kunnskap, som videre kan bidra til å endre praksis.

Felles for disse tre teoriene er at individet selv må lære, men i samhandling med andre. På den måten utvikler en kunnskapen, og den kan videre bli implisert som en del av organisasjonen sin læring. Lærende organisasjoner kan oppsummeres med noen felles kjennetegn, som danner et grunnlag for intervjuguiden og drøftingen. Disse er personlig kunnskap og utvikling, gruppelæring og refleksjon, skape felles visjoner og systemtenkning – samspill for endring.

2.2 Skolen som lærende organisasjon

Kunnskapsløftet (LK06) og Stortingsmelding nr 30 (2003-2004), kultur for læring, er viktige styringsdokument for den norske skolen. Disse fremhever hvor viktig utgangspunkt lærende organisasjoner er for skolen som organisasjon, i møte med et komplekst og mangfoldig samfunn. Stortingsmeldingen sier:

Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon. (St.meld. 30, 2003-2004:26)

Ligaarden (2009) fremhever Kunnskapsløftet (LK06) sin sterke vekt på å utvikle kvaliteten i skolen, med spesiell vekt på at resultat kvaliteten, som den mest synlige kvaliteten. Å utvikle skolen som en lærende organisasjon, er en viktig nøkkel til at kvaliteten vil øke. Dersom lærerne er mer opptatt av å lære og være utviklende, vil dette smitte over på elevenes læringsarbeid. Dimmen (2005) viser til læringen som skjer i det daglige arbeidet, som et viktig element i skolen som lærende organisasjon. Det gjør det vanskelig å dele kunnskap, ved den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på. Samarbeid er grunnlaget for at kompetanseutviklingen ikke skal privatiseres, men deles og utvikles videre i arbeidsfellesskapet.

Tiller (2006) skriver at gjennom Kunnskapsløftet (LK06) fikk endelig læring i hverdagen, eller den livslange læringens betydning, sin plass fra myndighetenes side. De siste tiårene har vært harde for den norske skolen, og Tiller (2006) mener det har vært en istid for engasjerte lærere og skoleledere. Skolen og høyere utdanningsinstitusjoner bar preg av å være produksjonsenheter, der en skulle produsere elever og studenter. Det var ikke ofte en hørte fra politikerne at barn og unge selv skulle ha hovedrollen i sitt eget liv. Tiller (2006) mener at det blir en stor utfordring for skolen, ved å legge til grunn at mennesket skal lære gjennom hele livet. Han hevder at skolen ikke klarer denne oppgaven uten at de som arbeider i skolen til daglig, må lære seg å lære selv. Læringen skal være en grunnmur for læringen resten av livet.

I en lærende organisasjon er det gode muligheter for læring, og Wadel (2008) understreker at disse må utnyttes av medarbeiderne. Det er også viktig at medarbeiderne har innflytelse til å bruke det de har lært. Det er da grunnleggende med en medarbeiderkultur som verdsetter stadig læring. Motivasjonsforholdene er sentrale i medarbeiderkulturen, og den vil inneholde et mangfold av kulturelle oppskrifter for læring, men også et mangfold av motivasjons- og læringsforhold. Dimmen (2005) vektlegger i sin rapport skolens ansvar for å utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling hos de ansatte. Organisasjonen må være fleksibel, og skape arenaer for hverdagslæring.

Dimmen (2005) mener at den lærende organisasjon vil ha trekk i seg, som kan føre til at både medarbeidere og ledere kan oppleve spenninger, dilemmaer eller paradokser. Det kan oppstå ikke-lineære prosesser i organisasjonen som kan være uventende og komplekse.

Dette kan føre til både turbulens og konflikter, og derfor er det viktig at kulturen er raus og tolerant mot disse prosessene.

Dimmen (2005) viser til St. melding nr. 30, (2003-2004) som gir skolene et omfattende mandat ved å være lærende organisasjoner som er forpliktende. Men det gir samtidig handlingsrom ved den enkelte skole og deres ledelse, til å utøve det på sin måte. Dimmen (2005) vektlegger i rapporten at i lærende organisasjoner skal lederne bruke endringsstrategier som vektlegger medvirkning, læring, kultur og dialog. I en lærende organisasjon, mener Liagaarden (2009) at ledelsesoppfatningen endrer seg dramatisk ved at den tradisjonelle og myndige lederen med sine agendaer som gjerne var strukturerte og top-bottom styrt, blir mer bottom-up styrt. Lederens relasjoner blir viktigere og en skal legge til rette for kunnskapsutvikling, makt og ledelse delegeres.

Liagaarden (2009) peker på utfordringer for skolen med å forstå innholdet i å være en lærende organisasjon. Han mener skolen nok en gang kan stå i fare for at Tiller (1990) sitt begrep "kenguruskolen" kan bli relevant. Norsk skole har tidligere sett bort fra forståelsen av organisasjonsoppskrifter, og ikke vært nøyaktig i implementeringsfasen, men bare kastet seg ut i praksisen. Å være en lærende organisasjon er en lærende prosess, som skaper utvikling. Liagaarden (2009:92) sier *"en lærende organisasjon vedtas ikke, den skapes av handling"*.

Ut fra lederutviklingsprogrammet for Sandnesskolen (2013-2015), går det tydelig fram at skolene skal være lærende organisasjoner. De har fokus på kompetanseutvikling for den enkelte ansatte, samtidig som en tilrettelegger for lærende nettverk og utvikling av gode læringskulturer på alle nivå. Det går fram i dokumentet at det er viktig å skille mellom individuell læring og organisasjonslæring, for å videreføre Sandnesskolen som en lærende organisasjon. Det må derfor etableres gode arenaer for dialog og samhandling, der den enkeltes tause kunnskap skal bli en felles forståelse i kollegiet. (ibid.) Aspervika skole har også nedfelt mange punkter i sin utviklingsplan (2012-2013) for å være en lærende organisasjon. Skolen ønsker å utvikle kunnskapsressursene, slik at en kan mestre både daglige utfordringer og etablere ny praksis. Organisasjonen skal reflektere over sine erfaringer og veien framover gjennom GLL metoden (Tiller 2006), og erfaringer skal kontinuerlig reflekteres over og deles. De ansatte skal ha gode holdninger og være aktører på egen arbeidsplass. Skolen ønsker å framstå romslig overfor personalet, samtidig som

rammene, skolens mandat og forventninger til ansatte er tydelige. Skolen vil jobbe for at alle ansatte skal trives og oppleve mestring. (Utviklingsplan 2012-2013, Aspervika skole)

2.3 Aksjonslæring

Ligaarden (2009:80) skriver at *"en lærende organisasjon vil stadig ha aksjonslæring - fordi det i lærende organisasjoner er en klar kobling mellom bevissthet om oppdraget, utvidet refleksjon over handlinger og nødvendige korrigeringer gjennom nye tiltak (aksjoner) der dette er nødvendig."* Grøterud og Nilsen (2001) mener at aksjonslæring er kjernen i en lærende skole.

Tiller (2006) skriver at aksjonslæring plasseres innenfor konstruktiv samfunnsvitenskap eller pedagogikk, og viser til en evne til å finne nye utveier eller løsninger på det som ser utfordrende ut. Aksjonslæring kan defineres som

"en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe. Aksjonslæringen hjelper mennesker ut av handlingslammende situasjoner og blir et hjelpemiddel til å ta tak i omgivelsene med sikte på å forandre dem til noe bedre." (Tiller 2006:52)

Et utgangspunkt for lærende kulturer er at det finnes mange sterke aktører i organisasjonen, og at aksjonslæring har gitt plass til disse aktørene i skolen. Som aktør har en sine erfaringer, tanker og meninger som en kan begrunne, forsvare eller utdype. Aksjonslæringens styrke er nettopp at de ansatte i organisasjonen blir oppmerksom på sin egen kunnskap, og kan benytte seg av kunnskapen som allerede er der. Ved at de refortolker erfaringer i lys av morgendagens utfordringer vil det generere læring. Perspektivbrytinger og perspektivmøter er nødvendig i aksjonslæringen der andres spørsmål, undring eller provokasjoner trengs for å se egne handlinger og mønster, og deretter lære av det. Tiller (2006) trekker frem utfordringer som det mest sentrale for hverdagslæringen. Uten utfordringer kan en miste initiativ og kreativitet, og bare fortsette i samme rutine. Når en møter optimale utfordringer, lærer en mest. Læring er en kreativ, aktiv, intensjonal og følelsesmessig konstruksjon av virkeligheten (ibid).

Aksjonslæring handler om å utfordre seg selv, gjennom å forstå det man erfarer og forstå seg selv, ved å se mer av det som ligger på dypet. Tiller (2006) holder derfor refleksjonen frem som en viktig del av aksjonslæringen. Det er det viktigste leddet mellom det en har gjort, og fremtidige handlinger. Loggbok er derfor et mye brukt virkemiddel for å hjelpe den enkelte, særlig i skolen, å reflektere. Skrivningen gir en kognitiv og mental avstand til hverdagens erfaringer. Når en skriver, så filtreres det ut det som er det viktigste for aktøren, og en kan lettere se regulariteter, eller mønster fra det daglige arbeidet. Dette kan fungere som skolens egen "huskelapp" som Tiller (2006) beskriver det. G-L-L metoden står for gjort-lært-lurt, og er tre nivå i loggskrivningen. En skriver da ned hva som er gjort, hva en har lært og til slutt så skriver en ned kloke råd til seg selv eller andre. Refleksjon gir en dybdetilnærming til læringsproblematikken, istedenfor en overflatisk tilnærming til arbeidet. En dybdetilnærming gir mer mening og forståelse i læringen og i hverdagen.

Tiller (2006) viser til samarbeidsgrupper eller aksjonslæringsgrupper, der en kan reflektere rundt en problemstilling sammen med kollegaer. Formålet er å forbedre og øke medlemmenes kompetanse. Det vil da være livsnære problemstillinger fra den ansattes egen arbeidshverdag, hvor kollegaer stiller spørsmål og sammen finner gode løsninger for problemstillingen. Tiller (2006) mener at utviklingen stopper når mennesker ikke kontinuerlig kan lære.

Aksjonslæring kan oppsummeres med Inge Eidsvåg (2005) sine ord: *"Gå ikke foran meg, jeg henger kanskje ikke med. Gå ikke bak meg, jeg finner kanskje ikke veien. La oss gå sammen"* (Eidsvåg i Ligaarden 2009:92).

2.4 Mangfold i skolen

De siste årene har begrepet mangfold blitt mye brukt i det offentlige språket. Vi finner det igjen i flere stortingsmeldinger og andre offentlig publikasjoner. Mangfoldet i denne sammenheng vil beskrive det flerkulturelle. I det flerkulturelle samfunnet består mangfoldet av urfolk, minoriteter, majoriteter og innvandrere. Mangfoldsbegrepet viser til at det stadig er endringer, det er ikke tilstivnet (Fandrem 2011). Qureshi (2008) understreker at ingen samfunn er ensartede, det vil alltid være subkulturer, eller delkulturer. "Kjønn, alder, klasse,

språk eller tro er noen viktige aspekter som skiller befolkningen fra hverandre...” (Qureshi 2008:141).

Mangfoldet i skolen viser igjen både blant elever og foresatte. Brenna (2008) skriver at foreldrene representerer et stort mangfold når det gjelder bakgrunn, alder, religion, personlighet, økonomi, utdanning og erfaringer. Brenna (2008) hevder at foreldrene har svært stor betydning for barna sin læring og skolegang, uavhengig av bakgrunn, og at foreldrene er barnas første og viktigste lærere. I skolen skapes fremtiden, der får barn den kunnskapen som er en forutsetning for å lykkes i livet. De fleste foreldre, uansett bakgrunn, ønsker at barna skal lykkes på skolen og senere i livet. Dette gjør at mange foreldre har forventninger til skolen. (ibid)

Tiller (2006) viser til mangfoldet som utviklingens kilde i skolen. Han mener at mangfoldet beriker livet dersom en våger å ta det til seg og verdsette det. Utfordringen ligger i å forstå forskjellene og arbeide med dem. For når perspektiver brytes mot hverandre, så skaper det læringstopper. Når en må begrunne utsagn og argumenter, øker både egne og andres kunnskap. Tiller (2006) viser til læreren i klasserommet, som kan lære mye av sine mangfoldige elever, dersom en åpner opp for elevenes ulike perspektiver og meninger. Tiller (2006) mener skolen har styrt mot enfold og likhet, istedenfor å styre mot mangfold og ulikhet.

Når minoritetsspråklige barn kommer til Norge, blir skolegangen regulert av Opplæringslova (17. juli 1998) §2-1, andre ledd *”Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader.”* Minoritetsspråklige barn har både rett og plikt til skolegang når de skal være mer enn tre måneder i Norge, og barna har også rett på særskilt språkopplæring i en overgangsperiode. Opplæringslova (17. juli 1998) § 2-8, første ledd:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Fandrem (2011) skriver at nyankomne minoritetsspråklige elever kan få opplæring etter den nye læreplan i grunnleggende norsk. Den er nivåbasert, og har ikke et fast antall timer. Denne læreplanen skal brukes i en overgangsperiode til elevene får ordinær opplæring etter læreplanen i norsk. Loven gir også rom for morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring "om nødvendig". Dette blir vurdert skjønnsmessig, og eleven får et enkeltvedtak med utgangspunkt i individuelle vurderinger. Fandrem (2011) understreker viktigheten av tospråklig fagopplæring, da hun viser til forskning av Cummins (1984) som skriver at det tar fem-sju år å lære et andrespråk så godt at det er et fullverdig opplæringspråk. På andre siden viser også Fandrem (2011) til morsmålet som en viktig del av kulturen og individets identitet, som er et viktig utgangspunkt for positiv identitetsutvikling og trygge barn i en mangfoldig skole.

2.5 Endringsprosesser i familier med innvandrerbakgrunn

Migrasjon er en utfordring for individer som flytter, men også for majoritetssamfunnet som tar imot. Det er mye usikkerhet for mennesker som flytter til noe ukjent, og selve flytteprosessen, eller flukten for mange, kan være utfordrende og i noen tilfeller farefull. Tilpasning i nytt land vil som regel innebære utfordringer rundt nytt språk, atferd, religion og verdier. Språket kommer i en særstilling, ettersom det gir rettigheter for opplæring i norsk språk. Språket er nøkkelen til kommunikasjon, for hvordan man oppfatter og tolker samfunnet rundt, men det er også en viktig del av identiteten (Fandrem 2011).

2.5.1 Akkulturasjon

Akkulturasjon beskriver endringene en innvandrer må gjennom når en flytter fra en kultur til en annen (Fandrem 2011). En vid definisjon av Berry (1997) omfatter "*alle de forandringer som oppstår når individer og grupper med forskjellig kulturbakgrunn kommer i kontakt med hverandre*" (Berry i Fandrem 2011:51). Det er her snakk om en prosess over tid, med påvirkning fra mange ulike faktorer. For individ som kommer til en ny kultur, kan en oppleve akkulturativt stress. Det er en betegnelse som beskriver stressfølelsen som knyttes til kulturendring. Akkulturativt stress vil da føre til at det overstiger livsopplevelsen og en takler

ikke situasjonen en står midt i. Dette kan føre til angst eller depresjon, eller individet kan mobilisere, og gjøre det som må til for å takle situasjonen, i mange tilfeller det å lære seg språket i den nye kulturen. (Fandrem 2011)

Berry (1997) presenterer et akkulturasjonsrammeverk for individets tilpasningsprosess i en ny kultur. Det er variabler både på individ- og gruppenivå som påvirker tilpasningen. På gruppenivå er faktorer fra både opprinnelig og ny kultur avgjørende for tilpasningen, som fysiske, politiske, kulturelle, økonomiske og demografiske betingelser. Fandrem (2011) viser til akkulturasjonsrammeverket til Berry (1997), og trekker frem hvordan en har hatt det, kontra hvordan en har det i den nye kulturen, er av stor betydning. En forbedring i levestandarden, løser ikke alt, den kan tvert imot oppleves fremmedgjørende. Holdninger og sosial støtte i den nye kulturen kan være moderende årsaker i tilpasningen i ny kultur.

På individnivå legger Berry (1997) frem variabler som påvirker tilpasningen både før og etter akkulturasjonen. Moderende faktorer før kan være alder, kjønn, helse og migrasjonsårsak. Det er lettere for unge, enn eldre å tilpasse seg. God helse kan være en modererende årsak, og opplevelser fra krig eller flukt kan gjøre tilpasningsprosessen vanskeligere, enn de som kommer til et nytt land for å søke arbeid. Fandrem (2011) skriver om push/pull effekten som kan virke inn på tilpasningen. "Push" er det presset som gjør at en må flytte. Dette kan være krig, matmangel eller fattigdom. "Pull" kan være mer frivillig form for migrasjon, om en lettere får arbeid og inntekt, som gir et bedre grunnlag for levebrødet. Selv om mange kan oppleve dette som tøft, er det en måte å komme til en ny kultur på som minsker tilpasningsproblemene.

Som individuelle variabler etter migrasjon, er tid viktig (Berry 1997). Det kan være en lineær utvikling da individet må ta tiden til hjelp, og oppleve at det går bedre etter hvert. Individet kan også oppleve en U-kurve utvikling. Fandrem (2011) beskriver her Lysgaard (1955 i Fandrem 2011) sin teori, som innbefatter fem faser. Fra lykke og iver i starten, til en blir noe desillusjonert og en oppdager forskjeller fra hjemlandet, og blir gjerne kritisk til den nye kulturen. Deretter når en bunnen, da det i verste fall kan føre til marginalisering eller kriminalitet. Her er det forskjeller på hvor alvorlig og langvarig denne fasen er før det sakte går oppover igjen. En ser gjerne mer humoren og mulighetene i tilværelsen, og en når til slutt toppen igjen der en kjenner seg hjemme i en ny kultur. Fandrem (2011) skriver at

denne kurven spriker noe i validitet, men flere har funnet støtte i den. Berry et al. (2002) mener at den ikke er like relevant i forhold til barn, men Fandrem (2011) mener at barn ofte blir påvirket av foreldrenes sinnstilstand, og den kan bidra til å forklare barnas atferdsmønstre. Den kan også være verdifull å ha kunnskap om i møte med foreldrene i skole-hjem samarbeidet. Berry (1997) nevner også andre faktorer som har innvirkning på individet etter akkulturasjonen, som sosial støtte og holdninger. Dette i form av om en klarer å være en del av det sosiale nettverket eller ikke.

2.5.2 Endringsstrategier

Mestrings- og akkulturasjonsstrategier vil være avgjørende for tilpasningen i det nye samfunnet, og Berry (1997) viser til fire ulike måter å håndtere akkulturasjonsprosessen på. Han tar utgangspunkt i to spørsmål, der det første er hvor viktig det er å opprettholde den kulturelle identiteten for individet, og det andre er graden av kontakt og deltakelse i det nye samfunnet. Berry (1997) kombinerer disse to spørsmålene, og legger frem fire ulike endringsstrategier. Den første er integrering, der både opprettholdelse av kulturell identitet og deltakelse i det nye samfunnet er viktig. Den andre er assimilering, der bare den nye kulturelle identiteten blir viktig. Den tredje strategien er segregering, da er individet bare opptatt av den opprinnelige kulturen, og viser liten interesse for deltakelse i det nye samfunnet. Til sist er det marginalisering, der det verken er viktig å opprettholde den kulturelle identitet, eller en er interessert i deltakelse i det nye samfunnet. Fandrem (2011) skriver at disse fire strategiene kan også majoriteten behandle, eller påtvinge individet. Politiske beslutninger og holdninger til innvandring i det nye samfunnet, kan påvirke hvilken strategi individet velger.

