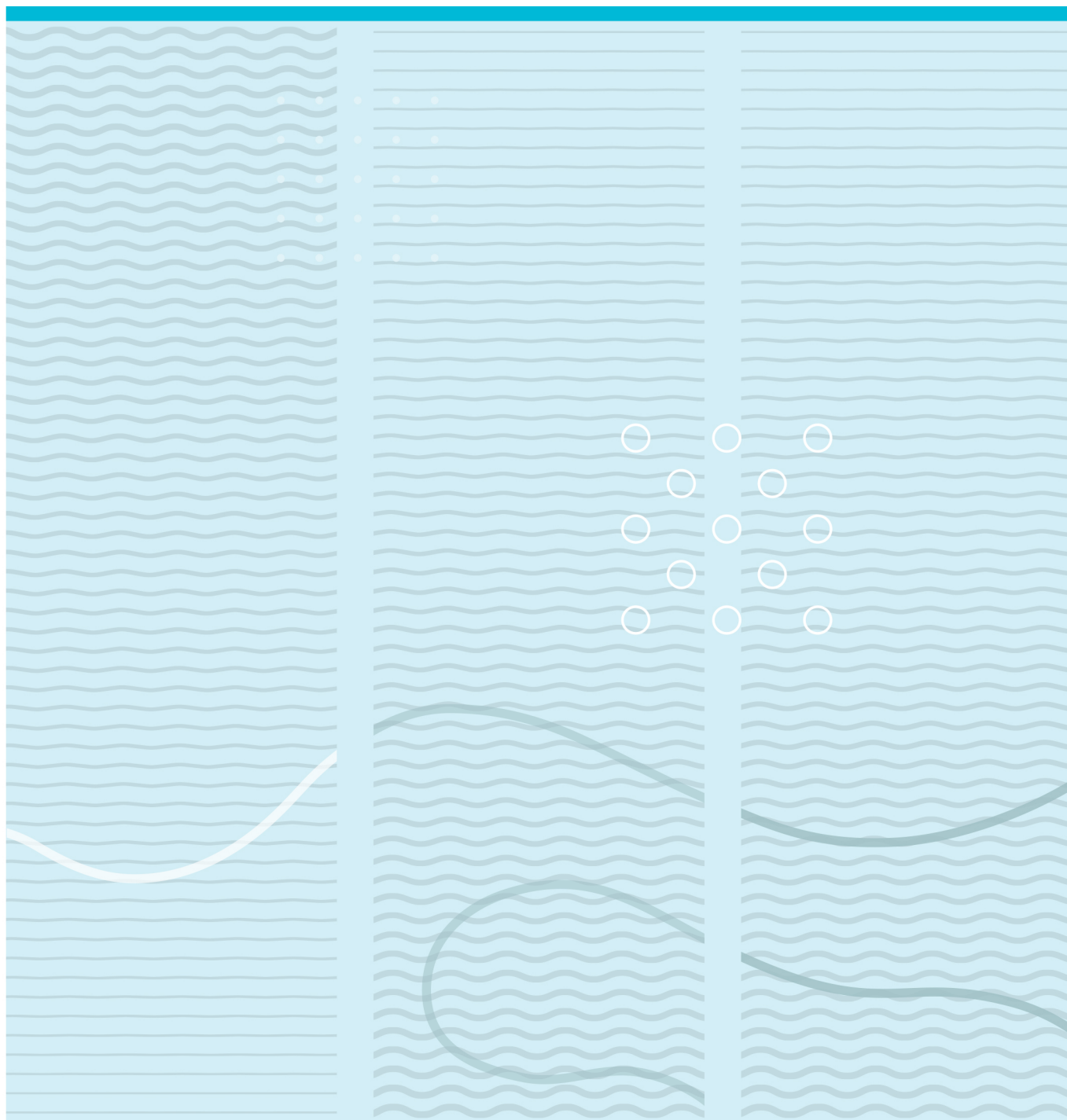


Knut Fonnelop Storhaug

Den enslige mindreårige asylsøker

Hvordan en videregående skole utvikler kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Knut Fonnéløp Storhaug

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Mer enn 10.000 barn på flukt uten ledsager ankom Norge i perioden 2011-2015. Barna var i hovedsak gutter fra Afghanistan, Eritrea og Somalia. Norsk lovgivning innvilger alle barn, uavhengig av status, den samme rett og plikt til det 13-årslige utdanningsløp. Undersøkelser peker på at gjennomført utdanningsløp er særlig avgjørende for mulighetene til å få en inngang til arbeidslivet. En inngang til arbeidslivet er slik nasjonale styringsmyndigheters viser til helt avgjørende for at den enslige mindreaårige asylsøker gis en mulighet for integrering i det norske samfunnet.

Den videregående skole er av samme myndighet gitt en avgjørende rolle for å møte en slik utfordring gjennom å legge til rette for en systematisk og langsiktig kunnskapsutvikling. Denne kunnskapsutvikling skal innfri et dobbelt formal. Både å sikre integrering, og å gi barn på flukt en mulighet til å ta del i det norske samfunnet.

Denne oppgaven har benyttet enkeltcase som metode. Og for å få en bredde og dybde i datamaterialet er det valgt en kvalitativ tilnærming. Oppgavens sentrale funn viser til at ansvarlige for målgruppens opplæring ved en videregående skole ikke nødvendigvis følger en systematikk og langsiktig tilnærming til kunnskapsutviklingen. Og at det særlig for enkelte i skolens ledelse, oppleves at skolen som organisasjon i seg selv, er til hinder for en fleksibel tilpasning og utnyttelse av nødvendig eksisterende kunnskap.

Denne oppgaven gir svært begrenset muligheter til å kunne generalisere funn, utover å peke på at en bredde og dybde i et enkeltcase gir verdifull kunnskaper om et eksempel. Denne oppgaven støtter seg til at slik kunnskap kan være like betydningsfullt som å innfri et vitenskapelige ønske om generalisering.

Oppgavens teoretiske ramme har valgt en bredde fremfor en dybde i sin tilnærming. Denne oppgavens pålitelighet bes vurderes ut ifra en systematisk tilnærming til en enhet i videregående skole, og det ønskes at oppgavens gyldighet tar utgangspunkt i, og vurderes mot oppgavens mål om en inter-subjektiv tilnærming til datafeltet.

Abstract

More than 10 millions children escaped without companions to Europe in the period from 2011-2015. In this same period Norway received more than 10.000 children without companions. The children were mainly boys from Afghanistan, Eritrea and Somalia. Norwegian legislation grants all children, irrespective of status, the same right to a 13-year education course. Governmental documents point out that education are particularly important for the opportunity to gain entry into employment. An entrance to the workplace is the way in which national government authorities show that it is absolutely crucial that this thesis target group is given an opportunity for integration into Norwegian society.

The upper secondary school is of the same authority given a crucial role in addressing such a challenge by facilitating systematic and long-term knowledge development. Such knowledge development must meet a double formal. Both to ensure integration and to enable children at escape a possibility to take part in the Norwegian society.

This Master thesis has used the single case method, and in order to obtain a breadth and depth in the data material, a qualitative approach has been chosen. The central findings of the assignment indicate that responsible for the target group's education at an upper secondary School level does not necessarily follow a systematic and long-term approach to knowledge development. Especially for some of the school's management, it is perceived that the school as an organization in itself, prevents a flexible adaptation and utilization of necessary actions in the acquisition of knowledge.

The theoretical framework of the assignment has chosen a broad palette rather than an in depth approach. This strategism is dictated by single-case study method requiring more a breath in theoretical findings rather than a depth. The reliability of the assignment is assessed by a systematic approach to a unit in upper secondary school, and it is desired that the validity of the assignment will be based on and assessed from the objectives of an inter-subjective approach.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	5
Innholdsfortegnelse.....	7
1.0 Innledning.....	11
1.1 Tema og bakgrunn.....	12
1.2 Problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven.....	13
1.3 Oppgavens oppbygning	15
2.0 Kunnskapsstøtte	17
2.1 Omsorgsretten for den enslige mindreårige asylsøker	18
2.2 Rett og plikt til opplæring i grunnskole og til videregående skole	18
2.3 Hva sier sentrale styringsdokumenter	19
2.4 Norsk forskning om den enslige mindreårige og møte med det offentlige Norge	20
2.5 Internasjonal forskning om den enslige mindreårige asylsøker	21
3.0 Oppgavens teoretiske referanse	23
3.1 Skolen som løst sammenkoblede systemer.....	23
3.2 Fire perspektiver på organisasjoner.....	25
3.3 Fra enkelrets til dobbelrets.....	26
3.4 Skolen som lærende organisasjon	28
3.5 Skolebasert kompetanseutvikling	29
3.6 Evaluering av pilot for nasjonal satsning på skolebasert kompetanseutvikling	31
3.7 Teoretiske posisjoner på elevsamtale.....	32
4.0 Metoder.....	33
4.1 Casestudie.....	34
4.2 Observasjon	35
4.2.1 Praktisk gjennomføring av observasjonen	36
4.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	37
4.3.1 Kombinasjon av det kvalitative forskningsintervju og observasjon	38
4.3.2 Intervjuguide	38
4.3.3 Praktisk gjennomføring av intervjuene	39
4.4 Analyse av observasjon og intervju.....	40

4.5 Validitet	41
4.6 Reliabilitet	42
4.7 Vitenskapelig grunnlag	43
4.8 Forskningsetiske vurderinger	45
5.0 Fremstilling av mine funn.	47
5.1 Kunnskapsutvikling i organisasjonen	48
5.2 Ledelse av kunnskapsutvikling.....	52
5.3 Å bli hørt eller å høre til	56
5.4 Kunnskapsutvikling gjennom elevsamtale	59
6.0 Drøfting	64
6.1 Kunnskapsutvikling i skolen som organisasjon.....	64
6.2 Organisasjonslæring om den enslige mindreårige asylsøker.....	67
6.3 Kunnskapsutvikling og statlige styringsdokumenter.....	70
6.4 Hvilke særlige dilemmaer skolen arbeidet med og hvordan de kom til uttrykk	71
7.0 Konklusjon.....	76
Referanser/litteraturliste	78
Vedlegg	81

1.0 Innledning

Denne oppgavens tema er den enslige mindreårige asylsøker. Mitt arbeid ble påbegynt samtidig med at Utlendingsdirektoratet kunne presenterer en betydelig økning i andelen elever med status som enslige mindreårige asylsøkere fra årene 2014 til 2015 (Utlendingsdirektoratet, 2016). Forut for dokumentert økningen forelå NOU 2011:14 "Bedre integrering, mål strategier og tiltak". Denne offentlige utredningen peker på en kritisk sammenheng mellom gjennomført videregående opplæring og andelen minoritetsspråklig ungdom som får tilgang til arbeidslivet i Norge (NOU 2011: 14, 2011). Utredningen beklager at det ikke har vært mulig å spesifisere en egen oversikt for elever med status som enslig mindreårig asylsøkere, men drister seg likevel til å anta at en slik oversikt mest sannsynlig vil vise en lavere andel fullført videregående opplæring enn for elevgruppen minoritetsspråklig ungdom (NOU 2011: 14, 2011). Utredningen viser også særlig til at gjennomført videregående opplæring gir tilgang til arbeidslivet, og at denne tilgangen videre er selve nøkkelen til integrering og avgjørende for muligheter til et selvstendig liv (NOU 2011: 14, 2011).

NOU 2011:14 viser til både en manglende kvalitetsutvikling i videregående opplæring og oppfølging av den enslige mindreårige asylsøker. Denne offentlige utredningen er svært tydelig i sin kritikk av videregående opplæring sin manglende evne til å se opplæringen i sammenheng med elevenes ofte vanskelige livssituasjon. Utredningen understreker videre at opplæringen må tilpasses den enkeltes bakgrunn og kompetanse, og ivareta det flerkulturelle perspektiv (NOU 2011: 14, 2011, p. 194).

NOU 2011:14 gir samtidig også et svar på spørsmålet om hvordan videregående opplæring kan både øke gjennomføringsandelen, og dermed gi også denne elevgruppen en inngang til det norske samfunnsliv. Her viser NOU 2011:14 til at videregående opplæring gjennom et systematisk og langsiktig arbeid må tilegne seg kunnskap på organisasjonsnivå om egnet opplæring, og at slik opplæring også må ta utgangspunktet i kunnskap om den enkelte elevs livssituasjon (NOU 2011: 14, 2011).

I 2014 ankom i underkant av 1000 enslige mindreårige asylsøkere til Norge. I løpet av 2015 var tallet steget til godt over 5200 (Utlendingsdirektoratet, 2016). Den enslige mindreårige asylsøker har rett til både grunn- og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette var min sammenheng, for hvorfor jeg våren 2016 ønsket å få mer kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker i videregående opplæring.

1.1 Tema og bakgrunn

NOU 2011:14 tydelige kritikk av den videregående opplæring sin manglende systematikk i kunnskapsutviklingen på organisasjonsnivå om den enslige mindreårige asylsøker, støttes videre av Meld. St. nr. 6 (2012-2013). Meld. St. nr. 6 (2012-2013) plasserer også et ansvar og gir en retning for kunnskapsutviklingen om elevenes læringsmiljø:

Skoleeiere og skoleledere har en viktig rolle i det systematiske og langsiktige arbeidet. Det flerkulturelle perspektivet må være en del av det systematiske arbeidet med læringsmiljøet (Meld. St. nr. 6, 2012-2013, p. 56).

Både NOU 2011.14 og Meld. St. nr. 6 (2012-2013) viser til at kunnskapsutvikling om den enslige mindreårige asylsøker skal innfri et dobbelt formål. Gjennomført videregående opplæring gir en betydelig økt mulighet til å ta del i arbeidslivet, og at tilgangen til arbeidslivet er selve nøkkelen til integrering (Meld. St. nr. 6, 2012-2013; NOU 2011: 14, 2011). Dette kan ikke forstås som annet enn at kunnskapsutvikling i den videregående opplæring er gitt et betydelig ansvar på organisasjonsnivå, og at kunnskapsutvikling er avgjørende for at den enslige mindreårige asylsøker muligheter til både et fullverdig - og et likeverdig del av det norske samfunnet. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å rette søkelyset på kunnskapsutvikling i den videregående opplæring om den enslige mindreårige asylsøker.

Gjennom studier ved høyskolen har jeg fått kunnskap om forskning som viser til hvordan skolen som organisasjon kan legge til rette for kunnskapsutvikling. Forskning som er gjort kjent for meg gjennom studiet ved høyskolen viser til en særlig effekt av en praksisnær kunnskapsutvikling og en profesjonalisering av lærerrollen gjennom organisasjonslæring (Desimone, 2009; Postholm, 2012; Øhra, 2015) .