Berry (1997) sin teori om akkulturasjon viser at mangfoldet er komplekst. Flerkulturelle som kommer til skolen, har mange individuelle behov.

”At læreren på skolen, eller den voksne i barnehagen, vet noe om hvilke utfordringer migrasjon innebærer, kan gi barn og unge en enklere hverdag. Å se på mangfold som en normaltilstand innebærer også å ta hensyn til det unike ved hvert enkelt barn / hver enkelt elev, uavhengig av etnisitet” (Fandrem 2011:7)

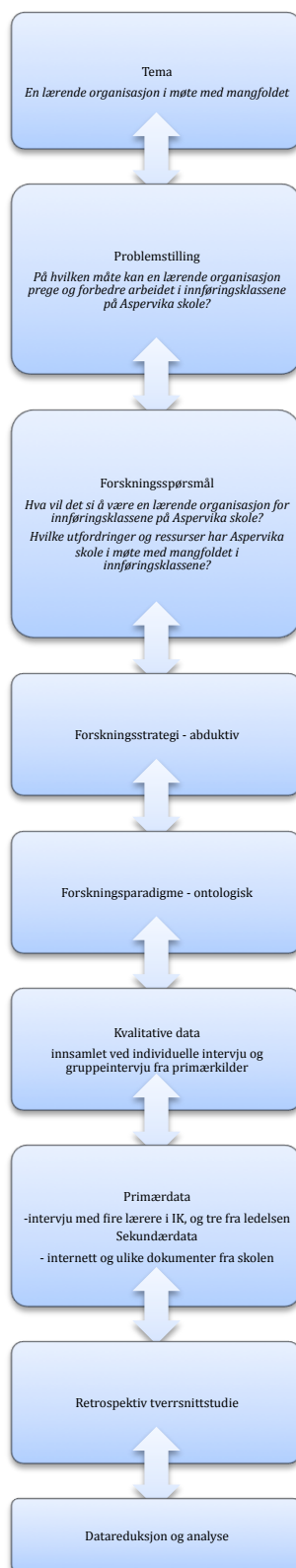
3.0 Metode

Metode kan defineres på mange måter, og Jacobsen (2005) beskriver metode som: *"(...) en måte å gå fram på for å samle inn empiri (...). Metoden er da et hjelpemiddel for å beskrive den såkalte virkeligheten"* (Jacobsen 2005:24). Hensikten er å fremskaffe ny kunnskap, og da er det viktig å innhente data systematisk, slik en får pålitelige resultat. Metoden skal da være et verktøy, som et hjelpemiddel for å beskrive empirien.

Blaikie (2010) fremholder forskningsdesignet, for å sikre en god prosess fra start til slutt. Dette vil bli presentert i det første underkapitlet. Videre vil det bli redegjort for valg av forskningsstrategi og undersøkelsesmetode. Reliabiliteten, validiteten og etikken i arbeidsmetoden vil bli vurdert, og til slutt en kritisk refleksjon av hele prosessen.

3.1 Forskningsdesign

For å sikre en god prosess, er forskningsdesignet til Blaikie (2010) et godt verktøy. Dette skal sikre at vi få svar på problemstillingen, ved hjelp av en prosess der valg av metode og forskningsstrategi er veloverveid og begrunnet. Yin (i Blaikie 2010:39) sier at et forskningsdesign er *"(...) a logical plan for getting from here to there(...)"*. Dette er en enkel måte å forklare et forskningsdesign på, men den er beskrivende. Blaikie (2010) viser forskningsdesignet i en enkel modell, som er bearbeidet med relevante element, og utgjør forskningsdesignet for denne oppgaven.



Figur 3.1 Elements of a social research design. Bearbeidet etter Blaikie (2010:33).

Modellen er et godt hjelpemiddel for undersøkelsen, for å gjøre veloverveide valg i forkant, en rettesnor i prosessen underveis, og for evaluering i etterkant. Forskningsdesignet skal sikre at problemstillingen besvares (Blaikie 2010). "A research design is a technical document

that is developed by one [...] and is used by them as a guide or plan for carrying out a research project” (Blaikie 2010:13).

3.2 Forskningsstrategi

Blaikie (2010) utdyper fire ulike forskningsstrategier for å svare best mulig på forskningsspørsmålene; induktiv, deduktiv, retroduktiv og abduktiv. Induktiv forskningsstrategi er nært knyttet til positivismen og naturvitenskapen. Den besvarer ”hva” spørsmålene, og går fra data til teori. Deduktiv forskningsstrategi tar utgangspunkt i hypotesetesting og falsifisering. Forskeren samler inn empiri, og forkaster eller underbygger teoriene. Den besvarer ”hvorfor” spørsmål av forskningsspørsmålene, og lager teori ut fra empiri. Den retroduktive metoden tar utgangspunkt i observerte regulariteter, men søker å avdekke underliggende mekanismer for å forklare observert regularitet. Denne besvarer ”hvorfor” spørsmål i forskningsspørsmålene. Den siste forskningsstrategien Blaikie (2010) utdyper, er abduktiv forskningsstrategi, der forskerens tilgang til verden går gjennom de sosiale aktørene, eller lekmenn. Forskeren skal lære, en er ikke ekspert. Det er et bottom-up perspektiv. Det gir en forståelse, istedenfor en forklaring. Abduktiv forskningsstrategi beskriver og forstår sosiale prosesser ved hjelp av sosiale aktørers motiver og forklaringer, og språket blir da viktig. En utfordring til forskeren er å oppdage og beskrive de sosiale aktørenes syn, ikke tillegge eget syn til den sosiale verden. (ibid) For å svare best mulig på forskningsspørsmålene, og problemstillingen i denne masteroppgaven, er den abduktive forskningsstrategien mest hensiktsmessig.

Den abduktive forskningsstrategien har sitt utgangspunkt i hermeneutikken, og Danemark (1997) skriver at forskningsstrategien har store likheter med den hermeneutiske sirkel. Utgangspunktet er en idé eller en indikasjon av et fenomen, deretter tolkes disse ut fra teori og nye data, og til slutt så skjer en rekontekstualisering. Danemark (1997) mener at rekontekstualiseringen er det sentrale element i abduksjonen, og beskriver prosessen slik: *”Genom abduktion rekontextualiserar och omtolkar vi något som något annat, genom att förstå det inom ramen för ett annorlunda sammanhang”* (Danemark 1997:151).

Oppgaven vil ha et ontologisk utgangspunkt. Jacobsen (2005) skriver at ontologi er ”slik verden faktisk er” (Jacobsen 2005:24). Altså læren om hvordan virkeligheten er, og i

ontologien, i motsetning til epistemologien, så finnes ingen objektiv virkelighet. Verden er sosialt konstruert av sosiale aktører i en ontologisk tilnærming (Blaikie 2010). Jacobsen (2005) sier videre at gjennom et ontologisk utgangspunkt blir kunnskapen unik, ettersom at kunnskap om mennesker er tidsavgrenset og avhengig av kontekst.

3.3 Case-studie

Det vil være hensiktsmessig å foreta en case-studie av Aspervika skole. Det er en enhet som er avgrenset i tid og rom, noe som er et kriterium i et case-studie (Jacobsen 2005). En går da i dybden på et fenomenet, som i dette tilfellet vil være innføringsklassene ved Aspervika skole, og undersøker på hvilken måte en lærende organisasjon preger og forbedrer arbeidet. Ved å gå i dybden, har en mulighet til å avdekke nye forhold som en ikke var klar over før en begynte undersøkelsene (Yin 2009).

3.4 Undersøkellesmetode

I denne studien er det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode som en fremgangsmåte for å samle inn empiri og få svar på problemstillingen. Det vil gi en helhetsforståelse som trengs for å besvare problemstillingen, men også en dybde og detaljforståelse for å se konkret på hvilken måte en lærende organisasjon kan prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole.

"Kvalitativ data er empiri i form av ord (setninger, tekster o.l.) som formidler mening" (Jacobsen 2005:124). For å besvare problemstillingen må en undersøke hvordan mennesker som jobber med barn som er midt i en akkulturasjonsprosess opplever, forstår og fortolker arbeidet i innføringsklassene. Nyanserte beskrivelser vil være et utgangspunkt for empirien som samles inn. Da vil det være mest hensiktsmessig å benytte intervju som metode for å samle inn primærdata, og dokumentundersøkelser fra sekundærdata.

Jacobsen (2005) hevder at den kvalitative metoden kan være en interaktiv prosess. Det vil si at en har en problemstilling som utgangspunkt, og en aktuell metode som er relevant for å belyse problemstillingen. Etter at dataene er samlet inn, vil disse bli transkribert og analysert. Da må en vurdere problemstilling på nytt, og eventuelt revidere den. Dette viser

at innenfor kvalitativ metode, kan metoden endres underveis for å belyse og besvare problemstillingen best mulig (Jacobsen 2005).

3.4.1 Individuelle intervju

En sentral metode for datainnsamling innenfor kvalitativ metode er det åpne, individuelle intervjuet. Det er da vesentlig at en har behov for å få frem individets holdninger og oppfatninger til et fenomen, men også deres holdninger til tema. Dette er forholdsvis ressurskrevende, noe som gjør at en må avgrense hvor mange enheter som kan undersøkes for å begrense ressursbruken (Jacobsen 2005).

Det vil bli foretatt en tverrsnittstudie (ibid), for å studere hvordan situasjonen er i innføringsklassene. Intervjuguiden vil også inneholde noen retrospektive spørsmål (ibid), for å undersøke om det har vært endringer de siste årene.

Alle intervjuene vil foregå på Aspervika skole i kjente omgivelser for informantene, for å redusere konteksteffekten. Det er viktig å få et godt og avslappet klima for informanten, samt at det lar seg lettere gjøre å få til intervjuavtaler om det foregår på deres arbeidssted. (ibid.) Informantene vil bli informert om formålet for undersøkelsen, samt hvorfor de er aktuelle intervjuobjekter i forkant av intervjuet. Alle intervju blir tatt opp på bånd. Det gjør at en får tatt vare på alt som blir sagt for en korrekt gjengivelse, samt at en har mulighet til å observere kroppsspråk og antyde tolkninger underveis. Intervjuene vil bli transkribert ord for ord. Dette gir rom for å gjenoppleve møtet, danne seg et helhetsbilde av materialet og gjøre seg opp noen tolkninger. Det transkriberte materialet vil deretter bli tematisert og til slutt analysert (Dalland 2007).

Gjennom den kvalitative metoden er datainnsamlingen forholdsvis fleksibel kontra en kvantitativ metode. Dette er en fordel, da en gjerne har behov for ulik informasjon fra lærene og ledelsen. Dette vil resultere i at intervjuguiden ikke blir helt lik for lærene og ledelsen. En ulempe kan være at en da får for mye informasjon og ulik informasjon, noe som gjør at det vanskeligere å kategorisere og analysere for å besvare problemstillingen. Jacobsen (2005) holder dette frem som en stor utfordring ved de åpne intervjuene, og det blir derfor viktig å gjøre noen grep i forkant, slik at en er sikker på at en får den informasjonen

som trengs. Det er mest hensiktsmessig med en åpen intervju form i denne studien, men med en strukturert intervjuguide med tema, og forslag til spørsmål. Dette for å sikre at en får belyst problemstillingen i de ulike intervjuene, men også for å gi rom for de åpne svarene. Intervjuguiden vil ta utgangspunkt i teori, den vil være nedskrevet med planlagte tema og forslag til spørsmål, men med åpne svar (Jacobsen 2005).

Andersen (2006) sitt perspektiv på aktiv informantintervjuing er viktig å ha med seg i intervjuene. Intervjuene vil være noe samtalebaserte, og den bevisste, aktive rollen til intervjuer blir viktig. Dette er for å nå målet, og få belyst problemstillingen, samt at en må få utnyttet informasjon som kommer, og ikke være slavisk opphengt i intervjuguiden. Dette vil også være lettere når en bruker båndopptaker, og ikke må notere underveis. En skal likevel være bevisst på at forsker ikke blir dominerende, men gir rom for betraktninger og informasjon fra informantene (ibid).

3.4.2 Fokusgruppeintervju

Intervjuet med ledelsen vil forgå som et fokusgruppeintervju (Dalland 2007). Hensikten er å få deltakernes erfaringer og synspunkter på lærende organisasjoner i møte med innføringsklassene på skolen. Fordelen med fokusgruppeintervjuet, er at interaksjonen i gruppa kan gi spennende dynamikk, og gjerne få frem data som ikke hadde kommet frem i individuelle intervju. Det gis rom for at deltakerne i gruppa kan stille spørsmål til hverandre, utfylle hverandre og kommentere hverandres synspunkter, slik at ny innsikt oppstår (ibid). Repstad (1998) mener det er viktig at medlemmene i gruppa er trygge på hverandre, slik at det gis rom for ulike meninger. Thagaard (2003) sier en svakhet med gruppeintervju er at de mest dominerende synspunktene gjør seg gjeldene, fordi personer med avvikende synspunkter vegrer seg for å presentere dem i gruppa. Ledelsen ved Aspervika skole har jobbet tett i mange år, noe som skulle være et godt utgangspunkt for et gruppeintervju. Samtidig er det viktig å være observant som intervjuer, for å få frem ulike synspunkter. Dalland (2007) fremhever viktigheten av intervjuer sin rolle, ved å oppmuntre deltakerne til å komme med sine synspunkter, samtidig som en skal være upartisk i diskusjonen.

3.4.3 Dokumentundersøkelse

Dokumentanalyse, eller dokumentundersøkelse, er en annen form for datainnsamling innenfor kvalitativ metode. Dokumentundersøkelse er *”benyttelse av sekundærdata, kilder for data som andre har samlet inn”* (Jacobsen 2005:141). Det vil bli aktuelt i denne undersøkelsen å analysere interne dokument for Aspervika skole, som utviklingsplan for skoleåret 2012/2013, og lederprogrammet for Sandnes kommune. Informasjon fra Aspervika skole sine hjemmesider vil også bli brukt.

3.5 Datakilder

Det vil bli foretatt et strategisk utvalg av informanter, det vil si informanter som har kvalifikasjoner for å belyse problemstillingen (Thagaard 2003). I denne undersøkelsen er de fire lærerne for innføringsklassene svært aktuelle i forhold til sin erfaring og stilling på Aspervika skole. Ledelsen ved Aspervika skole, som består av rektor, to inspektører og SFO leder, er også viktige informanter for å belyse problemstillingen fra skolens side. Informantene utgjør en god spredning i alder og kjønn, som er viktig for å få et mest mulig allsidig datagrunnlag for undersøkelsen (Repstad 1998).

3.6 Analyser og resultat

I analysedelen vil det legges frem sentrale element som kommer frem når intervjuene er transkribert, kategorisert og analysert. Disse dataene, sammen med analyse av ulike dokumenter, vil gi et godt grunnlag for å analysere resultatene. Resultatene vil bli diskutert ut fra teori om lærende organisasjoner, aksjonslæring, mangfold og akkulturasjonsteori. Dette vil være et godt grunnlag for rekontekstualisering, og komme frem til en ny beskrivelse og forståelse av problemstillingen.

3.7 Reliabilitet og validitet

I en slik avhandling som dette er det viktig å drøfte validiteten og reliabiliteten i resultatene, for å kvalitetssikre forskningen.

Den interne validitet ser en om en har fått svar på det en ønsker å få svar på. Jacobsen (2005) har to muligheter for å validere funnene på. Den ene er å konfrontere funnene med de som har blitt undersøkt. Dette kan gjøres i form av en samtale, en liten rapport til respondentene eller et møte der flere respondenter samles for å bli presentert funnene. Respondentene blir konfrontert med sentrale funn eller konklusjoner fra forskningen, og ser da om de kjenner seg igjen i funnene. En annen mulighet for intern validitet som Jacobsen (2005) presenterer, er å validere opp mot andre undersøkelser, der en kan vurdere hvordan andre fagfolk har konkludert. For å sikre den interne validering, skal en også være observant på om en har fått tak i de riktige kildene, og om disse har gitt riktig informasjon (ibid). Dette er et svært relevant spørsmål, og er noe av sårbarheten ved en kvalitativ metode. En må gjøre et utvalg, og da blir det gjort i forhold til stilling og arbeidsoppgaver. Når målet er å gå i dybden, og få tak i god informasjon for å belyse problemstillingen, er den interne validiteten ivaretatt, så lenge en ikke skal generalisere dette, som er den eksterne validiteten (ibid).

Til slutt er det viktig å stille spørsmål ved reliabiliteten av denne studien. Kan en stole på de data som er samlet inn? Jacobsen (2005) fokuserer på at helt i fra en velger metode, eller forskningsdesign, påvirkes reliabiliteten. Ved en abduktiv forskningsstrategi, er det menneskene som tolker og setter ord på fenomenet, og gjennom en kvalitativ metode vil det gjennom individuelle intervju være nyansene og dybden som er viktig. Alle intervju blir tatt opp på bånd og transkribert så nøyaktig som mulig i etterkant. Dette kvalitetssikrer råmaterialet av intervjuene, da det ikke avhenger av forskers interesse eller muligheten til å få notert alt (ibid), men likevel skal en vurdere reliabiliteten når en kategoriserer og analyserer materialet.

3.8 Etisk refleksjon

Rektor ved Aspervika skole har gitt tillatelse til å gjøre kvalitative undersøkelser på Aspervika skole for å besvare problemstillingen i denne studien. Alle intervjuobjektene er blitt spurt

om å delta i forskningen, og har fått informasjon om undersøkelsen og intervjuguide tilsendt i forkant. Det vil ikke bli etterspurt private meninger eller synspunkter, og det skal ikke være mulig å identifisere utsagn fra enkeltpersoner i oppgaven. Uttalelser fra intervjuobjektene vil ikke bli direkte sitert, eller mulig å spore tilbake i oppgaven, dette for å ivareta personvernet. Alle direkte sitat vil bli sitert respondent 1, 2, 3 osv. Alle transkriberte intervju og båndopptak, vil bli slettet etter at sensur har falt. Alle som har deltatt i studien får mulighet til å gjennomlese resultatene og konklusjonen før innlevering. På denne måten skal alle tre forskningsetiske krav som Jacobsen (2005) legger frem, være ivaretatt. Det er *"informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt"* (Jacobsen 2005:45).

Aase og Fossåskaret (2007) skriver om både fordeler og ulemper ved å forske på egen kultur. Dette er relevant ettersom forsker er ansatt ved Aspervika skole. Det blir viktig å være bevisst på egen forforståelse, og ikke være bundet opp til personlige kognitive kart. Dette gjelder både i intervjusituasjonen, men også når dataene skal kategoriseres og analyseres. (ibid) Det kan også være fordeler ved å forske på egen kultur, som at den sosiale avstanden reduseres (Thagaard 2003). Det kan skape en trygghet i relasjonen til informant, men en rolleavklaring blir svært viktig. Det vil være nødvendig å være bevisst forskerrollen for å ivareta reliabiliteten i denne undersøkelsen.

3.9 Konklusjon

Det vil bli foretatt et case studie for å belyse problemstillingen "På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?" Tilgangen til informasjonen går gjennom de sosiale aktørene, som i dette tilfellet er lærerne i innføringsklassene på Aspervika skole og ledelsen ved skolen. Det vil være en kvalitativ studie med et ontologisk utgangspunkt, og det vil bli gjennomført 4 individuelle intervju og et fokusgruppeintervju. Den etiske refleksjonen vil være tilbakevendende i studien, for å ivareta reliabiliteten i resultatene. Helt til slutt vil metoden og validiteten bli vurdert.

4.0 Resultater

De fire innføringslærerne og ledelsen på Aspervika skole ble intervjuet etter nesten tilsvarende intervjuguider. Dette kapitlet vil deles inn i to hovedkapitler, etter resultater fra de to hoveddelene fra intervjuguiden. Resultater fra kapittel 4.1 skal gi grunnlag for å diskutere det første forskningsspørsmålet i kapittel 5: *Hva vil det si å være en lærende organisasjon for Aspervika skole?* Det andre hovedkapitlet, 4.2, er empiri om innføringsklassene på Aspervika skole, og er utgangspunktet for diskusjonen i kapittel 5 rundt det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke utfordringer og ressurser har Aspervika skole i møte med mangfoldet?* Til sammen vil disse resultatene være et empirisk grunnlag for diskutere hovedproblemstillingen i kapittel 5, sammen med relevant teori fra kapittel 2.

4.1 Kjennetegn på en lærende organisasjon

Ut fra teorien i kapittel 2, ble det definert fem ulike kjennetegn på lærende organisasjoner. Dette kapitlet vil presenterer resultater ut fra disse ulike kjennetegnene, og er inndelt i fem underkapitler.

4.1.1 Personlig utvikling

I intervjuet med ledelsen på Aspervika skole, blir kompetanse lagt som et grunnlag for utvikling for de ansatte. Det er en holdning om at kompetanse er noe man stadig vekk trenger påfyll av. Ledelsen gjorde rede for hvordan de ansatte på skolen har mulighet til å utvikle ny kunnskap gjennom kompetansehevingsdager, såkalt planleggingsdager, 6 dager i løpet av et år. Hver tirsdag har skolen tirsdagstid, fra 13.45-15.30 for alle ansatte på skolen. Disse dagene har ulikt fokus innenfor kompetanseheving. Skolen ser på nesten all samhandling som en form for kompetanseheving med mål om å lære. Det er relasjonelt, og dermed skjer kompetanse underveis og hele tiden. Ansatte har også mulighet for å være borte fra sin stilling for å øke sin kompetanse.

Kompetansehevingen er knyttet opp mot satsningsområdene til skolen, som er *vurdering for læring og lesing i alle fag*. Aspervika skole har også et vedlikeholdsfokus på matematikk og

regning. Skolen har ressurslærere som får ekstern kursing i disse satsningsområdene, og de tar med seg kompetanse tilbake, og underviser resten av lærerne.

De fire lærerne i innføringsklassene (heretter IK) opplever stadig å utvikle sin kompetanse. Alle fire er samstemte i at de utvikler seg for å ivareta behovene til innføringselevne, og må stadig være i en utvikling, for de møter daglig nye behov og problemstillinger. Respondent 3 sier at *"jeg lærer hver eneste dag!"*. Respondent 1 mener at *"vi kan ikke si at vi kan alt, da er løpet kjørt!"*. Alle fire trekker frem det at elevgruppene er så forskjellige fra år til år, at en må utvikle seg videre. Det som fungerer i år, fungerer kanskje ikke neste år, opplegget må tilpasses hver enkelt elev og den gruppen som utgjør klassen på det gitte tidspunkt. Dette er også en kilde til utvikling og kompetanseheving som respondent 3 sier: *"når jeg snakker med de andre på trinnet, så lærer jeg. Da får jeg noen tips av de andre hvordan jeg kan gjøre ting annerledes"*. Alle fire lærerne sier de lærer av hverandre. Respondent 1 sier: *"Jeg synes vi lærer noe hele veien, vi snakker med hverandre, om nye kulturer som vi ikke alltid forstår"*. Respondent 2 sier *"det som jeg ikke forstår eller finner ut av, snakker jeg med noen om eller leser om"*. Flere av lærerne refererer også til selvstudium ved å lese litteratur om bestemte problemstillinger, eller holde seg oppdatert på ny litteratur innenfor pedagogikk, som vesentlige kilder til utvikling og kompetanseheving.

Lærerne forteller at de får tilbud om kursing, men det er ulikt om de tar imot tilbudet. Noen får det til å dra, mens en ikke ønsker å dra på kurs for det ikke oppleves nyttig. Respondent 4 sier at *"Jeg går sjelden på kurs fordi jeg vet hvor viktig hverdagen er for mine elever. Det er ekstremt viktig at vi følger de samme rutinene hver dag, og at de er trygge."* Når det gjelder planleggingsdager og fellestid, svarer tre av fire at dette som oftest ikke er så relevant for dem. Respondent 4 sier at fellestiden ofte er veldig langt borte fra det daglige livet i IK. Respondent 3 skulle ønske at trinnet kunne fått planlegge eller utvikle seg mer på det som er aktuelt for IK under planleggingsdagene, men innser at de er et lite trinn, *"men kanskje i fremtiden..."*. Respondent 1 ønsker mer allmenn opplæring på skolen i forhold til møte med andre kulturer, som for eksempel holdningsskapende arbeid blant de ansatte.

På spørsmål om skolen har den kompetanse som trengs for å møte mangfoldet, så mener ledelse at de har mer kompetanse på dette feltet, enn andre skoler. Respondent 5 sier

"kompetanse er noe en aldri kommer i mål med". Respondenten mener jo mer en kan, desto mer må en lære seg. Respondent 6 mener at *"det meste av kompetansehevingen skjer gjennom erfaringsdeling her på huset."* Ledelsen mener det er kultur for læring på skolen, folk er veldig motivert for å utvikle kompetanse sin. Respondent 7 viser til Krakow turen, der alle ansatte delte suksesshistorier. *"Folk var veldig motiverte både for å dele og ta imot, lære og bruke det de hørte... Ja, generelt så mener jeg de er veldig motivert"*. Ledelsen ser at en viktig oppgave er å skape "need", eller behov for kompetanseheving, slik at folk kjenner det har betydning for de. *"Du kan ikke endre en atferd uten at folk faktisk vil gjøre det"* sier respondent 5. Respondent 6 påpeker også at kompetansehevingen skal være med utgangspunktet i skolens behov ikke individuelle preferanser og interesser. Det skal gagne hele skolen.

4.1.2 Gruppelæring

Innføringslærerne jobber mest alene i klasserommet, men de fire lærerne snakker mye sammen gjennom dagen på arbeidsrommet. Respondent 1 sier at *"vi snakker daglig, i friminutt, ja vi snakker hele veien."* Opplegget er forholdsvis forskjellig ettersom de har ulike alderstrinn, men noen tema kan de planlegge sammen, og få litt tips av hverandre. De ansatte har fellestid på tirsdagen, og hver torsdag har de trinntid. Den bruker de etter behov for å diskutere problemstillinger, gi hverandre råd eller diskutere enkeltelever, faglig og sosialt. IK 1-2 har hatt felles turdager med 1.trinn. IK 3-4 har hatt felles musikkprosjekt med 3. trinn. IK 5-7 har vært noe med 5. trinn, og de har felles prosjekt med oppsetning av elevforestillingen "Venner på kryss" sammen med 5-7. trinn. Tre av de fire lærerne etterlyser mer samarbeid med de ordinære trinnene slik at innføringselevene i større grad kan være sammen med de norske klassene. Men det er et hektisk liv på skolen, og respondent 2 mener at *"det er litt liten tid, og alle holder på med sitt... Jeg synes vi kunne hatt bedre tid til å diskutere hvordan vi vil jobbe, eller hvordan vi kunne gjort det bedre"*. Alle innføringslærerne mener at det er en god kultur for å lære av hverandre på skolen.

Ledelsen har satt av fellestid på tirsdagen, og fire timer trinntid i uka til gruppesamarbeid. Fellestiden er fordelt på lagtid der personalet er delt inn i tre lag: 1-2 trinn, 3-4 trinn og 5-7 trinn, den består av kollegaveiledning fordelt på alle trinn og undervisning. Skolen har også

det siste året hatt trekantsamarbeidet, et samarbeid en gang i måneden mellom kontaktlærer, særskilt norsk lærer (SNO lærer) og tospråklig lærer (TFO lærer).

4.1.3 Refleksjon - taus og eksplisitt kunnskap

Når ledelsen får spørsmål om de er bevisst på å få frem den tause kunnskapen på skolen blir det veldig taust. De har ikke noe systematisert verktøy for å bevisstgjøre og få den tause kunnskapen eksplisitt. Men respondent 7 sier at *"Vi vet at den er der, gjennom lang erfaring med IK og asylbarn så er den der, både holdningmessig, kunnskapsmessig og relasjonell"*. Respondent 6 kommer på at gjennom kollegaveiledningen de har kan det nok komme frem en del taus kunnskap, for der deles erfaringer. Trinntid og lagt tid gir ikke så mye tid til refleksjon og erfaringsdeling. Det er nok mest praktisk planlegging. Respondent 5 sier at aktørskap er tydelig nedfelt i planene på skolen, og ansatte må selv dele den kompetansen som er relevant for det de driver på med. Respondenten fortsetter *"en ting er å sitte med kunnskap, en annen ting er vår plikt til å trekke frem den tause kunnskapen. Hvis folk ikke sier noe om sin tause kunnskap, så blir den taus. Det pålegger folk å nytte sine kompetansefelt, der det er til gagn for jobben."* Ledelsen viser også til trekantsamarbeidet, som et sted der erfaringsdeling finner sted, og den tause kunnskapen kan bli eksplisitt.

De ansatte i IK er klar over at de har en del kunnskap som skolen ellers ikke har. Flere trekker frem studieturen til Polen, der erfaringsdeling fra de ulike trinnene på skolen var en flott opplevelse. Innføringslærerne viste noen case fra sine klasser, med utviklingen fra barna som kommer uten noe norsk språk, til gode norsk kunnskaper både skriftlig og muntlig allerede 3-4 måneder senere. Respondent 3 sier at det var nyttig både i forhold til prosessen med planleggingen og fremførelsen. Respondent 1 var svært overrasket over den positive mottakelsen. Læreren trodde alle visste alt, men det de la frem var helt nytt for kollegiet. Flere av lærerne ønsker mer tid og anledninger til å dele erfaringer fra IK. De opplever å ha mye erfaring med flerspråklige elever både i forhold til kultur, atferd og undervisning av elever fra andre land.

4.1.4 Skape felles visjon

Ledelsen ved skolen er godt fornøyd med visjonen kloke og glade. De mener at alle barn og foreldrene kjenner til visjonen. *”Det er geniale ord”* sier respondent 5. Alt som vises fra skolen har med solsikken og boka, med ordene kloke og glade over. Alle tre i ledelsen påpeker at disse ordene ofte høres igjen i skolesammenheng. De viser kopper og tallerker med logo på. Respondent 5 sier at det er merkevarebygging, for det nytter ikke alltid mase, det bare er der. Ledelsen uttrykker at skolen har et stort fokus på kompetanse og trivsel. Visjonen er også en kombinasjon med Sandnes kommune sine verdier romslig, modig og sunn. Respondent 7 mener at verdiene er omsatt ute i organisasjonen *”det gjennomsyrrer det arbeidet som skjer i klasserommene. Det er læring og klokskap, og vi har veldig, veldig fokus på at det skal være glede og glød med gode relasjoner.”*

Skolen har ulike tiltak for å ivareta gløden, som skolemåltid og fredagstrim. Det psykososiale miljøet er regulert i Opplæringsloven §9a, og knyttes til miljø og helse, og respondent 5 sier: *”og klart vi skal gjøre dette i en innpakning som skal være gløddende. Og det skal jo være kjekt!”*. Dette er satt i et system og forankret i visjonen og verdiene til skolen.

Respondentene holder frem at når de skal ta en avgjørelse i ledelsen lener de seg på visjonen og verdiene. De er opptatt av å ivaretar verdifokuset, og har en verdibasert tilnærming.

Når de ansatte får spørsmålet om hva visjonen betyr, får en svært ulike svar. To av respondentene mener at de ikke tenker så mye på det til vanlig, men vil likevel at barna skal være kloke og glade. Respondent 4 sier at *”en tenker ikke annerledes på undervisningen, det er bare ord som egentlig er der.”* Respondent 2 sier at visjonen er grei, *”det passer godt til skolen”*. De to andre lærerne mener at visjonen betyr mer i det daglige arbeidet.

Respondent 1 mener at *”det ligger i mitt hode, men det er ikke alltid at jeg får det til... men det ligger der, som jeg snakker med elevene om”*. Respondent 3 mener at visjonen betyr ganske mye for både elever og lærere, der alle skal være kloke og glade. Respondenten mener at implementeringen av visjonen har blitt mye bedre de siste tre-fire årene.

4.1.5 Systemtenkning – samspill for endring

Ledelsen er tydelig på at IK er en del av helheten på Aspervika skole. De driver med læring selv om det er en annen læreplan. Ledelsen mener at både lærere og elever er godt integrert i resten av skolen. IK er en del av identiteten til skolen, og det ville vært krise uten denne delen av skolen. Skolemåltid, grunnskolens dag, A-dag og skitur har skolen satt i gang for å skape en inkluderende kultur. Respondent 5 påpeker at *”bredden av skolens aktiviteter har nettopp blitt satt i gang for å sikre fellesskapsfølelsen”*, men aktivitetene og skolen er i stadig endring. Skolen har en reflekterende praksis der det jevnlig diskuteres endringer. Slik har skolen blitt slik den er i dag ved stadige tilpasninger.

På spørsmål til lærerne om skolen er en del av helheten på Aspervika skole svarer respondent 1: *”Ja det opplever jeg absolutt, det oppleves mer og mer. Vi blir regnet som en del av skolen. Tror ikke folk kunne tenkt seg skolen uten IK. Tror de fleste ville følt det var en naken skole, det ville manglet en vegg. Det er en del av skolen!”* Alle fire lærerne mener at innføringsklassene er en del av skolen, og det blir stadig bedre. Respondent 3 syntes før IK var en øy som var veldig isolert, men er nå glad for at det blir bedre og bedre. *”Vi hører til! Det er kjekt.”* Respondent 4 mener at skolen er flink til å markedsføre seg med IK utad, men det viser ikke igjen i prioriteringene til skolen. Respondenten opplever at det stadig blir mindre ressurser til klassene, og læreren er som oftest alene med elevene som har svært ulike behov.

Ledelsen trekker frem den kompetansen som innføringslærerne har. Respondent 5 sier de har respekt for det arbeidet lærerne i IK gjør. Respondent 6 mener læreren i IK har en spisskompetanse og må beholde sin fagintegritet, men det er likevel ikke noen motsetning til at de ikke er en del av helheten. Gjennom kollegaveiledning og generell kunnskapsdeling, blir denne spisskompetansen en del av hele skolen sin læring. Men ledelsen holder frem at det avhenger av om lærerne velger å dele den. Men respondent 5 mener det er lav terskel på skolen for å dele og snakke om ting, både det som går bra og dårlig. Respondent 6 sier at *”lærerne på IK har egne oppgaver, de har en egen læreplan, (...) men de er pedagoger med samme prinsippene om klasseledelse. Det er mer som forbinder, mer fellespunkter, enn ting som er annerledes.”*

Lærerne er godt fornøyd med kollegaene sine, og opplever de som en god støtte på trinnet. Kollegaene er til hjelp i hverdagen. På spørsmål om hvordan de lærer mest, svarer to respondenter at de lærer mest alene fordi de jobber stort sett alene. Respondent 1 sier: *"Jeg har prøvd og feila så mange ganger, og har ikke lyst å feile så mange ganger til. Jeg har funnet en form som fungerer."* De to andre respondentene mener at de lærer både alene og sammen med kollegaer, men en av de ønsker seg mer tid til å observere andre lærere, få nye ideer og lære mer av andre. En av respondentene har en del års erfaring i skolen, men liker stadig å utvikle seg videre, både personlig og faglig. Respondenten sier: *"jeg er ikke redd for å spør, både de som har jobbet lengre enn meg, og de som er nye"*.

Alle fire lærerne sier de er stolte over skolen og arbeidsplassen, men de er særlig stolt over IK. Skolen har fått flere priser og positiv omtale i media de siste årene, men de går ikke rundt å slår seg på brystet av den grunn. Respondent 2 sier *"hvert år synes jeg er fantastisk, se hvor glade elevene er for å lære og være her. Det er veldig kjekt!"* Respondent 3 sier at *"ingenting er perfekt i denne verden. Det er alltid ting som kan bli bedre, men vi må tenke på det vi er flinke på og ta det som er positivt, ikke bare det som kunne vært bedre."* Respondent 4 er også stolt av skolen, men mener stoltheten har dalt litt i det siste, for glansbildet utad stemmer ikke alltid med virkeligheten.

Ledelsen er svært stolt av skolen. *"Det er nesten sånn at vi må tøyte oss av og til for ikke å virke blærete"* sier respondent 5. Men de vektlegger at det er hardt arbeid. Siden 2008 har skolen hatt en veldig positiv utvikling på medarbeider trivsel, og ledelsen mener ikke det skyldes at de har lite å gjøre. *"Jeg tror det er fordi folk er aktører, kjenner seg selv ansvarlig for å bidra. Det er en måte å holde det trykket på"* uttrykker respondent 5. *"Jeg tror faktisk når man holder på å forgå av arbeid, når det er tøft, når ting er vanskelig, når ting er tungt, hvis man da og kan trives, så er det et godt tegn."* sier respondenten. Skolen har fokus på systemet der enkle system er viktig, basert på verdiene. Ledelsen er bevisst på å lage mentale modeller der en gjør ting til virkelige med et enkelt budskap. Respondent 6 sier at *"selv om det er tungt, ja mange tøffe saker, så klarer man å holde trivselen. Det er forskjell på dårlig klima og dårlig vær"*. Respondent 7 mener det har noe med åpenhetskulturen på skolen å gjøre *"en kan dele både suksesser og fiaskoer"*.

Ledelsen ser på skolen som en lærende organisasjon. For fem år siden prøvde ledelsen å få inn noen setninger i virksomhetsplanen om at skolen skulle være en lærende organisasjon. I årene etter har planene vært gjennomsyret av den tenkningen. *"Hvis folk tror at lærende organisasjoner er synonymt med Peter Senge, så tror jeg at vi har kommet dit at vi ser det er mye mer enn det"*, sier respondent 5. Ledelsen tror ikke at de kommer til å gå bort fra å være en lærende organisasjon. Tidligere reiste en til New Zealand og Sverige for å kopiere fasitsvarene, men de har funnet ut av det går ikke an å kjøpe kompetanse. *"Læring er hardt arbeid, og det gjør litt vondt av og til, men det må vi gå selv"* påpeker respondenten.