Gjennom Meld. St. nr. 20 (2012-2013) , blir det vist til effektstudier som ” viser at kompetanseutvikling har sterkest effekt når den er praksisnær og skolebasert (Meld. St. nr. 20, 2012-2013, p. 171). Meld. St. 22 (2010-2011) har forutpekt på at lærerens kunnskap er lite systematisert, samtidig som lærere uttrykker stor interesse for å lære (Meld. St. Nr. 22, 2010-2011).

På bakgrunn av dette vil jeg sette kunnskapsutvikling i sammenheng med hvordan en videregående skolen som organisasjon utvikler praksisnær kunnskap, og hvordan organisasjoner kan lære. Jeg har av en grunn valgt teoretisk referanser som gjør det mulig for meg å belyse hvordan skoler som organisasjoner utvikler kunnskap og hvilke dilemmaer de i dette arbeidet møter.

Jeg har valgt meg ut en enkelt enhet. Mitt mål er å få empiri som kan belyse hvordan en videregående skole som organisasjon arbeider for å få systematisk kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker, og hvilke dilemmaer de i dette arbeidet møter.

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende tema for denne oppgaven:

Kunnskapsutvikling i en videregående skole om den enslige mindreårige asylsøker.

1.2 Problemstilling med forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven

Hvordan en videregående skole utvikler kunnskap om med den enslige mindreårige asylsøker anser jeg som både forsknings- og samfunnsrelevant (Grønmo, 2016). Min oppmerksomhet i denne oppgaven er å se på hvordan en videregående skole som organisasjon utvikler kunnskap om elevgruppen og hvilke dilemmaer de i arbeidet møter med å utvikle og å lede kunnskapsutvikling. Problemstilling søkes avgrenses og jeg har utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan en videregående skole som organisasjon utvikle kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker?

P.g.a. oppgavens omfang og ressurser har jeg vært nødt til å avgrense oppgavens problemstillingen. Problemstilling vil søke å gi svar på hvordan en videregående skole som organisasjoner utvikler kunnskap. Oppgavens vil her støtte seg til arbeider av Senge

ved å særlig vise til betydningen av læring i fellesskap ved bl.a. å utvikle felles mentale modeller i organisasjoners arbeid med kunnskapsutvikling (Senge, 1996). Kunnskapsutvikling i organisasjoner vil videre ved å legge til grunn modell for enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring kunne forklare hvordan organisasjoner kan bevege seg mot organisasjonslæring. Her vil oppgaven støtte seg teoretisk til arbeider av Argyris (Argyris, 1976) Denne modellen har som utgangspunkt å synliggjøre læring over flere nivå for organisasjoner. Sentralt er kollegial refleksjon for å bevege seg fra enkeltkretslæring til dobbeltkretslæring ved bl.a. å synliggjøre for deltakerne i en organisasjonen hvilke ukjente og kjente normer, verdier og holdninger som er styrende i en organisasjon (Argyris, 1976).

Gjennom å se organisasjoner som løst sammenkoblede systemer kan dette gis forklaring på hvorfor endringer kan skje på et overmodnet nivå, mens den utøvende praksis ofte resulterer i et "status quo" (Weick, 1976). Teorier om løst sammenkoblede systemer kan også gi oss forklaringer på hvordan organisasjoner raskt kan tilpasse seg behov for omstilling og endring (Weick, 1976). Et dilemma derimot, kan bli hvordan skolen også tilpasser en slik kunnskapsutvikling inn mot skolen som organisasjon. Argyris vektlegger at organisasjonslæring er en prosess med et sett av handlinger, der planlegging og iverksetting står i et interaktivt forhold til hverandre. Fokuset blir flyttet fra teorier om rutiner, strukturer og prosedyrer, og over til aktører og mentale modeller (Argyris, 1976). Dette er teorier som jeg opplever som støttende i mitt arbeid med å få kunnskap om hvordan en videregående skole møte slike utfordringer og hvilke dilemmaer de i dette arbeidet møter.

I begynnelsen av 2000-tallet kan nasjonale styringsdokumenter oppfattes som en ordre til både skoleeiere og skoleledere om å innføre lærende organisasjoner (Lillejord, 2003). Et spørsmål kan bli om krav til raske endringer og effektive tilpasninger er forenelig med å arbeide mot lærende organisasjoner? Og videre hvordan en videregående skole gjennom organisasjonslæring kan innfri et så betydelig samfunnsansvar med å gi elevgruppen for denne oppgaven en mulighet til å ta del i det norske samfunnet?

Overordnet problemstilling er delt inn i to forskningsspørsmål. Mine forskningsspørsmål gir meg en bedre mulighet til å kunne forklare hva jeg ønsker å forstå i prosjektet, og for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Disse forskningsspørsmålene vil samtidig kunne komplementere undersøkelsens kobling mellom teori og empiri, og både begrense og å utdype oppgavens tema (Maxwell, 2013):

1. Hvordan en videregående skole som organisasjon utvikler kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker?
2. Hvilke særlige dilemmaer møter skolen som organisasjon i arbeidet med kunnskapsutviklingen om den enslige mindreårige asylsøker, og hvordan kommer de til uttrykk?

Denne oppgaven har valgt enkeltcase som forskningsdesign (Yin, 2012). Jeg har gjennom observasjon og intervju innhentet empiri ved en videregående skole. Dette gir meg muligheter for både å se, men også å høre hva ledere gjør, tenker og mener (Yin, 2012).

.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 redegjør jeg for tema, bakgrunn, forskningsspørsmål og problemstilling for oppgaven. Tema for oppgaven mener jeg å ha vist til er svært aktuell. Dette blir også videre redegjort for under kapittel 2, der jeg søker å gi en kunnskapsstatus om elevgruppen. Det vektlegges å gi en innsikt i rettigheter til opplæring for barn uten opphold i Norge. Den enslige mindreårige asylsøker er både mindreårige og ikke gitt fast oppholdstillatelse. Videre presenterer jeg relevant forskning for denne oppgaven og videre hva statlige styringsdokumenter særlig vektlegger for hvordan den enslige mindreårige asylsøker kan gis muligheter for gjennomført videregående opplæring. I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens teoretiske referanseramme. Jeg har valgt teoretiske referanserammer som jeg mener belyser min problemstilling og forskningsspørsmål på en god måte. Videre presenterer jeg under kapittel 4 oppgavens valg av og begrunnelse for metoder i arbeidet med innhenting av empiri. I kapittel 5 presenterer jeg en analyse over empiriske funn med vekt mot oppgavens teoretiske referanser. I kapittel 6 søker jeg å besvare oppgavens forskningsspørsmål og drøfter

mine funn opp mot valgte teoretiske referanserammene og statlige styringsdokumenter, før jeg til slutt i kapittel 7 går tilbake til oppgavens problemstilling og avslutter med en konklusjon på oppgaven. Men først, er det naturlig å gi en kunnskapsstatus om de enslige mindreårige asylsøkerne.

2.0 Kunnskapsstøtte

Den enslige mindreårige asylsøker reiser uten omsorgsperson eller foresatt, og er under 18 år ved ankomst Norge. Det er som oftest gutter, og de fleste er over 16 år (Ketil Eide, 2012). De har reist langt, og majoriteten av barna kommer fra Afghanistan, Syria og Eritrea (Utlendingsdirektoratet, 2016). I 2011 ankom 858 enslige mindreårige asylsøkere Norge. For 2015 ble det registrert 5297 enslige mindreårige asylsøkere med ankomst Norge (Utlendingsdirektoratet, 2016).

Hvem er de enslige mindreårige asylsøkere? Som det er vist til, så er hovedtyngden av målgruppen gutter fra Afghanistan, Eritrea eller Syria. Andelen gutter er 92 %. 9 av 10 enslige mindreårige asylsøkere ble i 2014 innvilget opphold, enten gitt som flyktningstatus eller på humanitært grunnlag (Utlendingsdirektoratet, 2016). Det finnes god dokumentasjon på at målgruppen er traumatisert gjennom å ha blitt utsatt for vold og overgrep, og i tillegg har de med seg mangelfull – lite, eller ingen skolebakgrunn (Ketil Eide, 2012; Ketil Eide & Broch, 2010). Den enslige mindreårige asylsøker utgjør en sårbar gruppe med betydelige utfordringer. Mange bærer med seg opplevelser om krig, tortur, nød, overgrep og forfølgelse (UNHCR, 2016).

Året 2015 ble på mange måter et unntaksår. En dramatisk endring i økningen av antall flyktninger til hele Europa. Tallet på flyktninger til Norge var det høyeste siden registreringen tok til etter andre verdenskrig (Bøås, 2015). Året 2015 kjennetegnes av krig i Syria, Somalia og Irak, og borgerkrig i Eritrea og Nigeria. I følge årsrapport fra FN søkte hele 98.400 enslige og foreldreløse barn under 18 år om asyl- eller flyktningstatus i løpet av 2015. Dette er det høyeste antall registrerte barn og unge på flukt siden FN startet registreringen (UNHCR, 2016). Det kunne skrives mye om året 2015. Denne oppgaven må begrenses og kan ikke prioritere det. Men jeg mener at det er viktig for selve arbeidet mitt, at oppgaven gir et lite innblikk i året 2015. For å gi et lite tilbakeblikk for året 2015, vil jeg gjøre dette ved å vise til en henvendelse som ble gjort til samtlige partier på Stortinget i oktober 2015 fra følgende aktører: NOAS, Fellesorganisasjonen, Norsk barnelegeforening, Press, Norsk folkehjelp, Redd barna og Barneombudet (NOAS et al., 2015). Her gis det uttrykk for en sterk bekymring for situasjonen til enslige

mindreårige asylsøkere. De viser til at det finnes dokumentasjon på at barn drifter alene rundt i Oslos gater, og at barn har ankommet sykehus uten klær, sko, penger eller ledsager. Det vises også til at FNs barnekomite gjentatte ganger har kritisert Norges behandling av barna. Skrivet inneholder også forslag til kortsiktige og langsiktige tiltak. Prioritert her er at omsorgen for også de eldste barna overføres til barnevernet (NOAS et al., 2015).

2.1 Omsorgsretten for den enslige mindreårige asylsøker

Fram til 2007 var det UDI som hadde omsorgsansvaret for enslige mindreårige asylsøkere (Ketil Eide, 2012). I 2007 vokste det fram en erkjennelse av gruppens spesielle sårbarhet. Dette resulterte i det som omtales som omsorgsreformen (Ketil Eide, 2012). Resultatet var at barna under 15 år ble underlagt barnevernloven og gitt plass i omsorgssentre. På disse sentrene skulle de få aldersadekvat oppfølging og omsorg i ankomstfasen fra de kommer til Norge til de får tilbud om bosetting eller returneres (Ketil Eide, 2012). Aldersgruppen 15 -18 år ble ikke omfattet av reformen, og omsorgen og ansvaret ble videreført til UDI (Ketil Eide, 2012).

2.2 Rett og plikt til opplæring i grunnskole og til videregående skole

Opplæringsloven § 2-1 hjemler både rett og plikt til grunnskoleopplæring for alle barn i alderen 6-16 år. Rett til opplæring gjelder når det er sannsynlig at barnet skal være i Norge i mer enn 3 måneder. Plikten til opplæring begynner når barnet har vært i Norge i mer enn 3 måneder (Opplæringsloven, 2006). Barns klare rettigheter til utdanning og skole uavhengig av status, er en universell rettighet nedfelt i FNs konvensjoner om barns rettigheter, og ratifisert av Norge i 1991 (Stray, 2011). Barn rett til utdanning begrenses ikke av om barnet er her som asylsøker, flyktning eller illegalt (Utdanningsdirektoratet, 2016).

For videregående opplæring tas det først utgangspunktet i Opplæringsloven § 3-1. Her vises det til en hovedregel om at ungdom som har fullført grunnskole eller tilsvarende

opplæring, har rett til tre års heltids videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Men det legges til grunn at ungdom bare har denne retten, dersom de oppholder seg lovlig i landet. Lovlig opphold defineres videre også som registrert som asylsøker (Utdanningsdirektoratet, 2016). Retten begrenses for ungdom inntil 18 år, og retten må tas ut i løpet av fem sammenhengende år (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Forsommeren 2016 ble det vedtatt en lovendring, med en klar hensikt å sørge for at også de enslige mindreårige asylsøkere skulle gis bedre muligheter for å fullføre videregående opplæring (Statsministerenes kontor, 2016). Ordningen medførte at ungdom under 18 år med rett til videregående opplæring, kunne velge mer grunnskoleopplæring uten at dette gikk på bekostning av retten til fem års sammenhengende videregående opplæring. Ordningen bygger på et vellykket forsøk ved Thor Heyerdal videregående skole, der Telemark fylkeskommunen og Larvik kommune benyttet muligheten som gis i opplæringsloven § 4-1 om å søke forsøksordning (Statsministerenes kontor, 2016).

2.3 Hva sier sentrale styringsdokumenter

Til å belyse hva sentrale styringsdokumenter peker på i forbindelse med den enslige mindreårige asylsøker velger jeg å vektlegge særlig NOU 2011: 14 (NOU 2011: 14, 2011) og Meld. St. nr. 6 (2012-2013). Dette er som jeg tidligere har vist til styringsdokumenter som også retter oppmerksomhet mot kunnskapsutvikling om målgruppen for denne oppgaven.

Dokumentasjon gis på at den enslige mindreårige asylsøker bør vurderes som en ytterst sårbar elevgruppe. Det vises til forskning som viser til at depresjon og alvorlige atferdsproblemer utgjør de hyppigste forekommende symptomene. For elevgruppen er det dokumentert at mer enn 50% oppgir så høy symptombelasting at dette anses å gå utover de daglige aktivitetene (NOU 2011: 14, 2011).

Andel ungdom som ikke gjennomfører videregående opplæring med innvandrerbakgrunn er 1 av 3, mot 1 av 5 for ungdom uten innvandrerbakgrunn (NOU 2011: 14, 2011). Utredningen hevder at utdanningssystemet svikter de med størst behov. Dette defineres som gutter med innvandrerbakgrunn som ankom landet i ungdomsskolealder. Frafall for denne gruppen utgjorde 37 % og det vises også til en bekymring over at 17 % av elevgruppen ikke er registret som elever i den videregående skolen (NOU 2011: 14, 2011).

Meld. St. nr. 6 (2012-2013) redegjør særlig for hovedmålsettingen for regjeringen om å reduserer frafall i den videregående skole (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Det vises til dokumentert sammenheng mellom gjennomført videregående opplæring og andelen yrkesaktive med bakgrunn som minoritetsspråklig ungdom (Meld. St. nr. 6, 2012-2013).

Meld. St. nr. 6 (2012-2013) redegjør også for elevgruppens særskilte sårbarhet, og det vises til undersøkelser om tilstanden for målgruppens kritiske psykiske helse (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Videre peker Meld. St. nr. 6 (2012-2013) på at både kommunene og fylkeskommunene må benytte regelverket, slik at eleven kan gis likeverdig og tilpasset opplæring (Meld. St. nr. 6, 2012-2013). Meld. St. nr. 6 (2012-2013) er bekymret for elevgruppen, og viser til at regjeringen vil følge opp med å innhente informasjon over vellykkede tiltak for å redusere frafall. Meld. St. nr. 6 (2012-2013) peker som tidlige vist til et mangelfullt utviklet opplæringstilbud for elevgruppen, og plasserer ansvaret også til skoleeiere og skoleledere med å benytte hele organisasjonen for å utvikle kunnskap som kan møte elevgruppen særlige behov. Denne kunnskapsutviklingen skal videre også ivareta og ta utgangspunkt i et flerkulturelt perspektiv (Meld. St. nr. 6, 2012-2013).

2.4 Norsk forskning om den enslige mindreårige og møte med det offentlige Norge

Irmelin Kjelaas viser i sin nylig avlagte avhandling til en svært formalisert samtalepraksis fra omsorgssenter mellom enslige mindreårige asylsøkere og miljøarbeidere (Kjelaas, 2015). Viktig funn her er at Kjelaas beskriver en slags mekanisk bruk av skjemaer som objektiverer og fremmedgjør målgruppen. Kjellaas viser til de institusjonelle føringene i form av skjemaer og veiledere som hun tolker som mest konstituerende for samtalene,

og viser til at den enslige mindreårige asylsøker kan stille med mangelfull institusjonell og kommunikativ kompetanse i institusjonelle samtaler (Kjelaas, 2015). Redusert kunnskap og erfaring med institusjonelle samtaler kan medføre at den enslige mindreårige asylsøker har begrenset innsikt i å forstå hva som er hensikten med møtet og hva informasjonen de gir skal brukes til (Kjelaas, 2015).

2.5 Internasjonal forskning om den enslige mindreårige asylsøker

Eide & Borsch (2010) viser til nødvendigheten av å forene forskningsressurser internasjonalt på bakgrunn av manglende forskning om den enslige mindreårige asylsøker. De peker spesielt på behovet for forskning som kan følge målgruppen over tid for å få en bedre oversikt over hvilke behandlingsmetoder som kan dokumenterer effekt i arbeidet med å følge opp den enslige mindreåriges dokumenterte traumatiserte bakgrunn (Kjetil Eide & Broch, 2010).

Fazel & Stein (2002) viser til engelske studier av nyankomne flyktningbarn som viseer at forekomsten av posttraumatiske stresslidelser med søvnforstyrrelser og depresjon er høyere enn normalpopulasjonen. Undersøkelser peker på utfordringer med diagnostisering av slike lidelser for barn, men kan vise til dokumentasjon på at 49% til 69% av barn i denne målgruppen er dokumentert med angstlidelser ved ankomst tilfluktsland (Fazel & Stein, 2002).

En belgisk senere studie av 169 enslige mindreårige flyktningbarn i omsorgsinstitusjoner, viser at andelen barn med alvorlig eller svært alvorlig angstlidelser, depresjoner og potstraumatiske stresslidelser utgjør mellom 37% til 49% (Derluyn & Broekaert, 2007). Denne studien dokumenterer videre at særlig enslige mindreårige jenter er utsatt for å utvikle varige psykiske lidelser gjennom å ha blitt utsatt for seksuelle overgrep (Derluyn & Broekaert, 2007).

Fazel & Stein (2002) peker på at en av den enslige mindreårige asyl sine dokumenterte spesielle stressopplevelser også kan relateres til bosetting i tilfluktsland (Fazel & Stein, 2002). De viser til at denne perioden kan kjennetegnes som sekundære traumer gjennom at barn må å innpasse seg i ny skole ved bruk av nytt ukjent språk og innta rollen som en voksen (Fazel & Stein, 2002). Fazel & Stein (2002) viser videre til at skolen har en avgjørende funksjon i forebygging av lidelser for enslige flyktningbarn. De viser til skolens unike posisjon ved at utdanning kan være med på å gi barna et anker de sårt trenger, og at utdanning og skole er identitetsdannende og gir muligheter for sosial og emosjonell utvikling (Fazel & Stein, 2002). Fazel & Stein (2002) viser til undersøkelser at enslige mindreårige flyktninger som har betydelig risiko for å utvikle psykiske lidelser, imidlertid blir kompetente vokse. En avgjørende beskyttelsesfaktor her for å påvirke dette utfallet, er at skolen fungerer som en stabil sosial støtte (Fazel & Stein, 2002).

Thommessen et al (2012) viser til mottaksland manglende erfaring med behandling av psykiske lidelser for endelige mindreårige flyktningbarn. De dokumenterer en signifikant forskjell i innrapporterte alvorlige psykiske lidelser fra flyktningbarn som ankom tilfluktsland med eller uten ledsager. Thommessen et al (2012) viser til utfordringer i behandlingsapparatet i tilkomstland, og at en utvikling av behandlingstilbudet bør ivareta og understøtte en kulturell og religiøse bakgrunn. Dette bygger bl.a. på erfaringer med vellykkede behandlingsmetoder som har tatt utgangspunkt i en kollektiv gruppebasert tilnærming i en skolebasert kontekst (Thommessen, Laghi, Cerrone, Baiocco, & Todd, 2012).

3.0 Oppgavens teoretiske referanse

3.1 Skolen som løst sammenkoblede systemer

Forskning peker på at pedagogikk som vitenskap vil få utvidet sitt potensiale som profesjonsfag, om en bygger videre til en slags organisasjonsdidaktikk (Roald, 2010, 2012). En organisasjonsdidaktisk tilnærming vil kunne gi mulighet til å se på skoler som profesjonelle organisasjoner som meta-reflekterer over seg selv (Roald, 2010, p. 116). En organisasjonsdidaktisk posisjon gjør det også aktuelt å se nærmere på skolen som løst sammenkoblede systemer. Dette perspektivet vil jeg nå gå nærmere inn på.

Teorier om løst sammenkoblede systemer har sine røtter tilbake til 1970-tallet (Weick, 1976). Weick viser til at løst sammenkoblede systemer har blitt forbundet med forklaringer på hvorfor enkelte organisasjoner har alt fra svak intern koordinering og manglete rutiner til helt eller delvis fravær av tilsyn og kontroll (Weick, 1976). I en pedagogisk kontekst har teorien særlig blitt brukt til å forklare fravær av forventet samhandling mellom utøver og planleggere, og med et påfølgende resultat et ofte "status quo" ved innføring av f. eks. nye reformer og læreplaner (Weick, 1976). Løst sammenkoblede systemer gir også forklaringer på hvorfor lærere velger å ikke la seg engasjere i lokalt utviklingsarbeid og møter endringer med en likegyldig innstilling (Weick, 1976). Men organisasjoner som kan kjennetegnes som løst sammenkoblede systemer vil også kunne forklare hvordan organisasjoner imøtekommer lærerens ønske om selvbestemmelse og effektivitet (Weick, 1976).

Teorien om løst sammenkoblede systemer har også blitt benyttet til å forklare hvorfor organisasjoner etablerer parallelle kulturer, som uavhengig av aktørers deltakelse og involvering resulterer i en følelse av oppgitthet og likegyldighet (Weick, 1976). Weick peker videre på at teorier om løst sammenkoblede systemer kan gi forklaringer på hvordan deler av en organisasjon kan opprettholde sine kjerneaktiviteter over tid. Dette kan bl. a. forklares ved at løst sammenkoblede organisasjoner hverken trenger eller har muligheten for å respondere på mindre eller større endringer (Weick, 1976)

Weick peker videre på at dersom organisasjonen kjennetegnes som et løst sammenkoblede systemer, kan dette også forklare hvorfor enkelte organisasjoner raskt kan tilpasse seg forventninger fra sine omgivelser. Muligheten ligger her ved at kun deler av en organisasjon tar del i en endring uten at dette påvirker hele organisasjonen. Dette vil videre kunne redusere risiko ved feilslåtte utprøvinger ved at kjerneaktivitetene opprettholdes gjennom stabilitet (Weick, 1976).

Innovasjonsteoretikere peker også på muligheter det gir ved å utvikle organisasjoner i organisasjonen. Argumentasjonen er gjenkjennbar ved at det pekes på fordelene ved å opprettholde viktig stabilitet og utsette kun deler av en organisasjon for ustabilitet (Galbraith, 1996).

Knut Roald viser til teori om løst sammenkoblede systemer som en mulighet for å forstå løse sammenhenger mellom ulike nivå i skolen. Dette kan medføre at viktige avgjørelser i realiteten blir bestemt av de som står for den praktiske utføringen (Roald, 2012). Roald (2012) peker videre på at praksiskjernen ofte har et svakt kunnskapsgrunnlag til prioriteringer og valg. I skolen vil en her ved å legge teori om løst sammenkoblede systemer til grunn forklare hvorfor viktige beslutninger blir fattet i klasserommet, uten dialog eller lederstøtte rundt den pedagogiske virksomheten. Organisering, gjennomføring, vurdering, evaluering og videreutvikling av undervisning blir bestemt av lærere i samspill med eleven ut i fra egne verdier og holdninger. Og ofte mer og mindre fristilt fra både lokale - og sentrale mål (Roald, 2010, p. 42).

I et løst sammenkoblet system har ledelsen lite å gjøre med det som skjer i det enkelte klasserom. Dette gir lite mulighet til å påvirke det faglige innholdet utover å appellere til frivillige endringer hos lærerne. Et løst sammenkoblet system gjør at vi kan snakke om en "taus kontrakt" mellom ledelse og lærere. "Kontrakten" bygger på en gjensidig avtale om å ikke blande seg inn i hverandres oppgaver (Roald, 2010).

Til tross for lærernes lange og formelle utdanning, vil en kunne se på profesjonsutviklingen i skolen som svak (Roald, 2010). Dette begrunnes med at

kunnskapen er taus, situert, basert på skjønn og individuelle vurderinger. Skolen som en organisasjon i dette perspektivet vil vanskelig kunne overføre kunnskap fra bestemte sammenheng til nye pedagogiske situasjoner. Et løst sammenkoblet system gjør det mulig å forstå hvorfor en samtidig velger bort etterutdanning som gir muligheter for analyser av skolens innhold, til fordel for korte emne- og fagkurs (Roald, 2010).

Denne teorien legger til grunn at arbeidsdelingen om undervisningsaktiviteter mellom ledelse og lærer er klart definert. Ledelse tar her grep rundt organiseringen av undervisningen. Dette kan resultere i at områder som ikke direkte blir ledet, blir skjermet mot innsyn, forstyringer og ytre påvirkning (Roald, 2010). Endring i skolen skjer ofte på overordnet nivå, uten medvirkning nedenfra i organisasjonen. Dette kan være med på å forklare hvorfor de feste endringer i en organisasjon skjer på overordnet nivå. Resultatet kan bli uengasjerte lærere, lite tilpasset opplæring og stort frafall (Roald, 2012). Teori om løst sammenkoblede systemer kan også forklare videre hvorfor dokumenterte vellykkede undervisningspraksiser i liten grad fører til varig endring, bortsett fra i et lite antall klasser og skoler. (Roald, 2012). Roald viser til at dette kan forklare hvordan skoler kan opprettholde en selvstendig faglig begrunnet praksis, uten ytre påvirkning fra omgivelser som naturlig virker inn på skolen (Roald, 2010).

3.2 Fire perspektiver på organisasjoner

Jeg vil til dette benytte meg først av en modell som er utarbeidet av Boleman & Deal (Bolman & Deal, 2014). Modellen gir fire ulike perspektiver, og hvert perspektiv gir en mulighet til å innta en unik posisjon.

1. Det strukturelle perspektivet. Organisasjoner sees på systemer som streber etter å finne de mest effektive strukturer og de beste prosedyrer. Avdelinger og funksjoner opprettes og nedlegges ettersom nye oppgaver utvikles eller avvik avdekkes. Det strukturelle perspektiv bygger på en stor tiltro til delegering og stillingsbeskrivelser., og det sentrale er at oppgaver blir utført om det er tydelig nok definert (Bolman & Deal, 2014).

2. Det humanistiske perspektivet. Dette perspektivet vektlegger det enkeltes menneskes meningssøken i organisasjoner. Mening som begrep blir naturlig å trekke inn. Hver enkelt individ kan gi viktige bidrag til organisasjonen og særlig samspillet mellom individene er sentralt. Det humanistiske perspektiv forutsetter at menneske er grunnleggende sosial. Motivasjonsfremmende holdninger og posisjoner blir fremtredende i et ledelsesperspektiv ved å innta denne posisjonen (Bolman & Deal, 2014).
3. Det politiske perspektivet. Enkeltindividets kamp om verdier og ressurser står sentralt i det politiske perspektiver. Uenighet løses gjerne ved forhandlinger. Ved knapphet på ressurser søker enkeltindividet allianser mot grupper med sammenfallende interesser og verdier. Det politiske perspektiv legger også til grunn at det meste kan løses ved hjelp av forhandlinger og kompromisser (Bolman & Deal, 2014).
4. Det symbolske perspektivet. Det symbolske perspektiv vektlegger at meningen bak det som skjer kan være viktigere enn selve hendelsen. Dette perspektiv vil vektlegge å gi symbolverdier fra virkeligheten, siden det i seg selv kan være viktigere enn selve utfallet av en hendelsen. Det symbolske perspektiv har sammenfallende posisjoner med det humanistiske ved å erkjenne viktigheten av å skape mening gjennom handlinger (Bolman & Deal, 2014).

3.3 Fra enkelkets til dobbelkets

"Organisasjoner kan per definisjon ikke lære, det er bare individene som kan lære" (Jacobsen, 2012, p. 163). Et slikt utgangspunkt gjør det vanskelig og ikke rette fokus på menneskene i organisasjonen. Skal organisasjoner bli lærende forutsetter dette videre at en organisasjon består av individer som både har evne og vilje til å lære (Jacobsen, 2012).

For å forstå individuell læring, viser Argyris til at alle menneskelige handlinger er basert på teorier om handlinger (Argyris, 1976). Argyris deler dette ved å vise til 'forfektet teorier' (espoused theory) og bruksteorier (theories in use) (Argyris, 1976). En

forfektet teori er det som mennesker refererer til som et grunnlag for sine handlinger. Brukteorier blir teorier for hvordan mennesker egentlig handler (Argyris, 1976). Argyris viser til studier som avslører at mennesker ofte ser forskjellen mellom forfektet teorier og bruksteorier på andre, men sjeldent klarer å se differansen når det gjelder seg selv (Argyris, 1976). Brukteorier er handlinger som samsvarer med våre bærende verdier for tilfredsstillende løsninger. Her pekes det videre på selve kjerneelementene i de fleste menneskers bruksteorier som er: 1) oppnå en hensikt definert av andre, 2) forsøk å vinne, 3) hold tilbake negative følelser, 4) forsøk å være rasjonell (Argyris, 1976). Argyris hevder at dette på sett og vis er høyst dysfunksjonelle måter å forstå verden på. Resultatet kan ofte bli at det er viktigere å forsvare sine handlinger, enn å lære av eventuelle feil. Argyris definerer denne formen for læring som "enkeltekrets-læring" (Argyris, 1976).