Skolen er i stadig endring. Ledelsen sier at i løpet av et år hadde de 70 elever som enten flyttet fra skolen, eller kom til. Det gjør at de må være robuste, samtidig som de må være villig til å endre og utvikle seg. Respondent 6 sier *"en ny elev er med å endre skolen litte grann"*. Respondenten mener at det er klart at de grunnleggende verdiene og holdningene må ligge i bunnen: *"de kan ikke rokkes med. Men likevel må en jo tilpasse seg, endre og utvikle seg"*. Respondent 5 sier at *"konsistens er et godt ord, folk skal oppleve at ting henger sammen"*. Det er viktig for ledelsen at både barn, foreldre og ansatte skal kjenne seg som en del av noe større enn seg selv, og være en aktør i dette fellesskapet. På Aspervika skole sier en ikke at noen må gjøre noe med det. *"Do it!"* sier respondent 5. Og ledelsen vil være med å hjelpe i aktørskapet. *"Klart en vil jo bestandig være med å støtte, bakke og bidra når ansatte har utfordringer og problem"* sier respondent 6. Men det er viktig å ta ansvar i egen situasjon, *"men alt er et samarbeid, og ingen skal stå alene med sine utfordringer"*. Ledelsen ser selv at det er mange ting de ønsker for skolen, og har høye ambisjoner, men de ser at ikke alle tenker likt som ledelsen. Men de mener slik er livet i en lærende organisasjon, en må bare være oppmerksom på spriket. Respondent 6 ser viktigheten av *"at våre intensjoner samsvarer med oppfattelsen til de ansatte... Fyll gapet!"*

4.2 Innføringsklassene på Aspervika skole

Under vil det bli presentert resultater fra andre del av intervjuguiden. Det er med utgangspunkt i teori fra kapittel to, om mangfold i skolen og endringsprosesser i familier med innvandrerbakgrunn.

4.2.1 Aspervika skole – en mangfoldig skole

Både elevantall og klassesammensetningen er stadig i endring på Aspervika skole. En av lærerne sier de er veldig gode til å omstille seg. IK forandres for at nye skal få plass, eller noen flytter eller slutter for å begynne på hjemmeskolen. Det gjør at det stadig er ulike nivå i klassen. *”Vi har overfulle klasser, vi har gått over det antallet vi skal ha. Jeg synes at folk mestrer dette godt”* sier respondent 1. Men respondenten legger ikke skjul på at det er en tung og krevende jobb å stadig få nye elever. *”Men jeg tror vi er innstilt på at det er vår jobb, vi skal ta inn elever så lenge det er plass. Det er bare noe vi gjør, ikke noe vi stiller spørsmål ved. Vi bare håndterer det når det kommer.”* Første møte med skolen er en samtale med miljøterapeut, inspektør og tolk for å ta imot eleven. Lærerne sier at mange gir uttrykk for at dette er helt utrolig, og de aller fleste ser på skolen som et gode. Mange foreldre til innføringselevne har mye mer respekt for skolen enn det vi er vant til. Respondent 1 sier at *”de fleste foreldre synes norsk skole er fantastisk. De er imponert over tilbudet de får.”* Det er svært sjelden at det er konflikt mellom foreldre og skolen, men det skjer og det kan være forskjellige grunner til det. Respondenten sier *”det kan være vi lærere som gjør feil mer enn at det er deres kultur som er grunnlaget for det”*.

Alle fire lærerne er glad for at skolen har fått HM. Dronning Sonjas pris og Sola kommunes og SR-banks menneskerettighetspris. Det gjør at skolen blir sett og får et godt rykte. Respondent 3 sier at *”det betyr at den jobben som ledelsen gjør, kollegaer og elevene blir sett i samfunnet”*, og fortsetter *”Det er en del av jobben vår. Vi kan ikke redde hele verden, men litt”* sier respondenten. Det er ikke bare i IK det er barn fra mange forskjellige land, det er i ordinære klasser også. Den ene læreren sier at *”elevne våre er jo vant til et mangfold... Det er en del av vår hverdag”*.

Foreldrene på Aspervika skole utgjør også et mangfold. Lærerne i IK sier det er veldig forskjellig hvordan foreldrene engasjerer seg. På grunnskolens dag kommer mange av foreldrene, og de kommer som oftest når de blir invitert til foreldresamtale. Men til daglig engasjerer foreldrene seg gjennom leksearbeidet til barna. Foreldrene har ulike forutsetninger for å hjelpe barna da de selv ofte ikke kan norsk eller engelsk. Det utfordrer de daglig beskjedene, og må samles opp og gis via tolk. Noen foreldre er analfabeter, og da har de ikke mulighet å hjelpe barna. Andre foreldre jobber lenge, og er ikke mye hjemme

sammen med barna. Respondent 3 forteller at de fleste foreldre er enige i et tett samarbeid med skolen. Det er til det beste for barna. Respondenten mener det er viktig å være tydelig i samtalen med foreldrene, og hvis det er konflikter med barna er det lærerne som ordner opp, ikke foreldre seg imellom. Når det gjelder å engasjere foreldre så vet lærerne at det kan være tøft å komme til et nytt land, og det er mange ting å tenke på. En av respondentene sier at *"jeg presser ikke foreldrene så mye"*, men hvis foreldrene blir bedt om å komme, så er de der.

4.2.2 Akkulturasjon i klasserommet

Innføringsklassene på Aspervika består av barn fra mange ulike nasjonaliteter, og det som er felles for alle elevene i starten er at de ikke kan norsk. På spørsmål om hvordan akkulturasjonen viser igjen i klasserommet, svarer lærerne at de har like mange individ som de har elever. Hos de minste elevene er sosialisering og språkutvikling det første som må jobbes med i klassen, det å forstå lekekoder, normer og hvordan man oppfører seg mot medelever. De fleste barna er svært ivrige etter å gå på skolen og lære, men språket stopper dem i starten. Respondent 1 mener akkulturasjonen viser igjen i klasserommet ved at mange har med seg spennende matpakker. Respondenten mener også at barna har veldig lyst å lære, for de fleste er glade og motiverte. *"Veldig mange føler de har fått en ny sjanse"* sier respondenten. Respondent 2 forteller at mange av barna er usikre i starten, for det er mye nytt. Det er mange koder som skal læres, og det kan også være praktiske ting som bekledning som kan være vanskelig i starten. Respondent 3 sier at det er en del ting som kan være greit å ha erfaring med som gjør at en takler hverdagen mye lettere. Dette kan være barn som ikke kan ha svømming eller dusje sammen med andre, noen som ikke håndhiser eller ikke spiser ulik mat. *"Det er utrolig mange situasjoner som en norsk elev ikke har problemer i det daglige"*, men respondenten mener at det er viktig å ha kunnskap om kulturen eleven kommer fra, for at eleven skal trives og komme på skolen. En av lærerne er selv fra et tidligere kommunistisk land, og snakker russisk, noen som gjør det lettere å møte elever med samme språk, religion og bakgrunn.

Ledelsen forteller at de siste årene har det vært stor overvekt av barn av arbeidsinnvandrere fra Øst-Europa i klassene. Finanskrisen i Europa har også preget klassene ved at det kommer barn fra Island, Italia, Spania og Hellas. *"Noen har vært innom å prøvd seg og reist hjem"*

igjen”, sier respondent 7. Det kommer også barn fra konfliktområder som Syria og Tsjetsjenia, eller flyktninger som bosettes i Sandnes kommune. Respondent 5 fremhever uansett bakgrunn så er *”ingen barn er like, og alle elever er våre”*. De norske barna på skolen er heller ingen homogen gruppe, og barna i IK blir bare sett på som en ressurs for skolen, mener respondenten. *”Alle har noe å bidra med, og ulikheter er ofte en styrke. En kan jo ikke tenke annerledes som skole”*. Respondent 7 mener det er en stor fordel for skolen å ha et mangfold. *Elevene våre vil være ”bedre rustet for å møte dagens og morgendagens multikulturelle samfunn”*, sier respondenten. *”Ja vi gir dem mye kompetanse på det feltet”* avslutter respondent 6.

4.2.3 Utfordringer

Ledelsen på skolen ser at det er små utfordringer i det daglige som kulturforskjeller og religiøse forskjeller, men at skolen har opparbeidet seg en kompetanse for å møte ulike situasjoner. Det er alltid spennende å få en ny elev, og respondent 6 sier at *”en vet aldri hva den har i bagasjen”*. Respondent 7 sier *”det er elever som har mye i bagasjen, det er elever vi snakker mye om i skolen sin spesial pedagogiske gruppe. Hva de har med seg, og hvordan det preger deres atferd i klasserommet og friminuttet.”* Respondent 5 sier *”de har nok mer i ryggsekken mange, på godt og vondt, men det har norske barn og. Så jeg tror nok bare vi må koke det ned, og lage det forutsigbart og greit.”* Respondenten mener det er viktig å velge ut hva som skal utfordre. *”For når man har møtt veldig mange forskjellige elever og foreldre fra hele verden, så er det ikke så farlig om vi ikke hilser i hånden. Det blir ikke noe stress.”* De spesielle tilfellen er nesten blitt det normale på Aspervika skole, og når normaliteten er mangfoldet, så ønsker ikke ledelsen at det skal være borte. *”Grunnholdningen må være at en ser på det som en ressurs og en berikelse”* sier respondent 6. *”En kan alltid drukne seg i problemer og utfordringer hvis en vil det”*. Ledelsen peker her tilbake på aktørperspektivet som hovedkjernen.

Lærerne i innføringsklassene ser ikke store utfordringer i det daglige arbeidet med de flerspråklige elevene. Respondent 1 sier at det er språklige utfordringer, men de kommer respondenten nesten ikke på, og de kulturelle utfordringene er stort sett til å forstå og overvinne. *”Det er mye mindre enn det en skulle tro. De fleste har respekt for det skolen sier,*

ikke at vi trer det nedover hodene, men de stoler på skolen". Respondent 2 ser ikke de store utfordringene for undervisningen i klassene. *"Det er ulike behov for hvert barn"*. Det er ikke mulig å dele inn behovene eller utfordringene etter verdensdel. *"Jeg tilpasser meg alle"*, sier respondenten. Respondenten beskriver to barn fra Afrika som kan komme fra samme land, men ha helt forskjellige kulturer. Eller de vokser opp på forskjellige måter, en i flyktningleir og en annen i et hus slik vi har det i Norge. Men respondenten sier at når de kommer uten språk, er det viktig å finne ut hvordan elevene har det for å vite hvordan lærerne kan hjelpe de å lære. Respondent 3 trekker frem barn som kommer fra krigen, og har opplevd mye. Det kan gjenspeile seg i tegninger eller hva de er opptatt av, men det kan også bare komme frem ved at barna har for eksempel mye vondt i hodet. Respondent 4 sier også at den største utfordringen er barna som har mye bagasje (det kan være vonde opplevelser eller traumer fra krig eller flukt). Det kan være opplevelser som de trenger å bearbeide, eller det kan være atskillelse fra familie som de må gjenopprette når de er samlet i Norge. *"Det å lære å lese er ikke viktig da"* sier respondenten. Læreren forteller videre om et barn som har bodd i et krigsområde. *"Når eleven forteller om hvordan han har hatt det når han går til skolen, så er det sånn at jeg nesten begynner å gråte..."* Da er det viktigste at de skal oppleve trygghet på skolen, og fungere med de andre barna uten å være redd for å bli slått ned bare en snur ryggen til. *"Det er en utfordring, en stor utfordring"* sier respondenten.

Lærerne kan se elevenes optimisme i starten. De er glade og har lyst å lære, men det kommer ofte en periode der mange lengter hjem. *"Det er ikke så greit for mange"* sier respondent 1. På spørsmål om lærerne merker U-kurven hos sine elever, svarer respondent 2. *"Ja det gjør jeg. Men veldig forskjellig, men jeg merker det veldig godt."* Respondenten fortsetter med *"den eleven som har vært mest positiv og glad, bestevenn, sier plutselig jeg klarer ikke... jeg forstår ikke..."* Noen vil reise tilbake til hjemlandet, og bli hos besteforeldre. De kjenner på et savn. Respondent 3 sier at en kan merke tydelig når elevene er nede i U-kurven. Utsagn som *"Jeg liker ikke Norge"* kan høres. Respondent 4 sier at U-kurven viser godt igjen i klasserommet. Når elevene begynner på skolen er de ivrige etter å lære norsk, men så ser en at det ikke går så fort. Respondenten forteller at frustrasjonen kan komme ut i form av sinne, tristhet eller depresjon, men når språket begynner å løsne går det oppover igjen. Respondent 3 sier at *"det kan gå et-par dager, et-par uker, eller to-tre måneder, så kommer de mer i en positiv kurve"*.

Utfordringer for undervisningen kan være at en får litt mer negative elever og det stopper litt opp i språket. Det kan også bli noe mer konflikter mellom barna, da barna er mer sårbare eller misforstår språket. Respondent 4 sier at det utfordrer undervisningen ved at hver enkelt elev må ha noe de mestrer. Respondenten som selv har vært i samme situasjon, og kommet som flyktning til Norge, sier at det å bruke seg selv som et forbilde kan være lurt. De fleste barna er kommet av økonomiske eller sikkerhetsmessige årsaker, og respondenten motiverer til at her er det mange muligheter for hver enkelt. *"Barn blir fort modne når de kommer til et annet land. De er nødt til det"* sier respondenten.

Ledelsen bekrefter kompetansen som ligger hos lærerne i innføringsklassene. Respondent 5 sier at *"læring er hardt arbeid. De lærer de letteste ordenen først, de kan hilse og si god dag, og det å gå videre i språket er en tøff jobb"*. Respondent 6 sier at *"det er en utfordringer å finne ut hva som gjør at noen eleven opplever problemer, er det spesielle lærevansker eller er det bagasjen fra tidligere"*. Ledelsen legger vekt på viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og hjem når eleven har det vanskelig. Skolen har også tett samarbeid med helsesøster i slike situasjoner.

Hvis det oppstår vanskelige situasjoner, sier alle fire lærerne at de prøver å ordne opp i det selv, gjerne ved å drøfte problemstillingen med kollegaer. Respondent 1 sier at *"vi er vant til lite hjelp, på en måte klare orden opp selv"*. En respondent viser til god hjelp fra en kollega som har jobbet i innføringsklassene i mange år, *"hun er jo gurun blant innføringslærerne, så hun vet det meste. Det er ikke så mye hun ikke har vært borti"*. Hvis en har problemer en trenger mer hjelp til, sier respondent 4 at *"hvis en skal gå videre med det, da er det miljøterapeut eller spesial pedagogisk team på skolen"*. Respondentene kontakter administrasjonen hvis det oppstår alvorlige situasjoner eller ulykker. Respondent 3 forteller at *"jeg har spurt om råd rent juridisk hvis en elev har forsvunnet fra skolen"*. Men hvis det oppstår noe i klassen liker respondenten å ordne opp selv.

4.2.4 Endringsstrategier

Ledelsen sier at skolen ønsker å være tydelig på hvem en er og hvor en vil i møte med mangfoldet. Respondent 5 sier at skolen blir som et navigeringspunkt. *"Jeg tror det er lett å forholde seg til oss, for det er veldig tydelig hvem vi er. I møte med nye folk, må de ha et*

referansepunkt, og skal vi lykkes så må vi vite hvor vi står.” Ledelsen sier at skolen ønsker å gi rom for at en skal påvirke hverandre, de nye som kommer og skolen. På skolen er det rom for å få frem mangfoldet gjennom storsamling, grunnskolens dag og andre aktiviteter.

Lærerne ser nysgjerrige barn, og respondent 4 sier at *”jeg vil si barna er veldig interessert i den nye kulturen. De vil lære mye om det som skjer her”*. Respondenten viser til at en er blitt mye flinkere til å ta vare på kulturen og språket de kommer fra, og henviser til viktigheten av morsmålsundervisning. De minste barna i innføringsklassen holder seg mest sammen med hverandre i klassen. *”De er så små, og trenger trygges rammer”* sier den ene læreren. Det samme viser seg også for de eldre. *”Vi er ikke annerledes enn andre klasser. Vi må få til et miljø her i klassen”* sier en av respondentene. Respondent 1 sier at *”i begynnelsen jobber jeg ikke med at de skal bli integrert i skolen fra første dag. De har mer enn nok med å finne seg til rette i klassen her”*. Respondenten mener at dette er ikke unormalt i ordinære norske klasser heller, og fortsetter *”6B leker best med 6B.”* Men etter hvert som elevene lærer språket mer og mer, har skolen fellesarenaer for IK og ordinære klasser som kor, forestilling, skidag og tur. Ser en ute i skolegården på våren, vil en se at flere av de eldste innføringselevne har funnet venner i andre klasser, men for de yngre sier læreren at *”det er ekstremt få som finner venner utenfor IK som de leker med i friminuttene”*. Respondent 3 mener at det er kulturen, og ikke landet barnet kommer fra som påvirker integreringen. *”ja... foreldre som er villige til å integrere seg fortest mulig, eller lever sitt eget land i Norge”*. En av lærerne referer til skituren skolen hadde. Da var innføringselevne med, og snakket med de andre norske elevene. *”Det er ikke noen getto skole, det er en veldig kjekk skole”*, sier respondenten. IK 3-4 har svømming og kor sammen med 3. trinn. Der får elevene anledning til å bli litt kjent. Noen av elevene har blitt veldig flinke i norsk, og kan da ta kontakt og lettere leke med de norske barna, men elevene leker mest sammen som klasse i friminuttene.

Tre av de fire respondentene mener det kunne vært mer samarbeid med de ordinære klassene, for å få til en bedre integrering. Respondent 3 forteller om en norsk jente som ble kjent med to jenter fra IK, de lekte godt sammen selv om de ikke hadde samme språk. *”Norske elever, de er flinke”* sier respondenten om dette temaet. Respondent 1 mener at elever i norske klasser absolutt er interessert i å bli kjent med innføringselevne, men er opptatt av at det skal være kjekt. *”Jeg synes det går mye lettere når de kan snakke sammen,*

og slippe alle misforståelser når de bare står og peker.” Respondenten legger ikke skjul på at de tidligere har hatt elever i IK som ikke ønsket å integrere seg. Det var noen folkegrupper, men nå tror læreren at det gir en form for status hvis de har lekt med de norske elevene. Ledelsen forteller at hvis noen kommer til Norge bare for to til tre år som arbeidsinnvandrere, kan det være begrenset hvor mye elevene investerer. Da kan de være mest opptatt av å snakke sitt språk. Dette kan vise igjen i klassene, hvis det er to med samme språk. Men stort sett går dette greit, *”i år så leker alle med alle”* sier lærerne om klassen sin.