Enkeltekrets-læring blir videre forstått som endimensjonale handlinger som blir gjennomført for å nå fastsatte mål. Enkle feil blir rettet opp, mens grunnleggende verdier ved organisasjonen blir som før. Enkeltekrets-læring kan forklare hvordan organisasjoner kan justere ukompliserte saksforhold, men vil ofte vise en utilstrekkelighet ved mer komplekse utfordringer (Roald, 2010, 2012). Trekker vi inn denne tankegangen i forhold til organisasjonslæring, ser en at ulike tester kan bli brukt innenfor en slik forenklet ramme. Resultater kan knyttes inn mot en kausal stimulus – respons ide, der opplysningene i seg selv gir grunnlag for endring (Roald, 2010, 2012).

Kjennetegn ved dobbeltekrets-læring er at mål, normer og verdier blir utfordret. Dette forutsetter en endringsvilje blant individene i organisasjonene. Dette krever videre en åpen og fordomsfri utprøving av individenes motsetninger. De kollegiale diskusjonene ser ikke bare på enkel rutiner og småjusteringer, men kan utfordre grunnleggende organisasjonsstrukturer som tilsynelatende fungerer godt (Roald, 2010). I arbeidet med organisasjonslæring innebærer dette at det må tilsiktes en bred og refleksjonsorientert tilnærming, og at det sikres dialog mellom samtlige aktører i organisasjonen (Roald, 2012).

Argyris og ser kollegial refleksjon som det avgjørende for å oppnå dypere læring (Argyris, 1976). Organisasjonslæring blir sett på som en prosess med et sett av handlinger over tid. Planlegging og iverksetting er ikke lineært, men sees i et interaktivt forhold. Fokus blir flyttet bort fra rutiner og strukturer og over til aktører og mentale modeller (Argyris, 1976). Argyris bygger på at for å forstå organisasjoner, må dette ses i sammenheng med de prosessene som samtlige aktørene involverer seg i (Argyris, 1976).

3.4 Skolen som lærende organisasjon

Senges definerer fem ulike disipliner der alle er avhengige av hverandre for å få læringshjulet til å gå rundt (Senge, 1996).

1. Disiplin - "personlig mestring". Dette bygger på at samtlige deltakere i en organisasjon må igjennom en læreprosess. I denne læreprosessen utvikles personlige egenskaper som kommer organisasjonen til gode (Senge, 1996).
2. Disiplin – "mentale modeller". Omhandler ulike mentale modeller eller tankebilder blant organisasjonsdeltakere. Dette kan si oss noe om hvordan deltakerne ser på hvordan noe er eller burde være. I en endringsprosess blir det avgjørende å påvirke de mentale modellene for å skape sammenheng mellom mål for endringene og de ulike bidrag som deltakerne bidrar med (Senge, 1996).
3. Disiplin – " felles visjon". Med dette menes at de ulike bidragene fra deltakerne i en organisasjon må settes inn i et system slik at det kan gi et felles bilde av fremtiden. Gode felles visjoner er delt mellom det oppnåelige og det uoppnåelige. Det vi sammen skal strekke oss etter, og som bringer fram de personlige tankebildene i en felles visjon om framtiden (Senge, 1996).
4. Disiplin – "læring i team". Samarbeid mellom individer i en gruppe er helt sentralt. Gjennom dialog og erfaringsdeling brytes ny kunnskap og frigjør den tause kunnskapen (Senge, 1996).
5. Disiplin – "systemtenkning". Systemtenkning er i følge Senge den viktigste disiplinen. Dette begrunnes med at dette kan sørge for at de øvrige fire disiplinene blir

integrert i en helhetstenkning. Dette gjør at deltakerne opplever en sammenheng mellom de ulike disiplinene, og retningen for utviklingsarbeidet blir tydeligere (Senge, 1996).

Senge argumenterer for at kunnskapsutvikling er sted- og situasjonsavhengig, og vektlegger særlig sammenhengen mellom personlig mestring og å utvikle mentale modeller i dette arbeidet (Senge, 1996). Det blir derfor vanskelig å se for seg overføringer av kunnskap mellom organisasjoner.

Senge vektlegger en systemisk tilnærming for å forstå organisasjoner og endret fokus fra erfaringsbasert til forventingsbasert læring (Roald, 2010). Det brukes begrep som kreativ spenning for å beskrive dynamikken mellom aktører i en organisasjon der læringsprosesser har basis i intensjoner, istedenfor reaksjoner (Roald, 2010).

3.5 Skolebasert kompetanseutvikling

Jeg vil her vise til Utdanningsdirektoratets egen definisjon av hvordan de forstår skolebasert kompetanseutvikling. Definisjonen bygger på Kunnskapsdepartementets ungdomstrinnsatsning for perioden 2013-2017, og som har som målsetting at samtlige elever i ungdomsskolen skal føle seg inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Bjørnsrud peker på at skolebasert kompetanseutvikling finner sted på den aktuelle skole med skolens naturlige aktører som deltakere, og viser til modellens sammenhenger med organisasjonslæring (Bjørnsrud, 2015). Det legges videre til grunn at det initieres prosesser som medfører at skolens aktører får utfordret sine egne oppfatninger av læring og utvikling over tid. Bjørnsrud argumenterer for at skolebasert kompetanseutvikling må sees på som et innovasjonsarbeid (Bjørnsrud, 2015). Slik skiller Bjørnsrud skolebasert kompetanseutvikling fra ordinær etterutdanning eller videreutdanning for enkeltlærere, og peker på at dette omhandler alt fra enkeltlæreres

tilrettelegging i hverdagen, til arbeid med systemer for skolens daglige drift. Skolebasert kompetanseutvikling sees dermed også i sammenheng med organisasjonslæring (Bjørnsrud, 2015).

Bjørnsrud peker særlig på skolelederes kunnskap og erfaring som gjør de til nøkkelpersoner med å tilrettelegge for kunnskapsutvikling (Bjørnsrud, 2015). Her vises det videre til ansvaret skoleledere har med å utvikle kompetanse i skolen som en lærende organisasjon. Det vises til at dette kan bli særlig utfordrende dersom skoleledere ikke legger til rette for å bruke faglig lærestoff og metoder for å jobbe strukturert og strategisk over tid. Skoleledere gis et tydelig ansvar med å etablere kultur for organisasjonslæring som bygger på en delingskultur for individuell- og kollektiv læring (Bjørnsrud, 2009).

Skolebasert kompetanseutvikling blir sett i sammenheng med å etablere en læringskultur og organisasjonslæring. Det vises til at læringskultur kan bli en prestasjonskultur eller en privatisert kultur. Med dette menes at det må også gis rom for å dele suksesshistorier, og ikke bare etablere en kultur for å drøfte vanskelige temaer eller kasus som den enkelte lærer opplever som svært utfordrende (Bjørnsrud, 2015).

I arbeidet med å etablere kultur for læring og å arbeide systematisk med kompetanseutvikling, vil skoleledere kunne dra veksler på faglitteratur om endringsledelse. Det pekes også på det grunnleggende avgjørende ved kompetanseutvikling er at ledere etablerer et felles ståsted for alle aktører (Bjørnsrud, 2015). I dette ligger det å avklare roller, ansvar og relasjoner og forståelse av utviklingsarbeidets betydning. Et slikt ansvar og arbeid vil være vanskelig å se for seg uten at ledere legger til rette for en aktiv og åpen involvering av alle parter som skal delta med å utvikle læring sammen (Bjørnsrud, 2015).

Et gjennomgående trekk i forskning innen læring og kompetanseutvikling, er at lærere opplever at læring tilknyttet egen skole har størst betydning (Postholm, 2012; Øhara, 2015). Forskning peker også på at konkrete refleksjoner over egen og andres praksis er avgjørende for å forbedre egen praksis (Keung, 2009). En studie av skolekultur viser til at kommunikasjon av forventninger til lærerne påvirker lærerens profesjonelle utvikling (Jurasite-Harbinson & Rex, 2010). Og at en skolekultur som kan kjennetegnes ved at lærerne opplever en pålagt , og dermed en top-down strategi for å fremme læring, kan medføre en negativ holdning til uformell læring (Jurasite-Harbinson & Rex, 2010). Et kjennetegn på lærende organisasjoner er at det legges til rette for og at det arbeides i et kunnskapsdelende fellesskap mot felles mål og visjoner (Senge, 1996) Helt avgjørende blir det at ledere tar ansvar for å legge til rette for samhandlingsarenaer (Fullan, 2001). Fullan peker særlig på lederes ansvar med å synliggjøre at oppgaver ikke er kompliserte men kompleks (Fullan, 2001). Fullan understreker videre betydningen av lederes ansvar med å etablere samhandlingsarenaer der kunnskapsbaserte refleksjoner bygget på praktiske erfaringer, gis særlig plass og rom (Fullan, 2001).

3.6 Evaluering av pilot for nasjonal satsning på skolebasert kompetanseutvikling

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foretok en rekke forskere en evaluering av en pilot for nasjonal satsning på skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinnet i perioden 2013-2017 (Postholm, 2013). Denne forskningsrapporten viser til en sammenheng mellom skoler der lærerne selv oppfatter at det har vært en utvikling, og til skolens organisasjonslæring. Effekten av skolens organisasjonslæring er med på å forklare ulikheter mellom skoler i betydelig grad (Postholm, 2013). Den positive effekten som det vises til forklares videre med at utvikling blir forankret i skolens kultur og skolens evne til å lære og kjenne egen praksis. Forhold som særlig fremheves ved kultur er skolens evne til å legge til rette for læring gjennom systematisk og langsiktig utviklingsarbeid mellom lærere og ledere (Postholm, 2013, p. 163).

Dette er forskning som jeg opplevde relevant for denne oppgavens problemstilling. Den videregående skole gir også opplæring til elever etter lov om spesialundervisning (Opplæringsloven, 2006). Mange steder er det etablert bredt sammensatte grupper med ressurspersoner rundt den enkelte elev i samarbeid med hjemmet og eleven selv. Svært mye god lokal praksis er etablert gjennom systematisk utviklingsarbeid. Dette vil jeg komme tilbake til og stille spørsmål om hva som hemmer skolen i å ta i bruk allerede systematisk opparbeidet kunnskap til bruk i opplæringen av den dokumentert sårbare elev som den enslige mindreårige asylsøker.

3.7 Teoretiske posisjoner på elevsamtale

Med utgangspunkt i en vitenskapsteoretisk diskurs mellom positivismen og hermeneutikken, gir Jon Hellesnes en posisjon på dialog ved å skille mellom en subjektivitetsdannende praksis og en objektiviserende teknikk (Hellesnes, 1992). Hellesnes legger her til grunn at dialog kan forstås som at et subjekt sin forståelseshorisont i møte med et med-subjekt går over i hverandre. Dialogen gir dermed begge muligheten til å forstå noe de ikke forstod tidligere. Dialog, forstått som praksis, kjennetegnes ved at det pedagogiske subjekt i fellesskap og i konsentrasjon med elev-subjektet får eleven til forstå noe en ikke forstod fra før. Men subjektet kan også føre objektet gjennom en mål-middel tilstand, der en ser på eleven som et materiale en kan forme. En slik handling mener Hellesnes ikke kan betegnes som en dialog, men en teknikk (Hellesnes, 1992).

Biestas prosjekt er å vise til at utdannere må utsette pedagogikken for risiko for å unngå at menneskene i utdanningsinstitusjoner blir mekaniske vesen (Biesta, 2014). I dette gir Biesta gir oss en mulighet til å skille mellom sosialisering og subjektivering i individets møte med samfunnet. Mens sosialisering kan forstås som hvordan vi tilpasses inn i eksisterende etablerte samfunnsorden, blir subjektivering en måte å forstå hvordan vi kan eksistere utenom etablerte samfunnsorden (Biesta, 2014).

4.0 Metoder

Jeg vil i dette kapittelet presentere og gjøre rede for valg av oppgavens metodiske tilnærminger og hvilke vurderinger jeg også har gjort for å komme frem til utvalg for min undersøkelse. Først vil jeg gå tilbake til min målsetting etter mal fra Joseph Maxwell (Maxwell, 2013). Sentralt her i min målsetting var å fremskaffe empiri til å kunne svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. Dette er selve kjernen i mitt prosjekt (Maxwell, 2013). At valget falt på en kvalitativ forskningsmetode henger som vist sammen med problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg søker empiri om å forstå kunnskapsutvikling mellom mennesker i en organisasjon. Videre har jeg som mål å presentere og å utføre en systematisk vitenskapelig undersøkelse som kan gi grunnlag for å drøfte hva jeg antar skjer og hva som ikke skjer. Dette blir avgjørende for å imøtekomme hensikten ved forskning, som bygger på å fremskaffe gyldig og troverdig informasjon (Grønmo, 2016). Jeg søker videre kunnskap om en enkelt skoles livsverden. Hva de gjør og hvilke grep de tar for å få kunnskap om den enslige mindreårige asylsøkeren. Jeg er videre opptatt av å få innblikk i hvilke vurderinger og tanker de gjør for akkurat sin skole og hvordan de legger til rette for å få mer kunnskap om elever, lærere og ledere ved sin skole.

Denne oppgaven har derfor valgt å bruke enkeltcase til design av forskningsopplegget for å se hvordan en videregående skole arbeidet med den enslige mindreårige asylsøkere. Prosjektet startet med deltakende observasjon i et møte på skolen. Jeg ble invitert inn av leder, og dette møtet kom i stor grad til å påvirke problemstilling og forskningsspørsmål. I møtet deltok foruten leder selv, en mellomleder og fagansvarlig lærer for minoritetsspråklig opplæring.

Mitt datamateriale består av transkriberte intervjuer og feltnotater fra observasjon. Jeg foretok tidlig et valg om at utvalget for mitt arbeid skulle gjøres etter prinsipper om strategisk utvalg (Grønmo, 2016). Dette medførte at øverste leder inviterte de beslutningstakerne som leder selv pekte ut som ansvarlige for

fagområdet. Samtlige tre personer ble deretter invitert med inn i prosjektet. Hver av deltakerne fikk deretter skiftelig informasjon fra meg om prosjektet, og ble bedt om å gi skriftlig tilsagn på deltakelse i prosjektet. Jeg la til grunn at mitt formelle skriv ivaretok det etiske prinsippet om informert samtykke (Grønmo, 2016). Jeg informerte så langt som mulig fra det ståsted som jeg befant meg på dette tidspunktet i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

De ulike kapitlene har blitt utarbeidet vekselvis. Empiriske data har påvirket det teoretiske innholdet. Etter observasjon utarbeidet jeg intervjuguide og mine spørsmål er betydelig påvirket av perspektiver som ble gjort kjent for meg under observasjon. Jeg så det som både riktig og viktig å justere teoridel underveis. Endelig resultat og retning for prosjektet ble tilpasset hvilke resultater som jeg underveis vurderte som relevant for denne oppgavens problemstilling.

4.1 Casestudie

Jeg har i mitt forskningsarbeid valgt å rette fokus på en enkelt enhet i arbeidet med kunnskapsutvikling om de enslige mindreårige asylsøkere. Samtlige beslutningsdeltakere med ansvar for opplæringen av enslige mindreårige asylsøkere ved en videregående skole ble invitert til å delta.

Jeg valgte casestudiet på bakgrunn av min problemstilling. Casestudiet er ikke et metodisk valg, men et valg jeg tok på bakgrunn av hva jeg ønsket å studere (Yin, 2012). Videre gav casestudie meg muligheten til å sette fenomen inn i en teoretisk sammenheng. En styrke ved casedesignet var muligheten for å bruke multiple dokumentasjonskilder som ledd i å skape "tykke beskrivelser" (Yin, 2012). Jeg har registrert en vitenskapsteoretisk diskurs om hvorvidt et enkeltcase kan være egnet til å generalisere funn (Jacobsen, 2015). For mitt prosjekt har et eventuelt krav til generalisering vært underordnet. Mitt mål har vært å sette fenomen inn i en teoretisk sammenheng ved hjelp av få og avgrensede forskningsspørsmål. Mitt fokus er en enkelt

enhet og hvordan de individuelt, kollektivt og som organisasjon søker kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker.

I den sammenheng ønsker jeg å vise til Bent Flyveberg (2009):

One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalization as supplement or alternative to other methods. But formal generalizations is overvalued as a source of scientific development, whereas «the force of example» is underestimated (Flyveberg, 2001).

Mulig er det slik at generalisering er overvurdert som kraft i vitenskapelig utvikling, mens eksemplets makt er tilsvarende undervurdert ? Jeg har støttet meg til at kunnskap fra en systematisk undersøkelse av hvilke kjente teoretiske fenomener som kan opptre for en enkelt enhet, har en samfunnsmessig verdi i seg selv. Og ikke minst at det innen forskning kan være like viktig å formulere nye spørsmål, som å finne svar (Grønmo, 2016)

4.2 Observasjon

Felles for ulike typer observasjon er at forskeren oppholder seg blant de informantene som skal studeres. Observasjon handler om å studere et sosialt fenomen i sin naturlige kontekst. Metoden utgjør en kontrast til andre metoder slik som intervju eller spørreundersøkelse som baserer seg på selvrapportering (Yin, 2012).

Mitt mål har vært, etter en ganske åpen første tilnærming til feltet, å studere systematisk fenomener i et miljø som var naturlig for mine informanter. Observasjon gav meg også muligheten til å søke empiri om kunnskap i praksis. Ettersom jeg søkte empiri som kan gi teoretiske referanse om hvordan ledere arbeider sammen og hva de gjør, ble det naturlig å bruke observere som metode. Mitt mål for observasjon var to-delt. Gjennom observasjon fikk jeg muligheten til å observere utvalgt enhet i deres naturlige kontekst. Videre var målsettingen, gjennom å få mer kunnskap om kontekst, å benytte kunnskapen til å gi meg selv et bedre utgangspunkt for å utarbeide intervjuguide.

4.2.1 Praktisk gjennomføring av observasjonen

Min observasjon bestod i tilstedeværelse på et møte der leder sammen med sine utvalgte medarbeidere hadde satt den enslige mindreårige asylsøkere på dagsorden. Til møtet hadde leder invitert med seg en mellomleder og ansvarlig faglærer.

Etter avtale med leder hadde vi blitt enige om at jeg skulle gis noen innledende minutter til å presentere meg selv om mitt prosjekt. Alle tre hadde forut for møte blitt tilskrevet individuelt med informasjon om prosjektet så langt, i tillegg til etiske retningslinjer for prosjektet.

Jeg informerte om forskningsarbeid som del av master i pedagogikk ved HSN. Elevgruppen som var gjenstand for min interesse var kjent fra info-skriv. Det ble ikke gitt noe mer informasjon utover at jeg ønsket å lære om hvordan de arbeidet med målgruppen for min oppgave.

Feltnotater har en svært sentral plass i observasjon (Grønmo, 2016; Maxwell, 2013). Jeg tok hele tiden feltnotater underveis mens jeg observerte. Etter at observasjonen var ferdig gikk jeg umiddelbart igjennom min feltnotater, og komplementerte ytterligere på bakgrunn av de observasjoner som ble gjort. Under observasjon hadde jeg særlig fokus på samhandling og hvordan de som team diskuterte tema sammen.

Det kan diskuteres om min observasjon var deltakende eller ikke-deltakende. Dersom jeg legger til grunn en definisjon av deltakende observasjon som at jeg inntar en likeverdig posisjon, så vil jeg argumentere for at min observasjon var ikke-deltakende (Grønmo, 2016). Jeg hadde en deltakende posisjon innledningsvis der jeg redegjorde for prosjektet og presenterte bakgrunn for mitt valg av tema og hva mitt anliggende var. Videre under observasjonen var jeg ikke-deltakende i den forstand at jeg satt på sidelinjen og observerte deltakernes diskusjon uten noen innblanding med spørsmål eller kommentarer. Jeg opplevde det støttende å kunne holde fokus på mine feltnotater, istedenfor å følge samtalen fra deltaker til deltaker med blikk.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg har i min studie også valgt det kvalitative forskningsintervju i tillegg til observasjon. Intervju er også godt egnet til å fylle ut mine feltnotater fra observasjon (Maxwell, 2013). Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å sette seg inn i intervjupersonenes dagligliv, der utgangspunktet er hennes/hans perspektiv. Jeg benyttet meg av muligheten til at struktur og design av spørsmålene kan avspeile dagliglivets samtale. Ved å tilføre det kvalitative intervju en fenomenologisk posisjon, fikk jeg muligheten til vektlegge subjektets bevissthet og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Før jeg går videre inn på hva som lå til grunn for å bruke det kvalitativt forskningsintervju, vil jeg først vise til Kvale og Brinkmann (2015) sine betraktninger om for eller imot valg av denne metoden. De viser til at den beste og kanskje eneste gode grunnen til å velge intervju er at det harmonerer med det aktuelle forskningstema (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 135). Det vises særlig til at metoden er relevant når tema berører menneskelig erfaring og når en bred fenomenologisk tilnærming. Videre peker de på at ordet "hvordan" i en problemstilling ofte kan gi en indikasjon på kvalitativt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har jeg opplevd som svært relevant for mitt arbeide. Jeg hadde som mål å innhente rike og brede beskrivelser av hvordan en videregående skole arbeidet med kunnskapsutvikling om den enslige mindreårige asylsøkere. Jeg opplevde at det kvalitative forskningsintervju gav meg rike og fylldige beskrivelser, og at dette fylte godt rundt både min problemstilling og forskningsspørsmål.

Ved at jeg også kunne direkte be om presiseringer og utdypinger ved oppfølgingsspørsmål, opplevde jeg at dette gav meg også muligheten til å øke studiens validitet. Jeg falt ned på det semistrukturerte intervju, siden dette gav meg muligheten til å velge ut temaene på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette gav meg også en fleksibilitet til å skifte mellom temaene underveis i intervjuet, og jeg opplevde at dette gjorde det mulig å lettere følge intervjupersonens fortelling (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget av det semistrukturerte intervju gav meg også muligheten til å sørge for

at samtlige temaer ble gjennomgått. Mitt mål var å sørge for å få empiri for å kunne besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg opplevde at valg av metode gav meg denne muligheten.

Utvalg av informanter ble foretatt på bakgrunn av et strategisk utvalg. Dette innebærer at valg av informanter ble valgt på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen (Grønmo, 2016). Jeg gjennomførte et casestudie av en enkelt enhet, derfor ble informanter valgt på bakgrunn av at de faktiske utgjorde valgte enhet.

Prosessen med datainnsamling og analyse ble fulgt opp parallelt, og dette betinget at jeg som forsker hadde et svært årvåkent blikk på situasjonen og var åpen for å oppdage uforutsette forhold. Valg av metode gav en verdifull nærhet til empirien som var avgjørende for å kunne komme med oppfølgende spørsmål, men ikke minst når jeg opplevde at jeg ønsket mer utfyllende informasjon. Det var særlig utfordrende og en vanskelig balansegangen mellom muligheten for umiddelbar validering, eller å la informantene få prate ut og å fortsette sine tankerekker. Jeg valgte mest det siste, og dette valget var jeg godt fornøyd med i etterkant.

4.3.1 Kombinasjon av det kvalitative forskningsintervju og observasjon

Jeg vil begrunne valg av observasjon i kombinasjon med det kvalitative forskningsintervju med at dette mest sannsynlig gir meg en best mulig posisjon for å kunne svare på problemstillingen og medfølgende forskningsspørsmål. Observasjonen gav meg muligheten til å se aktører i en tilnærmet naturlig kontekst. Jeg fikk videre ikke bare muligheten til høre hva de ønsker å gjøre, men se hvordan de agerte sammen i en profesjonell kontekst. Dette i sammenheng med det kvalitative forskningsintervju har gitt meg rike beskrivelser av aktørenes perspektiv (Maxwell, 2013; Yin, 2012).

4.3.2 Intervjuguide

Intervjuguide ble utarbeidet i etterkant av observasjonen. Jeg brukte mye tid på intervjuguiden, og tok til meg råd om å benytte hele mitt nettverk til å trene på

spørsmål for å se hvordan jeg kunne sikre meg empiri for å svare på min problemstilling (Maxwell, 2013). Videre tips fra Maxwell om å benytte "Jepardy" som metode ved formulering av spørsmål til intervjuguide, synes jeg var både interessant og motiverende. Å spille "Jepardy" innebærer at en har svaret, men må finne det riktige spørsmålet til svaret. Jeg brukte venner i mitt nettverk som jobbet som lærere eller skoleledere. Det gav også gode refleksjoner og diskusjoner.

Jeg hadde innarbeidet en struktur der mitt teoretiske utgangspunkt ble tematisk basert på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Rekkefølgen på spørsmålene ble også viktig, ettersom jeg ønsket de mest sentrale spørsmålene innledningsvis. Intervjuguiden er strukturert, men jeg benyttet meg av den muligheten som det kvalitative forskningsintervju gir, til å endre rekkefølgen på temaene underveis (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.3 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Samtykkeskjema var som tidligere redegjort for tilsendt den enkelte informant i forkant av første møte. Dette gav inviterte deltakere anledning til i fred og ro å signere erklæringen og selvfølgelig videre lese igjennom vedlagt informasjon om prosjektet mitt. Det var ingen spørsmål sendt meg per e-post eller gitt meg i møtet. Dette opplevde jeg var i tråd med forskningsetiske retningslinjer, og at deltakerne dermed hadde gitt sitt informerte og frie samtykke (Grønmo, 2016).

Avtale om intervju var gjort med den enkelte per e-post. Jeg hadde der stilt meg helt åpen til valg av dato, men begrenset det til påfølgende uke, slik at tiden ikke mellom observasjon og intervju kunne endre beskrivelsene nevneverdig (Yin, 2012). Sted for intervju ble også avtale etter deltakernes ønske. Det resulterte i at samtlige intervju foregikk på skolen innen normalarbeidstid.

Intervjuene åpnet med at jeg forsikret om deltakernes konfidensialitet. Dette så jeg som svært viktig ettersom tema for intervju var en sårbar gruppe, og jeg kunne selvfølgelig ikke ane i forkant hva som kunne dukke opp i løpet av intervjuet. I

intervjuets ”oppvarmingsdel”, gikk spørsmålene inn på hvor lenge de hadde arbeidet ved skolen og arbeidsoppgaver. Etter dette presenterte jeg spillereglene for intervjuet. Her la jeg særlig vekt på at informanten selvfølgelig kan unnlate å svare på spørsmål uten begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Analyse av observasjon og intervju

Jeg tok et valg om å benytte teoretisk analyse med bakgrunn i at min oppgave er teoridrevet. Oppgaven min er et enkelt casestudie og en teoretisk analyse kan være å foretrekke (Yin, 2012). Under observasjon satt jeg og vurderte umiddelbare sammenhenger i det jeg observerte mot det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg hadde her et særlig fokus på hvordan deltakerne arbeidet og diskuterte sammen som gruppe og videre hvordan lederne opptrådte som ledere. Intervjuene er tolket ut i fra valgte teoretiske rammeverk.

For teoretisk styrt analyse vil jeg her vise til Kvale & Brinkmann(2015). De viser til at en forsker kan lese igjennom sine intervju gjentatte ganger og reflektere teoretisk over sine spesielle interessante temaer, samtidig som det nedtegnes fortolkninger uten å følge noen systematisk metode eller teknikker (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har markert de interessante utsagnene og notert ned sammenhengen jeg mener de kan høre hjemme. Det er ikke benyttet noe bestemt analytisk verktøy utover ordsky som illustrasjon på første side. Jeg har hele tiden prøvd å reflektere over intervju og observasjon ut ifra bestemte deler fra valgt teori. Intervju ble transkribert på bakgrunn av lydopptak, og sammen med feltnotat har jeg teoretisk analysert mitt materiale. Det er en svakhet ved denne metoden, i det at en selvfølgelig blir teoretisk ensidig (Kvale & Brinkmann, 2015). For å motvirke det så har jeg prøvd å være så åpen som mulig i mine tolkninger og hele tiden hatt et fokus på en alternativ måte å tolke dataene på. Jeg har videre latt utsagn som kan være i strid med mine antakelser få stå selvstendig. I hermeneutikken legger en til grunn at all forståelse bygger på forforståelse (Grønmo, 2016). Slik sett har jeg lagt til grunn at min forforståelse her, er mitt teoretiske ankerfeste.

4.5 Validitet

Validitet omhandler hvorvidt empirien i denne oppgaven er gyldig sett i lys av valgt problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016). Grønmo (2016) viser til at det i praksis er nesten umulig å oppnå perfekt validering i kvalitative undersøkelser, grunnet mangel på presise mål for validering. Den viktigste fremgangsmåten er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av selve undersøkelsesopplegget (Grønmo, 2016). Denne oppgavens tema er kunnskapsutvikling i en videregående skole. Jeg har aktivt gjort bruk av utarbeidet intervjuguide i gjennomføringen av mine intervjuer med informantene. Intervjuguide var bygget opp slik, at jeg kunne forsikre meg om at mine informanter faktisk gav meg svar på tema for denne oppgaven. Det semi-strukturerte intervju gir videre en mulighet til jeg kan bevege meg frem og tilbake mellom temaene ettersom de dukker opp under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil derfor legge til grunn at jeg på en systematisk måte har sikret meg at oppgaven har fått empiri som gir meg anledning til å bevare problemstilling og forskningsspørsmål.