5.0 Drøfting

Hovedgrunnlaget for dette drøftingskapitlet er resultatene fra kapittel 4 og teorien fra kapittel 2. Kapitlet er inndelt etter de to ulike forskningsspørsmålene *Hva vil det si å være en lærende organisasjon for innføringsklassene på Aspervika skole?* og *Hvilke utfordringer og ressurser har Aspervika skole i møte med mangfoldet i innføringsklassene?* Underkapitlene vil systematisk foreta en drøfting av de ulike resultatene og teoriene som er adekvat for å besvare spørsmålene. Til slutt vil drøftingen fra de ulike forskningsspørsmålene brukes for å besvare problemstillingen *På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?*

5.1 Hva vil det si å være en lærende organisasjon for innføringsklassene på Aspervika skole?

I intervjuet med ledelsen på Aspervika skole er de tydelige på at skolen er en lærende organisasjon, det er også nedfelt i skolens utviklingsplan (2012-2013). Ledelsen har et bevisst og reflektert forhold til hva en lærende organisasjon er, og mener det gjennomsyrrer organisasjonen. I teoridelen ble lærende organisasjoner oppsummert med noen kjennetegn: personlig kunnskap og utvikling, gruppelæring og refleksjon, skape felles visjoner og systemtenkning – samspill for endring. For å besvare det første forskningsspørsmålet, deles kapitlet inn i fem ulike underkapitler ut fra disse kjennetegnene. Siste kapittel vil oppsummere og svare på forskningsspørsmålet.

5.1.1 Personlig kunnskap og utvikling

Hjørnesteinen i å være en lærende organisasjon er den personlige læringen. En vurdering for å se hva det vil si for IK på Aspervika skole å være en lærende organisasjon, er nettopp å se om det skjer en personlig kompetanseheving blant de ansatte. Ledelsen satser på kompetanseheving for alle lærerne på skolen, både gjennom fellestid og gjennom å anerkjenne læringen i samspill med kollegaer og elever. Når en ser det fra IK lærerne sin side er de samstemte på at de stadig utvikler sin kompetanse i møte med kollegaer og elever.

Organisasjonens evne til å lære er ikke større enn individets læring (Senge 1999). Det er et godt grunnlag for å være en lærende organisasjon, når undersøkelsen viser at den personlige kompetansen kontinuerlig heves blant de ansatte på IK.

Ledelsen ser en viktig oppgave ved å skape "need" der de ansatte selv må kjenne på behovet for kompetanseheving. Dette er et poeng fra ledelsen, og et grunnlag for kunnskapsutviklingen på skolen. For at læringen skal skje må perspektiver møtes og brytes. Da vil de ansatte kjenne på et behov for kunnskap i møte med utfordringer, og det vil generere læring. Skolen kan på denne måten oppleve initiativ og kreativitet hos de ansatte, og en vil bryte noen gamle rutiner. Dette samsvarer med Tiller (2006) sitt syn på læring og perspektivbrytninger. Men et spørsmål blir her hvordan skolen skaper "need"? Skolen har fokus på at de ansatte er aktører. Dette vises igjen når vi ser hvordan de ansatte løser utfordringer i det daglige. De kontakter ikke til ledelsen, for at de skal overta problemet, men de håndtere klassen selv eller rådfører seg med kollegaer. Foretatte intervjuer med de ansatte på IK viser at de er aktører som kjenner på behov for kunnskap når de stadig opplever utfordringer. Ut fra analysen av intervjuresultatene går det frem at alle de fire ansatte ser behov for stadig læring, de er i stand til å finne en løsning på daglige utfordringer og lærer av det.

Senge (1999) påpeker at en aldri blir utlært, og desto mer en lærer, jo mer ser en hvor lite en vet. Dette viser igjen både hos ledelsen og de ansatte i IK. Ledelsen ønsker kompetanseutvikling, og mener en stadig trenger påfyll for å lære. Spørsmålet er om de treffer med deres tiltak for kompetanseutvikling for IK avdelingen? De ansatte i IK opplever å utvikle sin kompetanse, men mer personlig gjennom samspill med andre. Det er i relasjonen med elevene, egenstudier og samtale med kollegaer på trinn at de utvikler seg. Hverdagslæringen til Tiller (2006) er høyst aktuell for IK. Intervjuene med respondentene viser at IK er gode på enkelkretslæring (Argyris og Schön 1978), ettersom de stadig korrigerer seg for å takle små og store variasjoner i classesammensetning ved til- og fraflytting av elever, og med ulike nivå og behov i klasserommet. Når en vurderer om ledelsen treffer med deres tiltak for kompetanseheving, gis det en utfordring til ledelsen å kartlegge hvorfor tre av fire opplever at fellestiden ikke er så relevant for dem. Dette er en sentral arena for å få felles kompetanse ut i organisasjonen, men også det motsatte å få læring og erfaringer fra

de enkelte ut til hele kollegiet. Dette blir en del av systemtenkningen, som vil bli diskutert i kapittel 5.1.4.

Et annet element for ledelsen er å klargjøre hva som virkelig betyr noe for individet i organisasjonen, slik at en kan jobbe mot å leve opp til ens høyeste aspirasjonsnivå (Senge 1999). Ledelsen på Aspervika skole bør da vite hva som fremmer IK lærernes kompetanseutvikling, og legge til rette for at de kan yte sitt beste. Det er ulike måter de ansatte utvikler sin kompetanse på. To av fire har behov for kurs, og utvikler seg på den måten. En skulle gjerne reist mer på kurs, men kjenner på et daglig behov for tilstedeværelse i klassen, og da kan ledelsen se på muligheter for å slippe ifra klassen for å delta på kurs. Et alternativ er å reise på kurs under fellestid eller planleggingsdager, for å få aktuell kompetanseheving. Det å observere andre lærere, eller samarbeide med andre trinn er et sterkt ønske fra en av lærerne for å utvikle seg videre. Det er gode muligheter for dette innenfor skolen, men det må tilrettelegges fra ledelsen ettersom IK lærerne underviser selv på det tidspunktet de kunne observert andre. Kunnskapsdeling gjennom hverdagslæring med kollegaer, og utfordringer sammen med elever er der den største kompetansehevingen skjer for IK. Det viser at det er mye kompetanse innenfor veggene på skolen, som IK lærerne både ønsker å dele og ta del i, for å lære mer og nå sitt høyeste aspirasjonsnivå.

Den personlige kunnskapsutviklingen er et sentralt element i å være en lærende organisasjon for IK på Aspervika skole. Undersøkelsen viser at IK har lærere som stadig utvikler sin kompetanse gjennom hverdagslæringen, de er gode på enkeltkretslæringen og ledelsen lykkes i å skape behov ved å ansvarliggjøre den enkelte som en aktør. Det anbefales at ledelsen i større grad kartlegger hvordan den enkelte kan nå sitt høyeste aspirasjonsnivå, gjennom mulighet for observasjon av kollegaer og alternativer til fellestid.

5.1.2 Gruppelæring, refleksjon og taus kunnskap

Innføringslærerne mener det er god kultur for å lære av hverandre på skolen, men mange har det hektisk i hverdagen, og da blir det liten tid til å samarbeide med andre trinn. De fleste IK lærerne ønsker mer samarbeid med ordinære trinn, men også mer tid til å reflektere og diskuterer hvordan en jobber og hvordan en kan gjøre det bedre. Dette blir

vanskelig for lærerne på IK ettersom de stort sett jobber alene, og det ikke er noen som kan evaluere og rettlede dem i arbeidet med elevene. Det er derfor lite rom for sosialisering gjennom observasjon og modellering av taus kunnskap som Nonaka og Takeuchi (2001) betegner den ene formen for kunnskapsdanning.

Ledelsen ved skolen har lagt opp til flere timer trinntid i uka, og lagtid for å kunne samarbeide i grupper. Dette blir mest brukt til planleggingsarbeid, og mindre til refleksjon. Ledelsen har også lagt opp til trekantsamarbeid i grupper og kollegaveiledning, eller aksjonslæringsgrupper, som Tiller (2006) kaller det. Noen av lærerne holder frem kollegaveiledningen som et godt sted å diskutere problemstillinger. Dette er et sentralt bidrag for gruppelæringen på skolen da det gis rom for dialog, og de ansatte kan få innsikt og kunnskap som de ikke kunne fått hver for seg. Gjennom kollegaveiledningen gis det også rom for å få frem taus kunnskap. Det er trygge rammer i faste grupper, og en må reflektere i dialog og samhandling med andre. Gruppene kan på denne måten oppnå eksternalisering (Nonaka og Takeuchi 2001), hvor den tause kunnskapen til de ansatte gjøres eksplisitt. Eksternalisering fant også sted på studieturen, da de ansatte ble utfordret på å dele suksesshistorier. Prosessen ved å forberede seg, og reflektere sammen med kollegaer, samt å dele og lære av hverandre gjorde mye taus kunnskap eksplisitt. Studien viser at skolen har to gode arenaer for eksternalisering, og både lærere og ledelsen fremhever denne formen for kunnskapsdeling og kompetanseutvikling som vellykket.

Ledelsen mener at aktørskap er viktig, og at de ansatte selv har et ansvar for å dele relevant kompetanse for å få frem den tause kunnskapen. Men er dette mulig så lenge en ikke er alltid er bevisst den tause kunnskapen? Det er en stor utfordring for kunnskapsutviklingen å få frigjort den tause kunnskapen på skolen. Den er med å styrer en del av atferden i organisasjonen (Nonaka og Takeuchi 2001). Da blir utfordringen for de ansatte i IK å være i samspill med hverandre, og delta i dialogen. Samtidig må en være bevisst sin tause kunnskap, og våge å være aktør og dele av sin erfaring. Kan en forvente dette av de ansatte, eller bør det være flere forum for deling av taus kunnskap? Ligaarden (2007) mener at ledere må legge til rette for kunnskapsutvikling mer enn å styre prosessen. Undersøkelsen viser at ledelsen ved Aspervika skole gjør det ved at den ansatte selv er ansvarlig for å dele sin kompetanse. Her kan ledelsen legge til rette for deling av den tause kunnskapen, slik flere av de ansatte i IK har et ønske om. De opplever å ha en kompetanse som de ønsker å dele

med flere på skolen, men de vil også lære av andre gjennom samarbeid med andre trinn. Dette er en god mulighet for kompetansedeling, som skolen kan få utbytte av. Det anbefales at ledelsen tar i bruk dialogen som et verktøy, og kartlegger de behov ansatte i IK har for å lære av andre, men også kartlegge deres kompetanse for å dele den videre.

Gruppelæringen er et sentralt bidrag i det å være en lærende organisasjon for IK på Aspervika skole. Skolen har ulike arenaer for gruppelæring, både i uformelle og mer organiserte grupper. Den største gruppelæringen for IK skjer i kollegaveiledningen og gjennom uformell samhandling på trinn. Det anbefales at ledelsen i større grad legger til rette for at både sosialisering og eksternalisering skal finne sted, for å få enda større effekt av gruppelæringen i skolen.

5.1.3 Se organisasjonens mål – skap felles visjoner

Ledelsen mener visjonen til skolen er godt implementert både hos ansatte, elever og foresatte, og at den er tilstede både visuelt og gjennom ord i det daglige. Det er et bevisst ønske om kloke og glade barn, og dette styrer veivalg, planer og aktiviteter på skolen. IK lærerne er godt kjent med visjonen, og den preger dem i ulik grad. De er enige i visjonen, og ønsker det både for elevene og undervisningen. Senge (1999) mener det å skape en felles visjon er viktig for å få ekte innsatsvilje og deltakelse i organisasjonen. Det handler om å skape et felles bilde av den fremtid som ønskes. Visjonen til skolen viser godt igjen særlig gjennom respektprogrammet og de identitetsbyggende aktivitetene. Ledelse og lærere er enige i visjonen, men undersøkelsen viser at den ikke synes igjen som en *levende kraft* som Senge (1999) mener visjonen kan bli når folk går sammen om visjonen. Undersøkelsen viser også at visjonen viser godt igjen på systemisk nivå, men at den kan bli mer samlende. Dette slik at det ikke blir ledelsens visjon, men i enda større grad integrert hos de ansatte i IK, for å skape ekte innsatsvilje og deltakelse i skolen.

Aspervika skole har fått to prestisjefylte priser, og har ofte vært et utstillingsvindu i lokale media for mangfold og integrering i skolen. De ansatte er stolte av skolen, men ser samtidig noen svakheter med den. Senge (1999) mener de mentale modellene ofte er ubevisste, men påvirker atferden. Det er viktig å få dem frem i lyset, gjerne gjennom lærende samtaler der

en er åpen for påvirkning fra andre. Da kan det være et sunt bilde av arbeidsplassen, å ikke bare se rosenrødt på alt, men ha noe kritisk syn på virkeligheten rundt seg. Ledelsen sier de nesten må temme seg for ikke å bli blærete, fordi de er så stolte av skolen. Dette er også en måte å reflektere rundt de mentale modellene. Både ledelsen, men spesielt de ansatte måtte tenke litt når de fikk spørsmålet om de var stolte over skolen sin. Det kan være en mental modell som de ikke er vant til å reflektere over, men som gjør seg mer bevisst gjennom en reflekterende samtale om tema. Ledelsen legger ikke skjul på at det er hardt arbeid som ligger bak, det kommer ikke av seg selv. Skolen har hatt en positiv utvikling på medarbeidertrivselen de siste fem årene, og ledelsen mener at det ikke skyldes at det er lite å gjøre. Det er tøft og travelt til tider, men *”det er forskjell på dårlig klima og dårlig vær”* som respondent 6 i ledelsen sa. De har en god åpenhetskultur på skolen, der de kan dele både suksesser og fiaskoer, og ledelsen mener at da klarer en mye.

Visjonen til Aspervika skole er godt kjent utad og innad på skolen, men den er ikke blitt integrert hos to av de fire ansatte på skolen. Dette utfordrer skolen i enda større grad å jobbe med visjonen innad i organisasjonen, se hva *kloke og glade* betyr for skolen, for klassene, for ansatte og elever. Dette for å bevisstgjøre hva visjonen har å si i det daglige. Det kan også være en hjelp å trekke de store linjene som ligger på systemisk nivå, for å vise de ansatte hva de er en del av. Dette kan være selvsagt for ledelsen, men ikke for de ansatte. Her viser undersøkelsen at skolen utfordres av mentale modeller, som må brytes ned for så å bygges opp igjen sammen. Ledelsen må da legge til rette for brudd med de etablerte modellene, og fortsatt gi plass til åpenhetskulturen som vurderes å være godt etablert på skolen.

5.1.4 Systemtenkning – et samspill for endring

Systemtenkningen til Senge (1999) kan være en måte for Aspervika skole å knytte personlig mestring, mentale modeller, visjon og gruppelæring sammen til et helhetlig system. Aspervika skole må forholde seg til lovverket, til overordnede planer og vedtak fra kommunen. Skolen har også behov både hos elever, ansatte og ledelse å ta hensyn til. Ledelsen mener at IK er en del av helheten på Aspervika skole, og det samme gjør de ansatte på IK. Respondent 1 omtaler Aspervika skole uten IK som *”en naken skole, det ville manglet*

en vegg”, og helhetsforståelsen har blitt bedre de siste årene, mener de fire respondentene fra IK.

Aspervika skole bør ha en tydelig plan for oppdraget sitt som skole, og utvikle de fem disiplinene til Senge (1999) parallelt. De har en visjon som er integrert både i planer og i det daglig virket. De ansatte opplever stor grad av personlig mestring og kunnskapsutvikling, og mentale modeller blir utfordret gjennom refleksjon og lærende samtaler. Skolen har flere arenaer for gruppelæring, selv om de ansatte gjerne skulle hatt mer av dette. Skolen har en utviklingsplan for mål, drift og satsningsområder gjennom kollektiv opplæring i fellestid. Sammenheng mellom personlig og organisasjonsmessig læring der implementeringen av den personlige læringen er avgjørende for organisasjonslæringen (ibid). Ledelsen på Aspervika skole satser fra et top-bottom perspektiv, på felles opplæring ut i hele organisasjonen. Men glemmer de at organisasjonen kan lære av all den personlige kompetansen som er på skolen? Undersøkelsen viser at ledelsen anerkjenner lærerne på IK, og sier de ansatte har en spisskompetanse og har en sterk fagintegritet. Ledelsen mener at gjennom kollegaveiledning og generell kunnskapsdeling blir denne spisskompetansen en del av hele organisasjonen sin læring. Men hvilke verktøy har de for at den personlige læringen skal bli organisasjonen sin læring?

Det er viktig for ledelsen at alle, både elever, foresatte og ansatte skal være aktører og kjenne seg som en del av noe større enn seg selv. Wadel (2002) påpeker at helhetstenkingen er det viktigste i en lærende organisasjon, og da at endringen i organisasjonen er systematiske og vedvarende læringsprosesser som skjer på alle nivå. Undersøkelsen viser at skolen stadig lærer og er endringsdyktig, og personalet lærer stadig og endrer seg, men får skolen ut i organisasjonen all den kompetansen som individet innehar?

Utgangspunktet for læringsevnen i organisasjonen er menneskets individuelle læring, som Argyris og Schön (1978) sier, men det er ingen garanti for at organisasjonen lærer likevel (Senge 1999). Skolen bør gjøre noen tiltak for å få den individuelle kunnskapen ut i organisasjonen. Den kunnskapen som den enkelte lærer i IK har, blir delt gjennom ulike grupper, men den når ikke ut i hele organisasjonen. Grunnlaget for internalisering (Nonaka og Takeuchi 2001) er ikke tilstede da eksplisitt kunnskap i organisasjonen heller ikke blir

omgjort til taus kunnskap hos individet. Loggnotater fra trinn og lagmøter kan rapporteres i større grad tilbake til ledergruppe. Men de bør også vise igjen i planer for endring og samtaler eller diskusjoner i fellestid, for at en skal sikre seg at dette blir en læring i hele organisasjonen, og for hver enkelt ansatt. Dette kunne vært inspirerende for lærerne, og fellestiden kunne vært mer aktuell for de ansatte. På den måte ville en kunne diskutert hverdagslæringen i et større fellesskap, en kunne møtt perspektivbrytninger som resulterer i ny kunnskap for alle i organisasjonen. På andre siden kan slike diskusjoner være lettere å ta i mindre grupper, der flere kommer til orde. Skolen benytter seg av G-L-L metoden (Tiller 2006), og denne kan brukes effektivt som en læring for hele organisasjonen. Da må de ansatte oppleve at loggnotater blir forstått og imøtekommet fra ledelsen, og gjerne delt med resten av kollegiet der det er nødvendig for organisasjonen. Et eksempel kan være noen minutter til deling fra loggbok i fellestiden. Dette ville ført til læring i organisasjonen, men også en opplevelse av at den enkeltes kunnskap er verdifull og til nytte for andre i skolen. Det kunne også hatt en dobbeleffekt, ved at fellestid ville oppleves mer relevant for de ansatte på IK.

Ledelsen er bevisst på å bygge organisasjonen selv. Det går ikke an å kjøpe kompetanse og kopiere fasitsvar, men læring er hardt arbeid mener den ene i ledelsen. På samme måte som Ligaarden (2009) mener å være en lærende organisasjon er en lærende prosess, den vedtas ikke, men skapes av handling. Skolen er i stadig endring, og da blir bør en ha et stødig fundament med grunnleggende verdier og holdninger som ligger i bunn. Det samme gjelder for IK. Det kommer stadig nye elever, som endrer klassene, da trengs endringskompetansen hos lærerne. Evnen til å finne nye utveier eller løsninger på det som ser utfordrende ut blir sentralt, som Tiller (2006) mener er grunnleggende i aksjonslæring.