I forskerrollen vil det være avgjørende for gyldigheten av min funn at jeg også kan redegjøre for min tilknytning til de fenomen jeg undersøker (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). Jeg vil her vektlegge at jeg ikke har en profesjonell tilknytning gjennom et arbeidsforhold til verken utvalget eller målgruppen for oppgaven, og slik sett ikke vil kunne benytte eventuelle funn til å fremme egne interesser. Jeg har videre selv tatt initiativ til å foreta denne undersøkelsen, og deltakelsen av mine informanter er gjort på et selvstendig og frivillig grunnlag.

Det kan videre argumenteres for gyldighet av mine funn gjennom en åpenhet av oppgavens fremgangsmåte, og at det er samsvar mellom ulike data om samme fenomen (Grønmo, 2016). Jeg har redegjort forutgående for oppgavens fremgangsmåte i arbeidet med å innhente empiri, og jeg viser til under fremstillingen av mine funn, at oppgavens bygger på et samsvar gjennom funn fra observasjon og intervju. Gjennom fremstillingen av mine funn har jeg vektlagt en systematikk som først tar utgangspunkt i funn fra observasjon, før dette videre underbygges av funn fra

intervju av samme utvalg. Dette har videre gitt meg muligheter til å benytte logiske resonnementer der jeg har opplevd at analysen har gitt seg selv (Yin, 2012).

Kvalitativ forskning bygger på mellom-menneskelige samhandlinger, og en profesjonell forsker vil etterstrebe å oppnå en inter-subjektivitet gjennom det menneskelige samspillet. Inter-subjektivitet kan også settes inn i en markedssammenheng der kunden alltid har rett (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt møte med empirien var jeg bevisst min rolle og at min tilstedeværelse påvirker empirien. Jeg søkte å etterstrebe en åpen tilnærming og lot mine informanter fortelle fritt under intervju. Men jeg har også vektlagt at en inter-subjektiv tilnærming i møte med informantene, gjør at jeg kan innta en posisjon ved å veksle mellom umiddelbar validering fra mine respondenter og samtidig gjøre bruk av kompetansevalidering (Grønmo, 2016). Min kompetansevalidering tilskrives min kompetanse som forsker gjennom innsamlingen av empirien (Grønmo, 2016), og dette har medført at jeg for enkelte situasjoner under observasjon og intervju har stolt på mine egne vurderinger og analyser.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg flittig benyttet meg av drøftinger og refleksjoner over mine funn ved å bruke mitt nettverk. Dette vil jeg tilskrive oppgavens kommunikative validitet (Grønmo, 2016). Mitt nettverk bestående av forskere, men også målgruppen for denne oppgaven, har gitt rike anledninger til dialog og diskusjon om både tema og denne oppgavens funn. Mine funn, sett i forhold til oppgavens valgte problemstilling, har det blitt vist betydelig grad av enighet om, og jeg vil derfor legge til grunn at validiteten er tilfredsstillende (Grønmo, 2016). Denne oppgavens systematiske fremstillingen og kritiske drøftinger av funn, mener jeg at kan argumentere for oppgavens gyldighet.

4.6 Reliabilitet

Jeg bygger her på Jacobsen og Grønmo som viser til at reliabilitet omhandler hvorvidt en studien kan dokumentere pålitelige data (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). Det kan legges til grunn at en studie kan ha høy reliabilitet dersom datainnsamlingen gir pålitelige data. Dette forutsetter at det gis identiske data ved bruk av samme design ved flere datainnsamlinger. Her vil en legge til grunn at datasettet vil ha høy reliabilitet

dersom flere datainnsamlinger gir tilsvarende funn for de samme fenomen som undersøkes (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015).

Jeg har tidligere redegjort for at denne oppgaven ikke har som mål å kunne generalisere funn. Mitt forskningsdesign er et enkeltcasestudie av en enhet, bestående av tre fagansvarlige i videregående skole som var gitt ansvar med opplæring av den enslige mindreårige asylsøkere. Dette gir svært begrenset muligheter for en teoretisk generalisering av mine funn (Grønmo, 2016). Men mitt mål er å gi en så bred og rik beskrivelse av et enkeltcase, at det likevel kan være av generell interesse. Her lener jeg meg til Bernt Flyveberg som viser til at formell generalisering er overvurdert, tilsvarende eksemplets makt er undervurdert (Flyveberg, 2001).

Det vil også være mulighet for at de fenomener som løftes fram av enkeltcase kan ha interesse utover denne enkeltstående situasjon som studien bygger på. Jeg vil her vise til at det kan være mulig å generalisere enkeltcase analytisk. Fenomen fra denne oppgaven kan trekke paralleller til andre studier, uten at det nødvendigvis kan defineres som fakta (Yin, 2012).

4.7 Vitenskapelig grunnlag

Metode er strategien forskeren velger for å fremskaffe troverdig og gyldig kunnskap om virkeligheten. Metodene kan være enten kvalitative eller kvantitative, eller en blanding av begge deler (Grønmo, 2016; Jacobsen, 2015). Jeg har valgt å benytte kvalitative data. Mitt valg er ikke prinsipielt, men strategisk (Grønmo, 2016). Det er videre et krav at studier bør ha som mål å kunne utvikle teorier og gi økt kunnskap om samfunnsmessige forhold (Grønmo, 2016). For mitt prosjekt vil jeg argumentere for at kunnskap om valgt tema har en samfunnsmessig verdi i seg selv. Dette begrunnes også med at det er svært lite forskning om enslige mindreårige asylsøkere (Ketil Eide, 2012; Kjetil Eide & Broch, 2010; Kjelaas, 2015; Thommessen et al., 2012). Jeg har også vist til at det er av betydelig samfunnsmessig verdi at elevgruppen som både er gitt rett og

plikt til opplæring i hele det 13-årige utdanningsløpet, gis et best mulig grunnlag for å kunne fullføre det 13-årige utdanningsløpet.

Mitt forskningsprosjekt kan argumentere for å basere seg på en pragmatisk tilnærming etter det som kalles abduksjon (Jacobsen, 2015). I dette bygger jeg på at all vitenskapelig tenkning starter med observasjoner (Jacobsen, 2015; Yin, 2012).

Prosjektets datainnsamling begynte med observasjon av ledere med ansvar for enslige mindreårige asylsøkere ved en videregående skole. Jeg vil argumentere for at jeg stilte delvis åpen i denne delen av datainnsamlingen. Tema var selvfølgelig satt, men tilnærmingen ble forsøkt overlatt i mest mulig grad til deltakerne. Øverste ledere tok et tydelig eierskap både til og i møtet. Den abduktive tilnærmingen bygger jeg på ved at observasjonen gav meg grunnlag for å stille noen spørsmål. Disse spørsmålene ble tatt med videre for å utvikle både problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gav meg videre et grunnlag for å utarbeide et forskningsdesign som kunne belyse hvordan problemet ser ut og videre hva som kan være problemenes årsak. Valget falt her på det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter ble mine antakelser og spørsmål konfrontert med empiri for å undersøke om mine antakelser faktisk stemte (Grønmo, 2016). En induktiv forskningsmodell bygger på en åpen tilnærming til empiri som derigjennom kan gi oss ny teori, En deduktiv forskningsmodell derimot, bygger på om våre antakelser kan få støtte eller ikke i møte med empiri (Grønmo, 2016). Jeg mener derfor at mitt design kan argumentere for å dekkes inn under en abduktiv forskningsmodell. Jeg har av den grunn beveget meg i en vekselvirkning mellom empiri og teori.

En kvalitativ posisjon, etter en hermeneutisk tilnærming, vil innrømme at virkeligheten er for kompleks og at informasjon må innhentes ved hjelp av ord for å åpne for mer nyanser (Kalleberg, 1996). Her fremtrer den epistemologisk posisjon med mål om og mulighet for å studere det unike og særegne. En legger til grunn at virkeligheten er menneskeskapt og må videre studeres ved hjelp av metoder som setter forskeren i en posisjon som gir empiri om hvordan mennesker oppfatter virkeligheten (Kalleberg, 1996). Nærhet til empiri er her helt avgjørende, og den epistemologiske posisjonen

åpner videre for forskerens mulighet for å fortolke virkeligheten, ved å innrømme at kunnskap er lokal og unik. Det ontologiske perspektiv tilkjenner videre en dynamisk - og menneskeskapt virkelighet (Kalleberg, 1996). Dette er posisjoner som denne oppgaven ikke tar stilling til, men som kan være en støtte i oppgavens arbeid med å tolke empiri for å kunne besvare problemstillingen.

4.8 Forskningsetiske vurderinger

Det bør legges til grunn at selve formålet med intervjuundersøkelser ikke bare bør diskuteres opp mot verdi av den vitenskapelige kunnskap. Kunnskapsgenerering, som del av intervjusituasjonen bør også hensyn ta forbedringer av den menneskelige situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ønskelig at oppgavens problemstilling kan være med på å formidle kunnskap og samtidig stille nye spørsmål som kan være med på å styrke svake gruppers rett til opplæring.

Jeg har innhentet informert samtykke, og så langt det var mulig for meg informert om studiens innhold og plan. Informert samtykke inneholder også at jeg sikrer konfidensialitet og vurderer mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene. Videre vil det være meg et pålagt ansvar å klarlegge intervju rapportens konfidensialitet. I dette ligger at intervju personene er gjort kjent med hvordan arbeidet skal presenteres og vurderer intervju personenes konsekvenser av deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har også lagt til rette for at intervju personene gis sluttrapport og en oppfølgingssamtale med forklaringer på undersøkelsens funn og drøftinger.

For arbeid med analysering og transkribering må igjen konfidensialitetshensyn vurderes, og jeg har informert om hva det innebærer å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Her vil jeg legge til at anonymisering av mitt materiale kun styrker studiens kvalitet. Det kan gi meg muligheter etter samtykke til å kunne bruke mitt materielt i en bred kontekst.

Avslutningsvis vil jeg peke på mitt ansvar med å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. I dette inngår også graden av kritiske spørsmål en kan stille til intervjupersonene og igjen at konfidensialitetsprinsippet etterleves (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.0 Fremstilling av mine funn.

I dette kapittelet vil jeg nå presenterer oppgavens funn som bygger på intervju og observasjon med en enhet fra videregående opplæring. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven blitt kjent med en større videregående skole i Sør-Norge. Skolen hadde et stabilt elevgrunnlag på i overkant av over 1000 elever de siste årene. Ved siden av pedagogisk personell, hadde skolen også tilsatt miljøterapeuter, rådgivere, helsepersonell, fagarbeidere, læringer, elevassistenter, merkantilt personell og servicetjenester til drift av kantine, bibliotek og ikt. Dette utgjorde til sammen godt over 100 årsverk. Til å lede denne virksomheten var det tilsatt i underkant av 20 personer. Skolen hadde lang erfaring med å organisere opplæring for minoritetsspråklig ungdom. En erfaring som strakk seg tilbake i tid til mottak av vietnamesiske båtflyktninger på 1970-tallet. Siden den gang hadde skolen hatt en jevn vekst av elever fra språklige minoriteter.

Jeg mener det er på sin plass å ta et lite tilbakeblikk på årene 2015 og 2016. I oppgavens del om kunnskapsstøtte har jeg vist til at spesielt året 2015 var på mange måter et svært spesielt år når det gjelder oppgavens målgruppe "den enslige mindreårige asylsøker". Antallet barn på flukt økte dramatisk og i løpet av 2015 hadde i overkant av 5200 enslige mindreårige asylsøkere blitt registrert i Norge (Utlendingsdirektoratet, 2016). Dette medførte også et betydelig engasjement og debatt i det offentlige Norge. For å gi et bilde fra det offentliges bekymring i 2015, har jeg valgt å vise til et åpent felles brev til Stortinget fra flere interesseorganisasjoner (NOAS et al., 2015). Her uttrykkes det dyp bekymring over den enslige mindreårige asylsøker. Det ble vist til konkrete tilfeller der barn uten tilstrekkelig med klær vandret alene rundt i Oslos gater. Og barn og unge som ankom legevakten utsultet og uten ledsager (NOAS et al., 2015). Selv om muligens "*kontekst stinker*" (Kvale & Brinkmann, 2015), var det i akkurat, ja akkurat, i denne sammenheng jeg møtte skolen.

Skolen tok svært godt imot meg, og jeg ble møtt med et betydelig engasjement og interesse over mitt ønske om å lære av hvordan skolen arbeidet med den enslige mindreårige asylsøker. Tidlig i arbeidet med datainnsamlingen ble det tydelig for meg

at skolen stod overfor noen dilemmaer. Dette opplevde jeg svært interessant, ettersom det også kunne fortelle meg om noen av de valg og konsekvenser av valg som skolen kontinuerlig måtte håndtere. Jeg har av den grunn valgt å presenterer datainnsamlingen etter slik jeg opplevde hvordan disse dilemmaene ble gjort kjent for meg.

5.1 Kunnskapsutvikling i organisasjonen

Allerede i første møte med skolen tok ledelsen initiativ til å diskutere forestående planer om kunnskapsutvikling om minoritetsspråklige ungdom. Slik det vil fremgå, ettersom jeg beveger meg fremover i datainnsamlingen, så gjorde ikke skolen noen særlige grep for å skille mellom elevgruppene den enslige mindreårige asylsøker fra minoritetsspråklige ungdom. I og for seg, også et mulig dilemma, men jeg lar dette ligge inntil videre. For i møte kom det tydelig fram et behov for å utvikle kunnskap.

Fra feltnotat:

Møtedato: xxx. Tid og sted: xxx .

Deltakere: Informant A.B og C.

Leder ønsket velkommen. Takk til alle. Ønsket meg spesielt velkommen. Spennende og viktig team som skal diskuteres. Tidlig kom det opp invitasjonen til samarbeid med x-universitet i forbindelse med kunnskapsutvikling for minoritetsspråklig ungdom. Leder tok ordet:

Jeg har sendt bestilling på hva vi forventer å få ut av samarbeidet med x-universitet. Det har vært mye løst, nå trenger vi noe fast. Viktig gruppe der her, og vi trenger noe konkret verktøy som lærerne kan ta raskt i bruk.

Dette viser til leder som var svært ivrig etter å få effekt ut av forestående samarbeid om kunnskapsutviklingen i skolen. Dersom vi legger til grunn prinsipper om kompetanseutvikling slik jeg har presentert det fra skolebasert kompetanseutvikling, ser vi noen klare motsetninger. Leder viser til en bestilling, og det ble ikke i møtet gjort kjent for meg om øvrige ved skolen hadde deltatt i utformingen av denne. Skolebasert kompetanseutvikling kjennetegnes bl.a. av en praksisnær og systematisk

kunnskapsutvikling for hele organisasjonen ved hjelp av demokratiske verdier og prosesser (Bjørnsrud, 2015).

Fra intervjuet med informant A kom det fram holdninger og synspunkter til forestående samarbeid om kunnskapsutvikling for skolen. Det gav også informasjon som kunne peke mot valg for hvordan skolen ønsket en slik kunnskapsutviklingen gjennomført.

Vi er jo skole, og utviklinga som vi skal i gang med må på sett og vis følge det vi driver med her på skolen. Jeg trenger ressurspersoner blant lærerne som kan ta et tak og at disse får god kompetanse slik at de kan spre dette utover til alle som jobber med dette.

Leder la her til grunn en forståelse av en kunnskapsutvikling som kan være av en mer universell karakter. Dette blir et valg som bryter med skolebasert kompetanseutvikling som legger til grunn et kunnskapssyn som er sted- og situasjonsavhengig. Det fremkommer også av intervjuet at kunnskapsutviklingen må samsvare med det skolen til vanlig driver med.

Kunnskapssynet ble støttet av informant B som viste til at skolen ønsket å benytte ekstern kompetanse.

Følger jo gjerne med en utredning fra avgivende skole eller ppt uttalelse og språkkunnskaper og læreproblemer da: Dokumentasjonen ligger der men, vi vil gjerne bygge på våre egne tester sånn også, I et sånn samarbeidsperspektiv kan jeg jo nevne at vi legger opp til å trekke veksler på den kompetansen som x-kommunen har som vi kanskje ikke har så mye av da, Så den kompetansen vil vi lene oss tungt til.

Informant B pekte på at skolen kan gjøre seg avhengig av ekstern kompetanse. Men det ble også vektlagt at skolen i fremtiden ønsket å bygge på egne tester fremfor eksterne i vurderingen av den enkelte elev.

Dette ble videre forsterket fra informant A som vektla særlig individuelt tilrettelagt fokus på kunnskapsutvikling for utvalgte grupper i tilknytning til kunnskapsutviklingen om elevgruppen.

Det er vel ikke annet en,..nei, vi har ikke gjort noe sånn spesielt. Det har vel også noe med at vi ikke skiller asylsøkere fra de ordinære elevene. Men heller jobba individuelt når det har vært noe om særskilt norsk eller fokusområder for de som er tettest på eller . Vi forsøker å ha ekstra skolering for rådgiverne og at de blir involvert osv..Og vi har også samarbeidet bra med ppt som også kan...Jeg har diskutert ganske mye med leder av ppt. Og hun vil nå ta en eller to av sine pp-rådgivere som skal skoleles ekstra på problematikk rundt mine innspill.

Informant A viste her til et fokus på samarbeid med eksterne samarbeidspartnere som del av kunnskapsutviklingen. Det ble også pekt på en individuell praksis for å dekke behovet til enkeltelever.

Videre gjorde informant A bilde litt mer utfyllende på hvordan skolen arbeidet med kunnskapsutviklingen. Her ble det igjen vist til skolens deltakelse og tilbud om ekstern kunnskapsutvikling. Videre forteller informant A om intensjonen med teaminndeling, der det var meningen at dette kunne legge forholdene til rette for refleksjon omkring egen pedagogiske praksis.

Man får jo stadig vekk tilbud om kurs og konferanser, studiereiser, seminarer. Vi samarbeid oss i mellom. Jeg prøver jo å la folk reise på så mye som mulig. Vi prøver jo også å.. de er jo organisert i eget team så de kan jobbe sammen, og noe av tanken ved at de skal være i team er at de skal ikke bare skal bruke tida på hvem som skal lage neste heldagsprøver å sånn, hvordan årsplanen skal se ut, men at de også skal sette seg sammen og reflektere å diskutere sin egen pedagogiske praksis da.

Kollegial refleksjon er en grunnleggende forutsetning for å bevege seg fra enkelkretslæring mot dobbelkretslæring (Argyris, 1976). En forutsetning er videre at kollegial refleksjon kan utfordre organisasjonens mål, normer og verdier. For skolebasert kompetanseutvikling legges det til grunn at kunnskapsutviklingen utvikles gjennom systematisk arbeid for alle deltakere i organisasjonen (Bjørnsrud, 2015).

Informant B la særlig vekt på formelle utdanningsløp som del av kunnskapsutviklingen ved skolen. Det ble argumentert for at formell utdanningsløp lettere kan møte de komplekse forhold som arbeidet med minoritetsspråklige representere.

Vi har jo også planer om dette med å utvikle klassemiljø, samtaler med elevene og sånne ting. Dette er noe som ligger litt i bunn sånn profesjonsforventingene til lærerne da, enten det er min.språk eller ikke da. Men selvfølgelig så dukker det en del utfordringer knyttet til kulturbakgrunn i forlengelsen av det arbeidet som gjør at det blir mer komplekst i de klassene. Men helt klart så er veien å gå både med mer formell kompetanse i forhold til at vi skulle hatt flere lærere med norsk som andre språk eller mer dedikerte videreutdanningsløp i forhold til kompetanse om min. språklige.

Informant B avdekket her et valg som muligens bryter med både intensjonene om skolebasert kompetanseutvikling og å bevege seg mot dobbelkretslæring. Formelle

utdanningsløp vil kanskje ikke i betydelig grad ivareta en praksisnær kunnskapsutvikling, samtidig vil det kunne være utfordringer å tilby formelle utdanningsløp samtidig til alle aktører rundt elevgruppen. Videre vil dobbelkretslæring forutsette at kunnskapsutviklingen er kjent med organisasjonens normer, verdier og mål for deretter å kunne utfordre dette bl. a gjennom kollegial refleksjon (Argyris, 1976).

Informant A fortalte videre om mangelfull system for kunnskapsutvikling mellom ledere og lærere på skolen.

Men vi har ikke et sånn system på at - dette gjør vi nå, sånn går lederne og lærerne sammen.

Dette kunne peke på at skolen ikke hadde lagt til rette for en systematisk kunnskapsutvikling som også sikret møteplasser for samtlige deltakere i skole. Videre kunne dette vise til en mangelfull systematikk i skolen med å legge til rette for faste møtepunkter mellom ledere og lærere ved skolen.

Informant C orienterte om faste fagmøter og om hvordan dette var bygd opp både faglig og. Det ble videre fortalt om lærernes kompetanse og innholdet i samarbeidet mellom lærere, miljøteam og helsesøster. Til slutt delte informanten noen tanker om forventninger til deltakelse på kurs og ulike utviklingsprogrammer.

Sånn som vi har hatt det nå på x-vsk så har vi fagmøter hver mandag med alle lærerne som har jobba på det teamet. Og da har jeg tenkt at vi må dele det litt opp. Vi er nødt til å få gjort litt faglig og strukturelt og de bitene der. Men så prøver jeg alltid å spare litt tid og spørre om det er noen elever som vi bør ha spesielt fokus på. Er det noe spesielt vi må tenke på, ikke får til. Er det noe. Trenger vi å samarbeide med helsesøster og.. Og det har vi gjort. Samarbeide med helsesøster og miljøteam på skolen. Vi har jo egentlig mye kompetanse på hele dette området. Når det snakkes om kurs og deltakelse og sånn i nye programmer så tror jeg vi har nok kompetanse her egentlig. Det handler mer om å benytte denne.

Informant C berørte likehetstrekk ved skolebasert kompetanseutvikling. Det ble vist til regelmessige fagmøter der faglige temaer ble løftet opp. Videre lot jeg merke til at informantene viste til at fagmøter kunne gi muligheter for å åpne opp for å utfordre lærerne på områder de selv ikke opplevde å "få til". Til slutt gav informantene forholdsvis tydelig inntrykk av at kollegiet som sådan hadde mye kompetanse og at det "handlet om å benytte denne".

Mine finn kunne gi inntrykk av en litt tilfeldig strategi i skolens arbeid med kunnskapsutviklingen for minoritetsspråklig ungdom. Det var vanskelig å finne klare holdepunkter som pekte entydig på en systematisk praksisnær kunnskapsutvikling for hele skolen. Imidlertid stod jeg tilbake med et inntrykk av at skolen tok svært på alvor behovet for å søke kunnskap om målgruppen. Det ble på ingen måter gitt et inntrykk av at oppgaven og ansvaret ble tatt lett på. Men, ledere tok selvstendige initiativ til samarbeid med eksterne organisasjoner. Selvstendige og individuelle initiativ kunne også medføre en endret praksis og dermed også for alle som hadde ansvar for opplæringen av minoritetsspråklig ungdom. Skolebasert kompetanseutvikling kjennetegnes av en praksisnær og systematisk kunnskapsutvikling for hele organisasjonen (Bjørnsrud, 2015). Gjennomgående epistemologisk posisjon bygger videre på at kunnskap er unik og sted- og situasjonsavhengig. Det legges vekt på å legge til rette for møteplasser for kollegial refleksjon og diskusjon (Bjørnsrud, 2015). Det var vanskelig å finne entydige utsagn eller observasjoner fra mine informanter på likhetstrekk fra denne faglitteraturen. Min funn kunne derimot mer peke mot at skolen ved å vektlegge en utvikling som skulle samsvare med skolens mål heller utviklet organisasjonen etter slik som jeg gjenkjente det fra teorier om enkeltkretslæring. Argyris peker nettopp på at dersom organisasjoner skal lære og bevege seg fra enkeltkretslæring til dobbelkretslæring, må det skapes arenaer bygd på kollegial refleksjon der skolens verdier, normer og mål også blir utfordret (Argyris, 1976).

5.2 Ledelse av kunnskapsutvikling

Jeg opplevde at det gjennomgående var et sterkt engasjement blant mine informanter om å søke kunnskap om målgruppen for oppgaven. De søkte et bredt samarbeid med interne og eksterne aktører i dette arbeidet. I løpet av datainnsamlingen synes jeg imidlertid at det ble synliggjort en mulig manglende systematikk i kunnskapsutviklingen. Mine data kunne peke mot at ledere organiserte fagmøter for kun utvalgte deler av organisasjonen. Det ble også i tillegg gjort individuelle avtaler med eksterne samarbeidsaktører i forbindelse med opplæringen av minoritetsspråklige elever. At ledere valgte å utvikle kunnskap i deler av organisasjonen kunne medføre mulige ledelsesutfordringer med å binde dette sammen inn mot en felles organisasjon

og kultur. i møtet gav leder tydelig uttrykk for en ambisiøs holdning i kunnskapsutviklingen for skolen.

Fra feltnotat:

Møtedato: xxx. Tid og sted: xxx .

Deltakere: Informant A.B og C.

Deltakerne diskuterer seg imellom. Leder er aktiv. Tema: samarbeidspartnere. Mange ulike både på institusjonsnivå og individnivå. Informant A:

Ja, jeg synes vi gjør det vi kan for å knytte til oss flest mulige. Viktig det da. Det er jo en krevende og utfordrende elevgruppe det her. Jeg jobber med mange egentlig.

Informant A fortalte fra en praksis som viste en bred tilnærming til å søke samarbeidspartnere. Dette kunne berøre ledelsesutfordringer for hvordan skolen utviklet seg som organisasjon. Leder så det som viktig å knytte til seg flest mulig, både eksternt og internt, i arbeidet med å søke kunnskap om elevgruppen. Informant A utdypet videre om eget ansvar og rolle for hvordan dette kunne oppleves for sin egen arbeidssituasjon.

Når det gjelder det vi gjør sammen, så er det vel den stolen jeg sitter i nå, har jeg sittet kun ett år i. Så jeg har tatt dette ansvaret og alle er lydhøre og åpne om alle mine take aways hver gang jeg har vært på ett eller annet og lært noe. Og så er de med i satsningene osv. Og det er vi sammen om. Men bortsett fra det er det meg som jobber mest aktivt for å få kunnskap da og så spre den til de andre.

Informant A gav tydelig til kjenne ikke bare eget ansvar og rolle med å søke kunnskap for skolen, men viste også til ansvaret med å spre ny kunnskap både nedover og utover i organisasjonen. Leder viste til en praksis der løsninger på utfordringene også ble søkt løst ved hjelp av ekstern kunnskap.

Det ble videre ikke gitt noe klart bilde på hvordan dette kunne settes i en sammenheng med øvrig praksis ved skolen. Informant B pekte også på en mer tilfeldig praksis med en åpen tilnærming til hvordan skolen sammen etablerte samarbeidsarenaer.

Men mitt ståsted er jo slik at vi prøver å finne på noe hele veien. Så veien blir litt til mens vi går, og jeg har lite historikk å vise til ettersom jeg er ganske ny i denne funksjonen.

Videre hadde informant B kommet fram til at skolen ville følge etter og ta i bruk en ny modell for opplæring av målgruppen som var utviklet av en annen skole.

Dette er på mange måter blitt framstilt som en suksesshistorie, så ville vi prøve å ta etter en best practice på en måte da.

Dette kan også gi et inntrykk av at ledere ikke vektla i tilstrekkelig grad en systematisk helhetlig tilnærmingssåte som særlig kjennetegner lærende organisasjoner (Roald, 2010). Lærende organisasjoner vektlegger at organisasjoner selv ofte bør utvikler sine systemer for kunnskap innenfor en kollektiv ramme i organisasjonen. Kunnskapssynet legger til grunn at kunnskap er ofte sted- og situasjonsbetinget. En slik posisjon vanskeliggjør overføring av kunnskap mellom organisasjoner og vil samtidig kunne påvirke til at organisasjoner ikke søker ” *heilskapsforståing ved å sjå framover og utover*” (Roald, 2010, p. 54). At ledere passivt også ”overtok” modeller fra andre organisasjoner vil videre kunne bryte med en intensjon om å etterleve et aktivt og dynamisk forhold inn mot egen organisasjoner og dens omgivelser (Roald, 2012).

Informant A orienterte om en betydelig aktivitet om å knytte nye mulige samarbeidsaktører inn i skolen. Det kom frem en aktiv holdning fra leder med å utvide skolens som organisasjon. Informanten viste til selvstendige initiativ ved å invitere flere organisasjoner og tilslutninger som kunne påvirke elevenes opplæringssituasjon. Men informanten berørte ikke hvordan nye aktører inn i skolen som sådan også naturlig kunne påvirke hele skolen som organisasjon.

Med hovedfokus på de derre i innføringsklassene, men vi skal prioritere alle. Og da vil jeg se om jeg kan benytte meg av ” For x for x-kommune”. Og det nettverket de har i de ulike foreningene. Det er sånn ide som jeg har fått de to siste dagene, rett og slett. Det var lurt.

Og videre fortalte leder om ulike treffpunkter med mulige fremtidige samarbeidende organisasjoner.