Et viktig element i systemtenkningen til Aspervika skole er aktørskapet i den lærende organisasjonen. Det er viktig med mange sterke aktører i en lærende kultur, og de ansatte må selv være aktører og ta ansvar for lærings- og refleksjonsprosessene ved å ta tak i omgivelsene og endre dem til noe bedre (ibid). Ledelsen vil være med å støtte i aktørskapet når ansatte har utfordringer, men på Aspervika skole høres "Do it!", for alle er aktører som handler og tar tak selv. Aspervika skole har et system og et aktørperspektiv, som gjør at organisasjonen fremstår som endringsdyktig. Argyris og Schön (1978) sitt begrep dobbelkretslæring er aktuelt på Aspervika skole til stadighet ved at omgivelsene endrer seg,

og dette gjør at skolen må tilpasse seg for å ivareta nye behov som nye elever, eller elever som flytter. Skolen må også forholde seg til nye overordnede planer, eller vedtak på kommunalt plan. Undersøkelsen viser at skolen møter dette med et aktørskap, som gjør at endringene kan sees i hele organisasjonen, ikke bare hos rektor eller inspektør. Hatch (2001) skriver at dobbelkretslæring kan assosieres med selvorganiserende systemer, noe undersøkelsen viser at IK er et godt eksempel på. Klassene kan være stabile en periode, men så kommer det en ny elev eller en annen ytre påvirkning som avløser et kaos. Dette gir rom for kreative prosesser der IK må finne nye måter å organisere seg på, eller andre metoder for læring for å tilpasse seg elevgruppen de til stadighet har. Det skjer ved hjelp av en intern dynamisk prosess i IK, uten en dominans fra ledelsen. Undersøkelsen viser at ledelsen har tillit til at de ansatte er kompetente til å finne nye løsninger. Det må likevel ikke bli en hvilepute for ledelsen, men de bør være støttende og tilstede når IK lærerne har behov for det.

5.1.5 Oppsummering av hva det vil si å være en lærende organisasjon for IK på Aspervika skole.

Etter å ha drøftet de ulike kjennetegnene på en lærende organisasjon for IK på Aspervika skole i underkapitlene 5.1.1 til 5.1.4, kan det konkluderes med at skolen er preget av å være en lærende organisasjon på ulike måter. Når det gjelder den personlige utviklingen viser undersøkelsen at de ansatte i IK opplever stadig å utvikle sin kunnskap, særlig i møte med daglige utfordringer og refleksjon sammen med kollegaer. Ledelsen verdsetter også den spesielle kompetanse lærerne på IK har. IK lærerne er gode på enkelkretslæring og tilpasser seg stadig endringer. Utfordringer for skolen er å kartlegge hvordan den enkelte kan yte enda mer, og nå sitt høyeste aspirasjonsnivå. Det anbefales å gi rom for observasjon av kollegaer og alternativ fellestid som er mer aktuell for arbeidet i IK.

Ledelsen har lagt opp til fellestid, lag, trinntid, kollegaveiledning og trekantsamarbeid som lærerne på IK er delaktige i. Dette vurderes å være gode arenaer for gruppelæring, refleksjon og eksternalisering. IK ønsker i større grad mulighet for sosialisering ved observasjon og deltakelse hos andre trinn. Det å dele suksesshistorier fra sin hverdag på skolen med de andre ansatte, fremhever både IK lærerne og ledelse som en lærerik opplevelse. Det

anbefales å jobbe videre med kunnskapsdeling gjennom en større grad av sosialisering og eksternalisering i organisasjonen.

Skolen sitt arbeid er systemisk sett gjennomsyret av visjonen. Den er sentral for det som skjer på skolen, og for veivalg og avgjørelser som blir tatt av ledelsen. Den er også synlig til stadighet for de ansatte. Likevel viser det seg at halvparten av lærerne på IK ikke har et bevisst forhold til visjonen, men alle er godt kjent med visjonen og ønsker kloke og glade barn i klassen. Aktørskapet er tydelig nedfelt på Aspervika skole, og det er en god åpenhetskultur som gjør det mulig å bryte med mentale modeller for å gjøre plass til ny praksis. Undersøkelsen viser at skolen bør satse i enda større grad med å bevisstgjøre og konkretisere visjonen slik at den kan utnyttes fullt, og bli en levende kraft i skolehverdagen.

Aspervika skole er bygget opp rundt det å være en lærende organisasjon. Systemtenkningen er gjennomsyret av visjonen, og aktiviteter og avgjørelser bygger på det. Det er tydelige planer for kompetanseutvikling, muligheter for refleksjon og erfaringsutveksling både i organiserte grupper, men også i daglig samspill. De ansatte er aktører noe som gjør at organisasjonen ikke er topptung. Organisasjonen er i stadig læring og utvikling, og er beredt på å endre seg for å møte de utfordringer som kommer. Samtidig har skolen et potensial i å lære av den enkelte ansatte. Undersøkelsen viser at de har en stor kompetanse, som kan være til nytte for andre ansatte på skolen, men også som en del av organisasjonen sin læring.

5.2 Hvilke utfordringer og ressurser har Aspervika skole i møte med mangfoldet i innføringsklassene?

Aspervika skole har et stort mangfold. Av de ca 300 elevene går godt 40 elever i IK, mens 110 av elevene på skolen har et annet morsmål enn norsk. Ledelsen gir uttrykk for at dette er en stor ressurs for skolen, og gir samtidig utfordringer.

5.2.1 Mangfoldet på Aspervika skole – en ressurs?

IK på Aspervika skole viser gjennom undersøkelsen at de er gode på å omstille seg. IK tar imot elever gjennom hele året så lenge det er plass, og undersøkelsen viser at både ledelsen og lærerne har en innstilling til å stadig finne gode løsninger for endring. Skoleåret 2012/2013 har IK overfylte klasser, men de ansatte mener de mestrer disse utfordringer godt. Mangfoldet er stort i klassene, og det gjør at det er ulike språk, religioner, kulturer og klasser som Qureshi (2008) betegner mangfoldet. Tiller (2006) viser til mangfoldet som utviklings kilde i skolen, og det samme gjør innføringslærerne som møter hver elev som en ny bok, som en av respondentene beskriver det. Ledelsen vektlegger at *”ingen elever er like, og alle elever er våre”*, og barna på IK blir sett på som en ressurs for skolen.

Tiller (2006) mener at mangfoldet beriker livet dersom en våger å ta det til seg og verdsette det. Undersøkelsen viser at dette er tydelig både fra ledelsens side og fra IK lærerne. De uttrykker at skolen hadde ikke vært den samme uten IK, og at de er glad for at elevene i ordinære klasser også får ta del i mangfoldet på skolen. Den ene respondenten fra ledelsen sier at *”ulikheter er ofte en styrke”*. Lærerne lærer mye av sine mangfoldige elever, de åpner opp for elevenes ulike perspektiver og meninger, som Tiller (2006) sier. Dette viser igjen i respondentene drivkraft i arbeidet. De er begeistret for arbeidsplassen, og uttrykker at de stadig lærer i møte med elevene. Når perspektiver brytes mot hverandre, så skaper det læringstopper (ibid). Lærerne på IK har en høy både pedagogisk og kulturell kompetanse, dette bekrefter ledelsen. Undersøkelsen viser at IK er en ressurs for skolen ved at de bidrar til høye læringstopper for de ansatte på IK. Nye perspektiver brytes stadig, og de ansatte er ivrige i sitt arbeide med elevene.

Mangfoldet i skolen viser igjen både blant elever og foresatte på Aspervika skole. Brenna (2008) fremhever foreldrenes betydning for barna sin læring og skolegang uavhengig av bakgrunn. IK mener de har et godt, men noe varierende samarbeid med foreldrene, men de vektlegger viktigheten ved et tett samarbeid. Foreldrene engasjerer seg i leksearbeidet til barna, men lærerne tar hensyn til at foreldrene også har ulike forutsetninger til å bidra. Lærerne vet at det kan være tøft å komme til et nytt land. To respondenter understreker også en utfordring i skole-hjem samarbeidet, der barn er mye hjemme alene fordi foreldrene jobber lenge. De aller fleste foreldrene ønsker et tett samarbeid med skolen, til det beste for

barna, sier respondentene. Brenna (2008) mener at de fleste foreldre uansett bakgrunn ønsker at barna skal lykkes på skolen og senere i livet, og vet at skolen er en forutsetning. Lærerne sier også at de fleste foreldre ser på skolen som et gode. Foretatte intervjuer med ansatte ved IK viser at det er store variasjoner i skole-hjem samarbeidet. I de fleste tilfeller er det en ressurs for læringen, men foreldre som ikke er tilstede for barna, eller ikke kan kommunisere med skolen utfordrer samarbeidet.

Skolene i landet har generelt styrt mot enfold og likhet istedenfor å styre mot mangfold og ulikhet, mener Tiller (2006). Aspervika skole har i mange år holdt frem mangfoldet og sett på ulikheter som en ressurs. Mangfoldet en del av hverdagen på skolen. Ledelsen hevder at dette gir elevene på Aspervika skole større kompetanse, og blir bedre rustet enn andre elever til å møte dagens og morgendagens multikulturelle samfunn. Elevene fra IK deltar i mange av skolens identitetsbyggende aktiviteter, som har vokst fram nettopp for å inkludere og integrere. Aktivitetene som skolemåltid, elevforestillingen og Grunnskolens dag er blitt en ressurs og glede for hele skolen. Dataene fra denne undersøkelsen viser at mangfoldet gjør skolen til den suksessen den er idag.

5.2.2 Akkulturasjonsprosessen

Barna som kommer i innføringsklassene er som regel akkurat kommet til landet, og de lære et nytt språk samtidig som de skal forholde seg til en ny kultur. De er midt i en akkulturasjonsprosess, som Berry (1997) beskriver. Undersøkelsen viser at de ansatte i IK er observante på forandringene som oppstår når barna med ulik kulturbakgrunn møtes. Elevene i IK får sitt første møte med den norske kulturen gjennom IK på Aspervika skole. De blir også kjent med mange ulike kulturer gjennom medelever fra de fleste kontinent. Lærerne i IK beskriver stort sett lærelystne og nysgjerrige elever i starten, da de fleste barna er glade og motiverte og føler de har fått en ny sjanse. Likevel er det mange koder som skal læres, og elevene kan være veldig usikre den første tiden. Respondent 4 forteller at det å tilpasse seg en ny kultur er vel så viktig og utfordrende, som å lære å lese og skrive i begynnelsen. Mange av barna opplever et akkulturativt stress, som Fandrem (2011) skriver, og dette takler barna ulikt. Noen mobiliserer, mens andre barn trekker seg unna eller blir triste og lei. Lærerne mener de aller fleste elevene tilpasser seg godt, men det kan være

tøft for mange i starten. Dette viser igjen i U-kurven til Lysgaard (1955 i Fandrem 2011). De fem fasene kan mange av respondentene i IK kjenne igjen. Dette kan utfordre både undervisningen, men også klasse miljøet dersom flere er triste og mistrives. Lærerne sier at oppturen følger som oftest når det blir gjennombrudd i språket. Dette viser at lærerne må ha en annen forståelse for barna som er nye i landet. De gir dem tid og omsorg i den situasjonen de er i. Slik Sandnes kommune har organisert sitt opplæringstilbud til nye elever gjennom IK på Aspervika skole, vurderes som en stor fordel ut fra barna sin akkulturasjonsprosess. Elevene kan finne støtte i hverandre, men det er også lærere som har kunnskap og forutsetninger for å forstå barna som skal finne seg til rette i en ny kultur.

Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk viser variabler for tilpasningsprosessen for individet i en ny kultur. På gruppenivå kan dette være politiske, kulturelle, økonomiske demografiske betingelser. Dette er interessant å se opp mot respondentenes svar om de kan se ulikheter i forhold til hvilket land barna kommer fra. Lærerne er enige i at alle barn er ulike, og har ulike behov, og at det er mye mindre kulturforskjeller enn en skulle tro. Likevel sier flere av lærerne at det kommer ikke an på hvilket land eller kontinent barna kommer fra, men det kommer an på kulturen. Det vil si slik Berry (1997) sine variabler spiller inn i tilpasningsprosessen, så har det større betydning for hvordan de har bodd, om det er i en flyktningleir eller i en leilighet i en by, som en av lærerne sier. En annen respondent referer til ulike religiøse forskjeller, eller utfordringer for elever som kommer fra kommunistiske stater som har andre holdninger og normer enn i et demokratisk land som Norge. Det viser igjen tilbake til en av variablene som kan utfordre tilpasningsprosessen (ibid). En av respondentene forteller om barn av arbeidsinnvandrere, som får en forbedret levestandard, men likevel kjenner på et stort savn. En forbedring i levestandarden løser ikke alt som Fandrem (2011) sier, men holdninger og støtte i den nye kulturen kan være moderende faktorer i tilpasningen. Dette er tydelig når ledelsen snakker om deres mangfold som en berikelse, og at kulturelle utfordringer ikke er så farlige. Lærerne på IK har også lang erfaring med mange ulike kulturer, og har opparbeidet seg stor kompetanse på å møte ulike elever. Undersøkelsen viser at elevene i IK møter støttende holdninger og forståelse for kulturelle og religiøse forskjeller, noe som er til hjelp i tilpasningen til en ny kultur .

Det kan være interessant å se på de modererende årsakene på individnivå i tilpasningsprosessen. Særlig migrasjonsårsak, som Berry (1997) holder frem som en variabel,

ble trukket frem av flere av respondentene i IK. Respondent 4 sier at *”den største utfordringen er barn som har mye bagasje”*. Det blir særlig viktig for de ansatte på IK å skape en trygg plattform for elever som har opplevd krig og har vonde opplevelser. Opplevelser fra krig eller flukt kan gjøre tilpasningsprosessen vanskeligere, enn de som kommer til et nytt land for å søke arbeid (Berry 1997). En av respondentene mener også at barn av arbeidsinnvandrere kan bruke lang tid på å tilpasse seg, de kjenner på et savn fra alt de har reist fra. De har en pull effekt (Fandrem 2011) inn i samfunnet, som i utgangspunktet skal være en positiv effekt på tilpasningen, istedenfor de barna i IK som har kommet ved en push effekt (ibid), ved å måtte flukte fra et krigsområde. Undersøkelsen i IK bekrefter dette da savn fra det en reiser fra ofte er lettere å trøste og komme over, enn traumer og vonde opplevelser.

Ledelsen på Aspervika skole mener det er viktig å vite hvor en står og hva en vil i møte med mangfoldet. Skolen ønsker å være et navigeringspunkt slik at det blir lett å forholde seg til skolen. Gjennom akkulturasjonsprosessen (Berry 1997) er det fire ulike strategier å møte den nye kulturen på. Lærerne på Aspervika skole mener at de aller fleste elevene som kommer har et ønske om å integrere seg i den nye kulturen. Men en av respondentene forteller at i starten jobber en ikke med at de skal bli integrert i skolen. De har mer enn nok med å finne seg til rette i klassen. En annen respondent forteller fra de yngre klassene er det svært få som leker med de norske barna, og integrerer seg i resten av skolen. Likevel kan ikke dette regnes som en form for segregering ettersom det er så mange ulike kulturer i klassen. Respondent 1 kunne fortelle at de har hatt noen folkegrupper som valgte segregering som en form for endringsstrategi eller akkulturasjonsstrategi tidligere, men det har de ikke opplevd de siste årene. Respondent 3 mener det også kommer an på holdningen til foreldrene, om de ønsker at barna skal integreres i den norske kulturen. Ledelsen trekker også frem eksempelet på barn av arbeidsinnvandrere, som vet at de bare skal være i landet for noen år, og investerer begrenset i den nye kulturen. Men når elevene har gått en stund i IK og lært en del norsk, viser undersøkelsen at de fleste velger integrering som en endringsstrategi. Skolen er bevisst på å ha en del fellesarenaer når barna har lært seg litt norsk. Kor, skidag og turer forteller lærerne at er vellykkede aktiviteter for å integrere IK elevene i skolen. Lærerne for de yngste elevene ønsker flere fellesarenaer for integrering. Det er altså et ønske fra skolens side å integrere barna i den norske skolen. Lærerne mener

at barna som regel er veldig interessert i den nye kulturen, og en av de sier at en er blitt mye flinkere de siste årene til å ta vare på kulturen og språket de har med seg. Oppsummert så viser undersøkelsen at integrering er den endringsstrategien som de fleste IK elever velger. Lærerne ønsker å skape et trygt klassemiljø før det legges til rette for at IK elevene integreres i ulike aktiviteter på skolen. De yngste integreres ikke i så stor grad i resten av skolen, og har heller ikke så mange fellesarenaer som de eldste for å integreres.

5.2.3 Oppsummering av hvilke utfordringer og ressurser Aspervika skole har i møte med mangfoldet i innføringsklassene?

Aspervika skole ser på mangfoldet som en stor ressurs for skolen. Det er en kilde til utvikling og berikelse for skolen, da ulikheter ofte er en styrke. Elevene i ordinære klasser får også med seg en kompetanse som elever på andre skoler ikke får, og er bedre rustet til å møte dagens og morgendagens multikulturelle samfunn.

For de ansatte på skolen gir daglige møter med mangfoldige elever stadig læringstopper. Dette gjør at lærerne på IK har en spisskompetanse som blir verdsatt. Undersøkelsen viser at de har lang erfaring med ulike elever og kulturer, samtidig som de har opparbeidet seg en pedagogisk spisskompetanse. De ansatte ser også på skole-hjem samarbeidet som en ressurs. Stort sett er foreldrene veldig interessert i at barna skal lykkes på skolen, og de aller fleste ønsker et tett samarbeid med skolen.

IK og mangfoldet har vært med å prege identiteten til Aspervika skole, både med de to prisene skolen har mottatt, men også med ulike aktiviteter. Flere av disse aktivitetene startet for å integrere de nye barna på skolen. Dette er i dag blitt til viktige og glødende aktiviteter for hele skolen.

Et stort mangfold på skolen vil også føre med seg noen utfordringer. Undersøkelsen viser at ledelsen ikke vil fokusere på utfordringer, men ressurser. Respondent 5 i ledelsen mener at en kan alltid drukne seg i utfordringer, men kulturforskjeller og religiøse forskjeller har skolen opparbeidet seg en kompetanse på, og møter på en god måte. Lærerne møter også elevene med at alle er unike og har sine behov. De mener det gjelder alle elevene på skolen, enten norske eller flerspråklige. De aller fleste elevene er glade og motiverte for læring når

de kommer. Lærerne ser likevel at en av de største utfordringene, er elever som har mye bagasje med traumatiske og vonde opplevelser med seg. Lærerne gir derfor rom for å sosialisere seg og bli trygg, før en forventer for mye læring.

Resultater av undersøkelsen viser også at det er utfordringer i undervisningen og i klassemiljøet i perioder, da elevene erfarer U-kurven til Lysgaard (1955 i Fandrem 2011). Det kan være en stor utfordring for barna i IK å lære seg et nytt språk. Det er også utfordringer knyttet til hvilken kultur en kommer fra, og politiske, økonomiske og religiøse betingelser kan påvirke tilpasningen. Lærerne har stor kompetanse på å møte ulike elever, og støtter elevene godt for at de skal trives.

Skolen jobber for at barna skal bli integrert i den norske skolen, og dette ønsker stort sett foreldrene til elevene i IK også. Lærerne mener at de aller fleste barna er interessert i den nye kulturen de kommer til, og velger integrering som endringsstrategi. Skolen er åpen for at en skal påvirke hverandre, og har ulike aktiviteter og tiltak for elevene, slik at integrering kan finne sted.

Undersøkelsen viser at Aspervika skole er et stødig navigeringspunkt i møte med mangfoldet, da skolen er tydelig på hvem de er og hva de vil. Skolens største ressurser er de ansatte, som har en stor kompetanse i møte med mangfoldet. Det påpekes også en viktig ressurs for skolen, den bevisste holdningen og strategien til integrering. Dette gjennom ulike identitetskapende tiltak, slik at øvrige elever på skolen lærer av mangfoldet. Resultatene fra undersøkelsen viser også utfordringer, og den tyngste utfordringen Aspervika skole har i møte med mangfoldet i IK, er elevene som har tung bagasje. Kunnskap om faktorer som fremmer tilpasningen, som Berry (1997) sitt akkulturasjonsrammeverk gir, er viktig for lærerne i IK.

Den mest overraskende utfordringen er ledelsens noe manglende anerkjennelse av utfordringene. I undersøkelsen går det frem at ledelsen mener de har kompetanse for å møte utfordringene, og vil heller fokusere på hvilken ressurs mangfoldet i IK er for skolen. Dette er i seg selv en utfordring, da viktige refleksjoner rundt utfordringer går tapt. I møte med det å være en lærende organisasjon, vil dette bli diskutert i drøftingens siste kapittel.

5.3 En lærende organisasjon i møte med innføringsklasser på Aspervika skole

Avslutningsvis i dette drøftingskapitlet vil resultatene fra diskusjonen av det første forskningsspørsmålet sees opp mot vurderinger fra det andre forskningsspørsmålet. Disse vil drøftes og gir svar på problemstillingen "På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?" Problemstillingen besvares i to underkapitler.

5.3.1 På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege arbeidet i IK?

Aspervika skole tilfredsstillter kjennetegnene som ble definert i kapittel 2 på en lærende organisasjon. Men hvordan preger dette arbeidet i IK? Det første kjennetegnet på en lærende organisasjon som preger IK er at det foregår mye personlig mestring, gjennom kunnskapsutvikling hos den enkelte lærer. Når lærerne er opptatt av å lære og være utviklende, vil dette smitte over på læringen til elevene (Ligaarden 2009). Det viktigste ved at de ansatte i IK har en spisskompetanse er at kunnskap gir de mangfoldige barna en enklere hverdag (Fandrem 2011). Undersøkelsen viser at barn i IK blir møtt av voksne som har stor kunnskap og lang erfaring om hvilke utfordringer barna møter i en akkulturasjonsprosess. Resultatene viser også at lærerne er endringsdyktige, de er tydelige aktører som handler og samhandler med sine kollegaer der det er nødvendig. Berry (1997) skriver at flerkulturelle barn som kommer til skolen, har mange individuelle behov. Da er den høye kompetansen til lærerne sentral, og at de tilpasser seg behovene til barna. Undersøkelsen viser at dette preger arbeidet ved IK.

Det andre måten en lærende organisasjon preger arbeidet i IK, er muligheten for gruppelæring. Ledelsen har lagt opp til flere læringsarenaer, både uformelle og formelle. For IK har ikke læring i fellesskapet opplevdes så relevant utenom studieturen med erfaringsutveksling, men samhandling på trinnet og kollegaveiledning har vært gode arenaer for gruppelæring. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at alle lærerne i IK har gode muligheter for samhandling og dialog med kollegaer på trinnet. Hvis det oppstår vanskelige situasjoner, ønsker alle fire lærerne å ordne opp i det selv, og gjerne drøfte problemstillingen med kollegaene ved IK. Dette viser at det skjer en viktig kunnskapsdeling

gjennom gruppelæring, noe som preger arbeidet i IK. Dette blir sentralt i kunnskapsdelingen ettersom det er et spesielt fagfelt med mye spisskompetanse og erfaring på trinnet, som lærerne kan lære mye av seg i mellom.

En tredje måte lærende organisasjoner preger arbeidet i IK, er deres gjennomarbeidede visjon. Den er synlig, tydelig og lettfattelig. Den er retningsgivende for organisasjonen, og har vært en del av identiteten til skolen i mange år. Aspervika skole fremstår i denne undersøkelsen som målbevisst både i ord, planer og drift. Visjonen uttrykker seg i organisasjonen ved stor kunnskap både hos ledelsen og de ansatte, og glødende aktiviteter for elevene. Undersøkelsen viser at alle IK lærerne ønsker at visjonen skal prege klassene.

Den siste måten lærende organisasjoner preger arbeidet i IK er systemtenkning. Undersøkelsen viser at det er en tydelig helhet i tankegangen og arbeidet, som IK er en del av på skolen. IK er innlemmet i alle aktiviteter på skolen, som lag, kollegaveiledning og fellestid. Å være en lærende organisasjon er bærende for hele skolen. Videre viser undersøkelsen at IK stadig er lærende og mestrer daglige utfordringer som handlende aktører. IK etablerer ny praksis når det er nødvendig for å ivareta og gi god språkopplæring til flest mulig elever.

5.3.2 På hvilken måte kan en lærende organisasjon forbedre arbeidet i IK?

En lærende organisasjon preger arbeidet på Aspervika skole, men kan den lærende organisasjonen være med å forbedre arbeidet i IK?

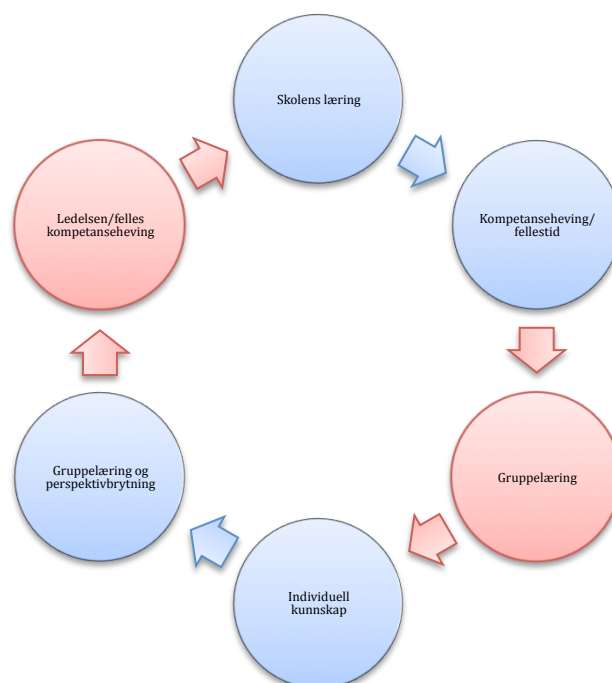
Det første, og kanskje mest sentrale i en lærende organisasjon er selve læringen i organisasjonen. Kunnskapsutviklingen skjer på to ulike måter på skolen, og en kan stille spørsmål om de møtes slik at læringen blir hele organisasjonen sin læring. Vi har tidligere sett at det er stor individuell kunnskap hos de ansatt i IK, og deres unike kompetanse kan være nyttig for resten av skolen ettersom det er stort mangfold i de ordinære klassene. Utfordringen er den kompetansen som stadig utvikles hos IK lærerne, når ikke ut i hele organisasjonen. Utfordringen vurderes å være å få den tause kunnskapen eksplisitt, og få den videre opp på et systemisk nivå, slik at den kan bli en del av hele organisasjonens kunnskap. Ledelsen jobber med kunnskaputviklingen i et mer top-bottom perspektiv

(Ligaarden 2009), med systematisk kompetanseheving. Det er nedtegnet satsningsområder, og fellestid er lagt opp for å heve kompetansen til personalet. Denne blir formidlet gjennom fellestid og planleggingsdager, med et mål om at det blir omgjort til personlig kompetanse hos hver enkelt i organisasjonen. Undersøkelsen viser at dette ikke skjer hos de ansatte i IK.

Men hvordan kan Aspervika skole sikre seg at den kunnskapen som lærerne i IK har, kan bli en del av hele organisasjonens kunnskap? Og hvordan kan en motsatt sikre seg at de målene for kompetanseheving som ledelsen har, når frem til de ansatte ved IK?

Selv om individet lærer, er det ingen garanti for at organisasjonen lærer (Senge 1999).

Undersøkelsen viser et svakt ledd fra gruppelæringen videre ut til læring i hele organisasjonen. For å få den individuelle kunnskapen ut i hele organisasjonen, anbefales det å gå via gruppelæringen, og ta skrittet videre til ledelsen, og deretter utvikle og videreformidle den til hele organisasjonen. Dette kan illustreres i en egen modell, som er laget med bakgrunn i denne undersøkelsen, der en kan se hva som fungerer og hva som kan forbedres i en læringssirkel for Aspervika skole i figur 5.1.



Figur 5.1: Lærings sirkel: Modell for organisasjonens læring for IK på Aspervika skole

Modellen viser at for å lykkes med å få læringen fra individet og ut i hele organisasjonen så må den følge modellen fra bunn av til topp, og da ser en at de røde faresonene er fra gruppelæringen videre til ledelsen og en felles kompetanseheving på Aspervika skole. For å få den individuelle læringen ut i hele organisasjonen, anbefales det å videreføre G-L-L metoden (Tiller 2006), der ledelsen får innsikt i loggen, og diskuterer dette med de ansatte i IK. Det anbefales også i større grad å ta med de ansattes erfaringer fra IK i fellestiden på skolen. Undersøkelsen viser at ledelsen legger stor vekt på at aktørene selv er ansvarlige for å dele kunnskapen de har, og dette vurderes som et viktig perspektiv ved det å få læringen ut i organisasjonen. Lærerne må selv være aktive gjennom lag, som rapporterer direkte til ledergruppe, for å formidle kunnskap ut i organisasjonen. Lærerne kan også på denne måte gi innspill til kompetansehevingen, når den ikke oppleves aktuell for IK lærerne. Likevel bør ledelsen legge til rette for, og skape fora for kunnskapsdeling. Dette for at læringen ikke bare skal skje innenfor noen kretser, men at alle ansatte og hele organisasjonen får del i kunnskapen. Kunnskap fra IK vurderes som viktige for hele den mangfoldige skolen, og den kan igjen utvide kompetansen hos de ansatte ved IK. Dette gjennom refleksjon med andre kollegaer på skolen, som fører til en større kunnskap, forståelse og gjerne større interesse hos lærere på de ordinære trinn for arbeidet på IK. Effekten kan være et større ønske om samarbeid og integrering med IK av andre trinn.

Analyserer en Aspervika skole sin læring ut fra høyre side av modellen (figur 5.1), og ser den fra toppen til bunnen, viser den en rød faresone mellom felles kompetanseheving til individuell kunnskap. Undersøkelsen viser at fellesundervisningen ikke oppleves relevant for IK, og gjør at den ikke øker den individuelle kompetansen. Selv om det går via gruppelæring, er ikke temaene relevante og øker kompetansen. Det anbefales å kartlegge hva behovene for kunnskap og utvikling er for de ansatte ved IK, slik at fellestiden blir mer aktuell i IK sin hverdag. Det anbefales også å bruke de ansatte som ressurser både i fellesundervisning og i kunnskapsdeling med andre trinn. Dette for å få deres kunnskap ut i hele organisasjonen, men også for at perspektiver brytes (Tiller 2006) i møte med andre meninger og erfaringer, og en må da reflektere over egen kunnskap og erfaring. Dette kan frigjøre taus kunnskap, og det skaper læring både for de ansatte på IK, på andre trinn, og det kan føre til læring i hele organisasjonen. Dette vurderes som viktig for at de ansatte skal nå sitt høyeste aspirasjonsnivå (Senge 1999), og yte sitt beste.

En lærende organisasjon kan på denne måten øke kunnskapsnivået både hos den enkelte ansatte i IK, men også i hele organisasjonen. Dette gjennom gruppelæring, refleksjon, eksternalisering og dialog mellom ansatte ved IK og ledelsen. Lærings sirkelen (figur 5.1) vil få et godt grunnlag for å fullføres, og en kan oppnå å øke både den individuelle læringen og kunnskapen i organisasjonen.

Et annet element fra teorien om den lærende organisasjon som kan forbedre arbeidet i IK, er i større grad å implementere visjonen. To av fire respondenter har ikke et reflektert forhold til visjonen. Dette utfordrer ledelsen på å tydeliggjøre den i enda større grad for personalet. Det anbefales å jobbe med bevisstgjøring og refleksjon rundt visjonen, slik at den konkretiseres inn mot IK. Visjonen kan forbedre arbeidet i IK ved at elevene vil kjenne seg igjen i identiteten til skolen, og dermed bli tryggere og integreres i aktivitetene og hverdagen på skolen. Dette kan være et grunnlag for at elevene i IK kjenner på en deltakelse i organisasjonen og ekte innsatsvilje (Senge 1999).

Kunnskap om å bryte ned mentale modeller kan også være en måte å forbedre arbeidet i IK på. Undersøkelsen viser at ledelsen ved skolen ikke ønsker å fokusere på utfordringer knyttet til mangfoldet, men heller rette blikket mot ressursene mangfoldet skaper. Respondent 5 mente at skolen har stor kompetanse og lang erfaring med kulturelle forskjeller, og derfor var kulturelle forskjeller ikke noen utfordring på skolen. Dette vurderes i utgangspunktet å være en god innstilling, men en kan stå i fare for å tie ned kunnskap og erfaringer som kan være til nytte når en opplever utfordringer i møte med mangfoldet. Refleksjonen fra den lærende organisasjonen kan være til hjelp i møte med dette. Det kan være hemmende for utviklingen til skolen hvis det dannes mentale modeller (Senge 1999), som blir stående og en ikke får reflektert rundt de og brutt de ned. Refleksjonen kan hjelpe til med å få et språk for ulikhetene, og være de bevisst. Dette kan være med å øke kunnskapen og holdningene ut i hele organisasjonen. All den kompetansen om kulturelle forskjeller skolen har kan også stå i fare for å bli taus hvis det bare blir en del av erfaringen til den enkelte, uten at det er rom for å sette ord på den.

De ansatte i IK peker på en stor utfordring for IK, og det er elever med mye bagasje. Undersøkelsen viser at lærerne er flinke til å møte hver enkelt elev, med individuelle behov. De ansatte er endringsdyktige, og tilpasser undervisningen til elevgruppen som stadig er i

endring. For å gi disse barna et best mulig tilbud på skolen, er både personlig kunnskap og gruppelæring viktige. Når den enkelte lærer har kunnskap om akkulturasjonsprosessen (Berry 1997), og vet noe om hvilke utfordringer migrasjon innebærer så kan dette gjøre hverdagen til den enkelte elev lettere (Fandrem 2011). Gjennom gruppelæring og refleksjon, kan en lære av andre som har erfaring med elever i samme situasjon, og eksternalisering (Nonaka og Takeuchi 2001) kan finne sted. Sosialisering (Nonaka og Takeuchi 2001) som en form for kunnskapsutvikling er også viktig for de ansatte i IK. Det å observere og være tilstede i undervisningssituasjoner der andre lærere er sammen med elever med tung bagasje, kan gi en stor læring for de ansatte ved IK. Systemtenkningen kan være til hjelp i møte med elever med traumer eller vonde opplevelser fra tidligere. Noen ganger trenger barna hjelp fra andre instanser i kommunen, og da er det viktig å se at IK er en del av helheten i kommunen, og søke hjelp og veiledning hos andre institusjoner utenfor skolen.

Det siste elementet fra lærende organisasjoner, som kan forbedre arbeidet i IK, er systemtenkning rundt integrering av IK i resten av skolen. Undersøkelsen viser at skolen har flere tiltak for integrering av IK elevene i de eldste klassene, gjennom identitetsbyggende aktiviteter. Lærerne for de yngste klassene ønsker i større grad å integrere sine elever med elever på ordinære trinn. Det er ikke så mange møteplasser med ordinære trinn for de yngste elevene som for de eldste. Lærerne selv kan ta initiativ, og være aktører for å skape felles aktiviteter og møteplasser, men det varierer fra år til år. Respondentene mener at dette skyldes både tid og engasjement hos lærere på andre trinn. Det anbefales å se dette på systemisk nivå, slik at det blir flere arenaer for integrering av de yngste elevene i IK. Det kan være å utvikle en mindre forestilling slik de eldste elevene har, eller det kan være en fadderordning tilpasset IK. Når aktivitetene settes inn i et systemisk perspektiv, legger det til rette for at de enkelte kan være aktører, være kreative og samhandle for å utvikle gode identitetsbyggende aktiviteter.

Oppsummert så kan systemtenkning innenfor en lærende organisasjon forbedre samhandlingen, aktørskapet og de identitetsbyggende aktivitetene som lærerne for de yngste trinnene etterspør. Dette vil være et tiltak for å integrere de yngste IK-elevene med elever fra ordinære trinn på skolen. Ved å fullføre læringssirkelen, konkretisere visjonen og i større grad ha en refleksjon rundt mentale modeller, vil også arbeidet kunne forbedres i IK. Gjennom eksternalisering og sosialisering av kunnskap, og ved et større fokus på

systemtenkningen rundt integreringen av de yngste elevene, kan dette også være elementer fra den lærende organisasjon som kan føre til en positiv endring for arbeidet i IK.

Resultatene som har blitt drøftet i de to siste kapitlene, vil bli oppsummert og konkludert i neste kapittel for å besvare problemstillingen.

6.0 Konklusjon

6.1 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med studien var å avklare hva ville si å være en lærende organisasjon, og hva det har å si for en skole med stort mangfold. Aspervika skole har et stort mangfold, og er unik i Sandnes kommune ved at de tar imot elever midt i en akkulturasjonsprosess til sine innføringsklasser. Skolen var derfor et aktuelt case for å belyse problemstillingen *På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?*

Resultater fra undersøkelsen viser at IK ved Aspervika skole har flere elementer fra den lærende organisasjon, som preger arbeidet i klassene. De ansatte i IK har en stor individuell kompetanse, og mye av læringen skjer i perspektivbrytninger og uformell samhandling med elever og kollegaer på trinn. Gruppelæringen preger også arbeidet i form av trinntid, lagtid og kollegaveiledning. Her gis det rom for refleksjon og kunnskapsutvikling. Både ansatte, elever og foresatte er handlende aktører på skolen, og visjonen *kloke og glade* er ønsket av IK. I systemtenkningen til skolen, er IK en del av helheten ved skolen, gjennom deltakelse i fellestid og andre aktiviteter på skolen.

Studien viser at det er mulighet for IK på Aspervika skole, som en lærende organisasjon å bli bedre ved å fullføre lærings sirkelen (figur 5.1). Dette ved at den individuelle kunnskapen på skolen, blir en del av organisasjonen sin læring, samtidig som felles kompetanseheving blir en del av kunnskapen til de ansatte på IK. Dette kan fortsette i sirkler, og stadig være lærende og utviklende både for individ og organisasjon. Visjonen, som et element fra den lærende organisasjonen, bør konkretiseres og bevisstgjøres i IK, slik at elevene i IK opplever større deltakelse i skolen.

Det anbefales å være åpen for refleksjon rundt mentale modeller, slik at dette ikke stopper opp kunnskapsutviklingen, og forblir taus kunnskap. For å møte utfordrende elever kan elementer som utvikling av personlig kunnskap, gruppelæring, eksternalisering og sosialisering av kunnskap være viktige bidrag fra den lærende organisasjon i arbeidet ved IK. Økt fokus på systemtenkningen kan bidra til at barna kan få hjelp fra andre instanser utenfor

skolen. Det anbefales til slutt å se på integreringen av de yngste elevene i IK på et systemisk nivå, slik at det kan bli flere arenaer for samhandling og integrering med ordinære trinn.

Undersøkelsen viser at IK ved Aspervika skole er preget av å være en lærende organisasjon. Skolen har gode verktøy for å møte utfordringer og er endringsdyktige ved behov. Samtidig er det viktig for IK ved Aspervika skole å stadig jobbe for å bli bedre (Senge 1999). Skolen kan ta i bruk flere elementer fra den lærende organisasjonen for å forbedre sitt daglige arbeid i innføringsklassene.

6.2 Evaluering av forskningsspørsmål og metode

Forskningsspørsmålene *Hva vil det si å være en lærende organisasjon for innføringsklassene på Aspervika skole?* og *Hvilke utfordringer og ressurser har Aspervika skole i møte med mangfoldet i innføringsklassene?* har vært reisverket i oppgaven. De var grunnlaget for hvilke teorier som skulle belyses, og sammen med disse teoriene var forskningsspørsmålene utgangspunktet for intervjuguiden. Forskningsspørsmålene var til god hjelp i drøftingsdelen, for en systematisk drøfting av empiri og teori. Dette utgjorde et godt grunnlag for å kunne svare grundig på problemstillingen. Forskningsspørsmålene har vært avgjørende for å svare på problemstillingen i denne studien.

Den kvalitative metoden som ble brukt i denne undersøkelsen var avgjørende for å få den dybde som trengtes for å forstå arbeide i IK, men også en helhetsforståelse for den lærende organisasjonen på Aspervika skole. Det var viktig i intervjusituasjonen å ha en strukturert intervjuguide, ettersom intervjuene ble forholdsvis samtalebaserte. Dette sikret at alle temaene ble belyst. Informantene var ivrige og delte villig av sin kunnskap og erfaring. Båndopptaker, transkribering og respondentens mulighet for å lese gjennom resultater, sikrer den interne validiteten i denne studien. Studien har ikke blitt validert mot andre undersøkelser, ettersom en ikke har funnet sammenlignbare undersøkelser. Det ble tatt hensyn til konteksteffekten og forskers rolle i intervjuene, og det var viktig at respondentens nyanser og dybde kom frem i analysen ved at empirien ble transkribert og analysert så nøyaktig som mulig, for å ivareta reliabiliteten. Underveis ble et tredje forskningsspørsmål tatt bort, ettersom en vurderte at de to gjenstående var dekkende for å belyse

problemstillingen. Forskningsdesignet (figur 3.1) har stadig vært tilbakevendende, og førende for innsamlingen av empirien i denne studien.

6.3 Begrensninger og muligheter i studien

Aspervika skole har tatt godt imot undersøkelsen, og var velvillige til å dele informasjon og meninger som kunne belyse problemstillingen. Store mengder empirisk materiale ble transkribert og analysert. Utfordringen var å trekke frem de resultatene som var mest aktuelle for forskningsspørsmålene og problemstillingen. Det var også utfordrende å begrense teorien, slik at det som var mest interessant for å belyse problemstillingen fikk sin plass i denne studien.

Det har vært viktig å avgrense denne studien til å omfatte innføringsklassene på Aspervika skole, for å se på IK som et fenomen opp mot statlige føringer for skolen om å være en lærende organisasjon. Det er kun de fire lærerne ved innføringsavdelingen som er intervjuet, i tillegg til tre av de fire, som utgjør ledelsen på skolen. Denne studien kan ikke generaliseres til andre skoler i tilsvarende situasjon, men det er gjort interessante funn i forhold til det å være lærende organisasjon i møte med mangfoldet. Dette kan være aktuelt for andre skoler å se nærmere på.

6.4 Forslag til videre forskning

Denne studien har gitt noen svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen. Men som i en lærende organisasjon, blir en aldri utlært. Jo mer en lærer, desto mer ser en hvor lite en vet (Senge 1999).

Det kunne vært interessant å gått dypere inn i aksjonslæringen, hvilken utvikling den har hatt på Aspervika skole. Det kunne også vært aktuelt å undersøke hvordan den lærende organisasjonen kunne preget og forbedret skolen som helhet i møte med mangfoldet. En annen interessant vinkling på oppgaven kunne vært en komparativ studie mellom to ulike skoler med innføringsklasser eller stort mangfold. En kunne da undersøke hvordan de forholder seg til den lærende organisasjon, eller studert ressurser og utfordringer skolene har i møte med mangfoldet. Videre forskning innenfor dette feltet er mangfoldig og anbefales.

7.0 Litteraturliste

7.1 Referanser

- Agyris, C., Schön, D.** (1978) *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass., Addison-Wesley
- Andersen, S.S.** (2006) Aktiv informantintervjuing, Norsk statsvitenskapelig tidsskrift, Vol. 22, S. 278-298.
- Berry, J.W.** (1997) *Immigration, Acculturation and Adaption*. Applied Psychology: An International Review, 46, p 5-34
- Berry, J.W. et. al** (2002) *Cross-Cultural Psychology. Research and Applications*. 2. Utgave. New York, Cambridge University press.
- Blaikie, N.** (2010) *Designing Social Research, The Logic of Anticipation*. Cambridge, Polity Press.
- Brenna, L.R.** (2008) Foreldre som barnas første og viktigste lærere. I: Glaser, V og Bølstad, J. (red.) *Moderne oppvekst. Nye tider – nye krav*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 149-165.
- Busch, T. et. al** (2007) *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Cummins, J.** (1984) *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalland, O.** (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danemark, et. al** (1997) *Generalisering, vitenskapelige slutledninger och modeller för förklarande samhällsvetenskap*. I Danemark et.al. (1997) *Att förklara samhället*. Lund, Studentlitteratur.
- Dimmen, Å.** (2005) *Lærende organsiasjoner. Mellomledelse og kunnskapsledelse*. Rapport nr. 56 , Høgskolen i Buskerud.

Fandrem, H. (2011) *Mangfold og mestring i barnehage og skole – migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Grøterud, M. og Nilsen, B. (2001) *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Hatch, M.J. (2001) *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo, Abstrakt forlag.

Jacobsen, D.I. (2005) *Hvordan gjennomføres undersøkelser?* Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Kunnskapsløftet, (2006) Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Ligaarden, L. (2009) *Skolen som lærende organisasjon, utopi eller mulighet? I: Monsen et al. Kvalitet i skolen*. Cappelen Damm AS.

Nonaka, I. Og Takeuchi, H. (2001) *Organizational knowledge creation*. I: Henry, J. (red.) *Creative management*. London, Sage Publication.

Opplæringslova (17. Juli 1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Repstad, P. (1998) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo, Universitetsforlaget.

Qureshi, N.A. (2008) *Beskrivelse av oppdragelse: utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme*. I: Otterstad, A.M. (2008) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 127-148.

Seip, Å.A. (2007) *Jakten på kompetanse. Bruk av utenlandsk arbeidskraft i norsk industri*. Rapport, Fafo.

Senge, P.M. (1999) *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring: En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Oslo, Kunnskapsdepartementet

Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Wadel, C. (2002) *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord, SEEK.

Wadel, C. (2008) *En lærende organisasjon – et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Yin, R.K. (2009) *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks California, Sage.

Aase, T.H. og Fossåskaret, E. (2007) *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo, Universitetsforlaget

7.2 Andre kilder

Stavanger Aftenblad (04.02.12) *Kurser innvandrere i norske forventninger*.

Stavanger Aftenblad (03.04.13) *Norge liker Neda. Stans deportasjonen*.

Aspervika skole (2012-2013) *Utviklingsplan*.

Sandnes kommune (2013-2015) *Lederutviklingsprogram for Sandnesskolen*.

7.3 Internett

Aspervika skole (01.06.2012) *Innføringsklasser*
<http://www.minskole.no/minskole/aspervika/pilot.nsf/ntr/3BEDAF23866113EAC12573FC00487BAA?opendocument&u=Innføringsklasser> (lastet ned 24.05.13)

Kunnskapsdepartementet (27.10.2006) *Dronning Sonjas skolepris 2006 til Aspervika skole*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2006/dronning-sonjas-skolepris-2006-til-asper.html?id=271279> (lastet ned 10.06.13)

Senter for flerspråklige barn og unge (28.08.2012) *Endret skjema*
<http://www2.minskole.no/minskole/fbu/pilot.nsf/vArt?Opennavigatorkt=Skoleavdelin g&k> (lastet ned 15.03.2013)

Sandnes kommune (28.11.2012) *Sandnes i tall* (URL 1)

<https://www.sandnes.kommune.no/Globalmeny/Om-Sandnes/Om-Sandnes/Sandnes-i-tall/> (lastet ned 10.03.2013)

Sandnes kommune (28.11.2012) *Kort om Sandnes* (URL 2)

<https://www.sandnes.kommune.no/Globalmeny/Om-Sandnes/Om-Sandnes/Kort-om-Sandnes/>

Statistisk sentralbyrå (25.04.2013) *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1.*

januar 2013 <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2013-04-25#content>
(lastet ned 04.06.2013)

Stavanger Aftenblad (07.11.2012) *Aspervika skole tildeles Menneskerettighetsprisen 2012*

<http://www.aftenbladet.no/nyheter/lokalt/sandnes/Aspervika-skole-tildeles-Menneskerettighetsprisen-2012-3064619.html#.UbWnUxwv731> (lastet ned 10.06.13)

8.0 Vedlegg

8.1 Brev til informanter

Informasjon i forkant av intervjuet om innføringsklassene på Aspervika skole

Takk for at du setter av tid til et intervju i forbindelse med min masteroppgave. Oppgaven er siste del av en master i Endringsledelse ved Universitetet i Stavanger, der tema for avhandlingen er lærende organisasjoner i møte med skolens mangfold. Under vil du finne noe praktisk informasjon, samt tema og intervjuguide til intervjuet som du kan reflektere over i forkant.

Alle informantene er valgt ut etter yrkesrolle. Fire lærere fra innføringsklassene skal intervjues, samt et gruppeintervju med ledelsen på skolen. Intervjuet vil foregå som avtalt på Aspervika skole _____, og vil ta ca 45 min.

Det vil bli brukt båndopptaker under intervjuet, for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av opplysningene. Alle opplysninger som kommer frem i intervjuet, vil bli anonymisert. Informantene vil bli omtalt som "respondent 1" og "respondent 2" osv. i oppgaven. Opptak av intervjuene vil bli slettet, så snart sensur har falt.

Jeg ser frem til intervjuet! Vel møtt!

Ålgård 8. mars 2013

Med vennlig hilsen

Aud Marit E. Hauge

Takk for at dere setter av tid til et gruppeintervju i forbindelse med min masteroppgave. Oppgaven er siste del av en master i Endringsledelse ved Universitetet i Stavanger, der problemstillingen er: *"På hvilken måte kan en lærende organisasjon prege og forbedre arbeidet i innføringsklassene ved Aspervika skole?"* Under vil du finne noe praktisk informasjon, samt tema og intervjuguide som dere kan reflektere over i forkant.

Alle informantene er valgt ut etter yrkesrolle. Fire lærere fra innføringsklassene skal intervjues, samt dette gruppeintervjuet med ledelsen på skolen. Intervjuet vil foregå som avtalt på Aspervika skole fredag 15. Mars kl 10.00, og vil ta ca 1 time.

Det vil bli brukt båndopptaker under intervjuet, for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av opplysningene. Alle opplysninger som kommer frem i intervjuet, vil bli anonymisert. Informantene vil bli omtalt som "respondent 1" og "respondent 2" osv. i oppgaven. Opptak av intervjuene vil bli slettet, så snart sensur har falt.

Jeg ser frem til intervjuet! Vel møtt!

Ålgård 8. mars 2013

Med vennlig hilsen

Aud Marit E. Hauge

8.2 Intervjuguider

Intervjuguide til lærerne i innføringsklassene

- Takk
- Tidsramme
- Om prosjektet
- Frivillig å delta
- Tillatelse til å ta opptak
- Bruken av datamateriale

Del 1: Aspervika skole som lærende organisasjon

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

Kjennetegn på en lærende organisasjon

1. Personlig utvikling

- Opplever du å utvikle din kunnskap for å ivareta behovene til innføringslevene?
- Har du nødvendig kompetanse for å møte et mangfold av elever og foresatte
- Er det kultur for stadig læring/utvikling?

2. Gruppelæring:

- Jobber du ofte i team med andre?
- Er det satt av tid til gruppearbeid/refleksjon?
- Er det kultur for å lære av hverandre?
- Er det rom for dialog og diskusjon?

3. Taus kunnskap: Et sentralt element i den lærende organisasjon er å frigjøre og dele den tause (erfarte) kunnskapen som enkeltindividene i organisasjonen har

- Har du erfart kunnskap (taus kunnskap) som andre på skolen kan ha nytte av?
- Er det mye erfart kunnskap (taus kunnskap) som lærerne i innføringsklassene har, som andre på skolen ikke vet om?

4. Skape felles visjoner:

- Skolen visjon er at barn og voksne skal utstråle glede, glød og klokskap
- Hva betyr visjonen for deg?

5. Systemtenkning:

- Er innføringsklassene en del av helheten på Aspervika skole?
- Er det kunnskap fra innføringsklassene som kan være av interesse for andre lærere på skolen?

6. Samspillet

- Hvordan er samspillet og fellesskapet dere kollegaer mellom?
- Hvordan er dette til hjelp/ulempe i din arbeidshverdag?

- Lærer du mest alene, eller i samspill med andre?

Arbeidsplassen - Aspervika skole:

- Er du stolt over skolen/arbeidsplassen?
- Er du stolt over innføringsklassene?
- Ser du svake sider ved skolen?
- Ser du sterke sider ved skolen?

Del 2: Innføringsklassene

Barna som kommer fra en kultur til en ny, står midt mellom to kulturer (Berry sin akkulturasjonsstrategi)

- På hvilken måte viser det igjen i klasserommet at barna er ny i kulturen og landet?
- Hvordan utfordrer dette undervisningen?
- Er det ulikheter i behov alt etter hvilket land/verdensdel de kommer fra?
- Hvor kan du få råd/veiledning hvis det oppstår utfordrende situasjoner?

U-kurven: Når en person kommer til et nytt land, går det gjerne fra begeistring i starten, til en noe tøffere tid, til opplevelsen stiger og en kjenner seg mer hjemme i en ny kultur.

- Merker dere denne u-kurven på elevene i innføringsklassene?
- Gir dette spesielle utfordringer for undervisningen?

Aspervika skole – en mangfoldig skole. Skolen har fått HM. Dronning Sonjas pris for mangfold og likeverd, og Sola kommunes og SR-banks menneskerettighetspris.

- På hvilken måte preger dette skolen?
- På hvilken måte preger dette elevene?

Endringsstrategier: integrering, segregering, assimilering og marginalisering (Intervjuer forklarer disse om ukjent)

- Hvilken endringsstrategi vil du si betegner innføringselevne seg imellom og mot resten av skolen?
- Hvilken endringsstrategi vil du si betegner elevene på ordinære trinn overfor innføringselevne?

Er det noe dere ønsker å tilføre?

Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet!

- Takk
- Tidsramme
- Om prosjektet
- Gruppeintervju
- Frivillig å delta
- Tillatelse til å ta opptak
- Bruken av datamateriale

Del 1: Aspervika skole som lærende organisasjon

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

Kjennetegn på en lærende organisasjon

7. Personlig utvikling

- På hvilken måte får de ansatte på skolen muligheter til å utvikle ny kunnskap?
- Er det kultur for stadig læring/utvikling?
- Har dere nødvendig kompetanse for å møte et mangfold av elever og foresatte?

8. Gruppelæring:

- Er det avsatt faste tider for teamarbeid/refleksjon?
- Er det kultur for å lære av hverandre?
- Er det rom for dialog og diskusjon på skolen?

9. Taus kunnskap: Et sentralt element i den lærende organisasjon er å frigjøre og dele den tause (erfarte) kunnskapen som enkeltindividene i organisasjonen har

- Er dere bevisst på den erfarte kunnskap (taus kunnskap) skolen har?
- Er det mye erfart kunnskap (taus kunnskap) som lærerne i innføringsklassene har, som andre på skolen ikke vet om/burde fått del i?

10. Skape felles visjoner:

- Skolens visjon om at barn og voksne skal utstråle glede, glød og klokskap, holdes dette opp i det daglige arbeidet på skolen?
- Er den med på å styre avgjørelser som ledelsen tar?
- Hva betyr visjonen og verdiene for skolen?

11. Systemtenkning:

- Er kunnskap fra innføringsklassene interessant kunnskap for resten av skolen?
- Har dere fora for at all den personlige kunnskapen som utvikles ved skolen også blir en del av organisasjonens kunnskap?

12. Samspillet

- Hvordan er samspillet og fellesskapet på skolen?
- Er det møtesteder for hele personalet?
- Gir dette rom for læring?

Arbeidsplassen - Aspervika skole:

- Er dere stolt over skolen/arbeidsplassen?
- Ser dere på skolen som en lærende organisasjon?

Del 2: Innføringsklassene sin akkulturasjonsstrategi i en lærende organisasjon

Barna som kommer fra en kultur til en ny, står midt mellom to kulturer

(Berry sin akkulturasjonsstrategi)

- På hvilken måte er dette en ressurs for skolen?
- På hvilken måte utfordrer dette skolen?
- Det kommer stadig nye akkulture barn til skolen. Kan dere merke endringer på hvilke land/verdensdeler barna kommer fra de siste 4-5 årene?
- Er det ulikheter i behov alt etter hvilket land/verdensdel de kommer fra

U-kurven: Når en person kommer til et nytt land, går det gjerne fra begeistring i starten, til en noe tøffere tid, til opplevelsen stiger og en kjenner seg mer hjemme i en ny kultur.

- Merker dere denne u-kurven på elevene i innføringsklassene?
- Gir dette spesielle utfordringer/tilpasninger for skolen?

Aspervika skole – en mangfoldig skole. Skolen har fått HM. Dronning Sonjas pris for mangfold og likeverd, og Sola kommunes og SR-banks menneskerettighetspris.

- På hvilken måte preger dette skolen?
- På hvilken måte preger dette elevene?

Endringsstrategier: integrering, segregering, assimilering og marginalisering (Forklar disse)

- Hvilken endringsstrategi vil dere si betegner elevene på ordinære trinn overfor innføringsklassene og motsatt?
- Hvordan ønsker dere at dette skal være?

Ledelse av lærende organisasjoner

- Stilles det andre krav til dere som ledelse ved skolen ved å være en lærende organisasjon?
- På hvilken måte kan det å være en lærende organisasjon en hjelp for å nå deres mål i det daglige arbeidet?
- På hvilken måte kan en lærende organisasjon være en fordel når dere har innføringsklasser?

Er det noe dere ønsker å tilføre?

Takk for at dere tok dere tid til dette intervjuet!