Kirkens Nødhjelp var innom her en gang. Røde Kors har vi forsøkt å samarbeide med. Hvis vi kan knytte til oss folk som har med fritid å gjøre , så har jeg vært i innvanderrådet og spurt om hva vi egentlig kan gjøre”.

Til slutt berørte informanten sin egen rolle med å nedsette et utvalg og det kom også fram hvem informanten ønsket å inviterer inn i dette samarbeidet.

Man må finne andre måter, andre møteplasser å jobbe ut med. Fra da. Så da for 1 ½ år siden eller så, så satte jeg ned noe som jeg kalte for integreringsutvalg i skolen, som skulle jobbe aktivt med integrering. Utvalget bestod av noen lærer og meg sjøl da og så noen fra voksenopplæringa. Så søkte jeg litt ut innvandrerådet og x og for x-kommune for frivillighet.

Informant A delte erfaringer fra et forsøk på et skoleprosjekt. Det ble pekt på at manglende oppslutning for dette skoleprosjektet kunne være fagplaner og travle hverdager.

Vi har forsøkt et eller annet skoleprosjekt som vi kanskje skal ha felles, men det blir ... alle har sine strenge fagplaner og det er travelt å komme igjennom alt.

Informant B kan virke samstemt med informant A i at det er nødvendig å lene seg til ekstern kompetanse. Informanten gav ikke noe bilde på hvordan dette kunne påvirke skolen som organisasjon .

I et sånt samarbeidsperspektiv kan jeg jo nevne at vi legger opp til å trekke veksler på den kompetanse som x-kommune har som vi kanskje ikke har så mye av da. Så den kompetansen vil vi lene oss tungt til”.

Informant C fortalte om hverdagen til lærerne. Her kom det fram meninger som kunne avdekke holdninger blant lærerne.

Og en del lærere som er oppgitte. De veit ikke hva de skal gjøre, ikke sant. De kan ikke norsk og så tror en at det er bare der det ligger.

Og videre kunne informanten fortelle fra språkopplæring av elevgruppen.

Så språkopplæring når du har en minoritetsspråklig elev i klassen, så er språkopplæring noe du holder på med hele tida. Du kommer ikke utenom det. Du kan ikke bare si som lærer at det orker ikke jeg å forholde meg til. Jeg har bare to. Han må bare lære seg norsk. Det liksom. Det går ikke.

Lederne var svært ivrige etter å knytte til seg flere samarbeidsaktører inn mot elevgruppen. Det ble vist til manglende oppslutning for ledernes igangsatte skoleprosjekt. Weick peker på at teorier om løst sammenkoblede systemer kan forklare hvorfor organisasjoner med tydelig arbeidsdeling mellom ledelse og lærere, også kan gi en svak intern koordinering og ofte mangel på rutiner (Weick, 1976) Dette kan også

forklare at endringer skjer på et overordnet nivå grunnet bl. a manglende deltakelse i hele organisasjonen. Weick peker på at teorier om løst sammenkoblede systemer kan også forklare hvorfor lærere kan være mindre engasjerte til endringer, og viser til at større endringer ofte resulterer i ”*status quo*” (Weick, 1976).

5.3 Å bli hørt eller å høre til

Under mitt feltarbeid ble jeg gjort kjent med at skolen hadde bestemt seg for å gå tilbake til ordningen med egne innføringsklasser. Dette tilbudet skulle gis samlet for samtlige elever tilhørende språklige minoriteter, uavhengig av bakgrunn og status. Skolen hadde her tatt et aktivt valg, og jeg så at et slikt valg også kunne medføre et dilemma. Skolen hadde flere muligheter. Opplæring i ordinære klasser, innføringsklasser for samtlige elever fra språklige minoriteter, eller kun for elever med status som enslig mindreårig asylsøker.

Gjeninnføring av egne innføringsklasser for elever fra språklige minoriteter kunne også virke inn på lærernes posisjon i skolen som organisasjon. Mine funn hadde vist til en svak systematikk i skolens kunnskapsutvikling, og det var også funn som pekte mot manglende tilslutninger blant lærerne på skoleprosjekter. Videre hadde jeg observert en tydelig arbeidsdeling mellom lærere og ledere, noe som bl.a. også kom til uttrykk ved at selve kjernekompetansen var isolert til enkeltlærere. Knut Roald har i sin forskning vist til hvordan ledere kan benytte Boleman & Deal sine fire ulike perspektiver til å innta ulike posisjoner (Roald, 2010). Roald viser her til forskning som nedtoner betydningen av det strukturelle perspektiv til fordel for ledelse som vektlegger den menneskelige ressursrammen og betydningen av symboler (Roald, 2010). På sett og vis har jeg lest dette som at det kan være viktigere å bli hørt enn å høre til. Under møtet syntes jeg også at leder gav til kjenne en posisjon som kunne medføre et dilemma.

Fra feltnotat:

Møtedato: xxx. Tid og sted: xxx .

Deltakere: Informant A.B og C.

Tema: Innføringsklasse. Skolen vil på ny tilby innføringsklasse.

Informant A:

Ja, nå har vi igjen gått tilbake til innføringsklasse. Litt sånn organisatoriske utfordringer og litt sånn fram og tilbake her da. Vanskelig det der. Så fra høsten starter vi opp igjen. Men en mye bedre bruk av ressursene sånn samlet sett.

Informant B fortalte om gjeninnføring av innføringsklasser og om samarbeidet med voksenopplæringen i kommunen. Tema som ble berørt omhandlet også forventninger til hva ny struktur på samarbeidet kunne medføre.

Og så ble det innføringsklasse igjen da. Nå tar vi jo skrittet helt ut og så tilbyr i praksis det samme som mange kommuner tilbyr innenfor sine ordinære voksenopplæringsløp da. Derav den organisatoriske samarbeidsstrukturen som vi tar med Voksenopplæringa, hvor vi prøver å trekke noen linjer og så få så mye stordriftsfordeler ut av det samarbeidet som mulig.

Informanten valgte særlig å vektlegge de stordriftsfordelene som en gjeninnføring av innføringsklasser mulig kunne gi skolen.

Informant B gikk videre med å utdype hva som var forventningene til den nye samarbeidsstruktur. Videre gir informanten en mulig forklaring på hvorfor dette samarbeidet kom uheldig ut.

Det er jo første året nå da og litt i forhold til de administrative utfordringene som jeg viste til i stad, så stoppe planlegginga av det arbeidet oppi fjor på denne tida, Sånn at det var både på vår side og deres side da. Så du kan si at fra og med skolestart så var vi helt på hæla i forhold til samarbeid og etter hvert så prøvde vi å ta opp sånn organisatorisk samutvikling utover høsten, men det viste seg at vi var kommet for seint i gang rett og slett til å få til noe bra der. Så vi fikk til littegranne samarbeid med noe sånn støtteundervisning. Vi låner ut en engelsklærer til de, som vi spanderer på de da, og that's it egentlig.

Informant B gikk her langt i å legge skylden på organisatoriske forhold som årsaken til utfordringer ved oppstart av innføringsklasser. Forklaringen på uheldig oppstart av samarbeidet la vekt på en manglende forståelse av hvor ansvaret var plassert.

Informant A berørte også de organisatoriske forhold ved gjeninnføring av innføringsklasser. Og gav også til kjenne hvor ansvaret var plassert og delegert.

Når det gjelder innføringsklassene så er det x-lærer som har jobbet med dette og hun har ofte pleid å kalle de inn på foreldremøter eller foreldresamtaler da på våren før skoleslutt..

Informanten A var her tydelig på at ansvaret for rutiner ved inntak av elever var lagt til lærer.

Informant B kom også inn på utfordringer ved inntakssamtalene. Her ble det også gitt en mulig forklaring på manglende gjennomføring av samtalene.

De individuelle samtalene er nytt, men hør med studierektor(ansvarlig) om historikken og praksis tidligere, men ... i fjor så falt det litt mellom to stoler. Da blei det ikke noen samtaler, men det var vel fordi jeg begynte akkurat på den tida å....og så litt sånne organisatoriske problemer i fjor da. Litt sånn.....Men så ville vi prøve å starte det opp igjen i år da... Det er veldig ressurskrevende å bruke undervisningspersonell i den typen møter og sånt. Så valgte vi å ha samme personell med på de møtene.

De organisatoriske utfordringer ved gjennomføring av planlagte oppgaver ble igjen forsterket. Begge informantene hadde en tydelig forståelse av hvor ansvaret for samtalene var plassert, men det var særlig informant B som tydelig pekte på muligheter innen organisatoriske strukturer for gjennomføring og ansvars plassering. Samtidig ble også nettopp de strukturelle mangler også pekt ut som mulig årsak til manglende gjennomføring.

Skolen hadde merket seg utfordringer ved å bygge opp et miljø blant lærerne som arbeidet med opplæring av elevgruppen. Informant B berørte dette dilemma og pekte på mulige forklaringer på et dilemma.

En del av de(lærerne) er nok på vei vekk fra å undervise de min. språklige da. De har prøvd det men ønsker ikke å følge den banen da. De er jo ofte lærere som kommer seint inn og da hvis vi trenger lærere til min. språklige så sier de selvfølgelig at de tar det de får da. Og ved neste korsvei så sier de at de ønsker noe annet i år da. Så ideelt sett burde vi kanskje lyst ut etter dedikerte folk til dette her, men pga organisatoriske forhold ved timeplanlegging og så sånn blir det veldig vanskelig å bygge opp hele stillinger. Det vil ofte bare være en kvart stilling til hver lærer som er inni der, så det er jo en del av budsjettet da, så det er kanskje en sånn grunnleggende systemisk faktor da. Atte atte på en måte da at vi ikke kan bygge opp mer nøkkelpersoner, og det er jo en del av dette her da.

Informanten viste til en utfordring med å bygge opp et fagmiljø rundt elevgruppen. Dette kan sees som et dilemma på et strukturelt nivå og informanten viste til organisatoriske begrensninger ved timeplanleggingen for å etablere forutsigbare fagmiljø.

Et strukturelt perspektiv bygger på en rasjonell forståelse av at oppgaver og ansvar kan defineres og plasseres. Ansvarsdeling og rolleavklaring er sentrale begreper, og ledere

har stor tiltro til at oppgaver blir utført om organisasjonen tar de nødvendige strukturelle grep e (Bolman & Deal, 2014).

Det strukturelle perspektiv i lærende organisasjoner nedtones til fordel for ledere som kan innta en posisjon som vektlegger den menneskelige-ressursramme (Roald, 2010). Denne posisjonen vektlegger særlig det meningssøkende og utpregede sosiale menneske som mer søker å bli hørt, enn å høre til (Bolman & Deal, 2014). Mine funn kunne gi et inntrykk av at det strukturelle perspektiv var mer fremtredende enn den menneskelige -ressursrammen ved skolen i arbeidet med å gjeninnføre ordningen med innføringsklasser.

5.4 Kunnskapsutvikling gjennom elevsamtale

Forskning har vist til en høy bruk av standardisert samtalestrategier mellom miljøarbeidere og den enslige mindreårige asylsøker i statlige mottak (Kjelaas, 2015). Standardiserte samtaler kan virke objektiverende og begrense mulighetene til å søke kunnskap om den enkeltes livssituasjon (Kjelaas, 2015). Samtidig vil en systematisk bruk av standardiserte samtaler kunne sikre rett til elevmedvirkning, og ikke minst dokumentere nødvendig informasjon om elevens ferdigheter og kunnskaper. Men, standardiserte samtaleverktøy vil også kunne virke begrensende på skolens muligheter til å få kunnskap om elevens livsverden. Under observasjon av møte dukket tema elevsamtaler og rådgivning opp.

Fra feltnotat:

Møtedato: xxx. Tid og sted: xxx .

Deltakere: Informant A.B og C.

Tema: Elevsamtaler/rådgivning.

Informant A:

Det er utrolig viktig at vi får elevene inn på riktig valg. Det kan være helt avgjørende. Vi er flere som deltar på disse samtalene og jeg synes de (elevene) er ofte gode til å ta imot våre råd og tips jeg.

Skolen hadde valgt en modell med å tilby samtlige elever tilhørende språklige minoriteter et tilbud om innføringsklasse. Dette valget kunne også medføre at skolen hadde valgt bort noe annet. Et eget tilbud til kun den enslige mindreårige asylsøker, ville gi muligheter for å utvikle en standardiserte modell, der en ved bruk av faste fagpersoner i møte med eleven foretok en systematisk kartlegging før eleven selv foretok et valg. Informantene tok selv opp elevsamtaler i løpet av intervjuet og bl. a. hvem som tok del i samtalene.

En kommune har en egen flyktningekontakt som virker veldig oppegående med de da, ikke sant? Øvrige kommuner så stiller det gjerne med en rådgiver fra den skolen som de går på. Så får de litt sånn trygghet når vi forteller dem hva vi har å diskutere med elevene om forventninger og forhåpninger og sånne ting, det er i hvert fall mitt inntrykk av at dette har vært tatt vel imot fra den andre sida. Og de(rådgiverne) har jo også kunne bidratt litt mer med at vi får innsikt i elevens behov.

Informant B viste til at elevens hjemkommune avgjorde hvem som deltok på elevsamtalene. Enkelte kommuner har egen flyktningekontakt, mens øvrige stilte med en rådgiver fra elevens hjemskole. Informanten la vekt på rådgiver sin deltakelse i møtene. Rådgivere var med på å gi trygghet i møte med skolen og de kunne videre bidra med å gi innsikt over elevens behov. Møtene var etter det informanten selv hadde inntrykk av blitt tatt godt imot fra elevene.

Informant A fortalte fra en litt annen praksis med elevsamtalene. Det ble også pekt på betydningen og konsekvenser fra møtene.

Og så har vi oppstartsamtaler, og det har vi med alle elever. Hvor foreldrene også inviteres med. Det er det kontaktlærerne som har og da snakker de om hva det vil si det de har valgt og hva de skal gå på. Og hva som vi forventer av de og hvordan skolen fungerer å og om det er noe som vi bør vite om de. Når det gjelder innføringsklassene så er det x-lærer som har jobbet med de og hen har ofte pleid å kalle de inn på foreldremøter eller foreldresamtaler da på våren før skoleslutt. Og da har hen tatt med seg tolk om det har vært nødvendig for at foreldrene ikke skal føle at de må ha barna sine til å oversette da. Hen mener da at kommunikasjonen går bedre. Og på grunnlag av alle disse samtalene så planlegger vi da skoleåret om hvordan vi skal jobbe med å bli kjent og hvordan vi skal starte det i klassene.

Informanten viste til en praksis der gjennomføringen av elevsamtalene var gitt til en lærer. I tillegg kom det fram at skolen har jobbet med å invitere "foreldre" til dette møtet. Skolen hadde som tidligere vist til tatt initiativ til et prosjekt i samarbeid med "Med x for x kommune". I dette prosjektet var det ønsket å knytte ressurspersoner opp

mot elevene som også kunne være en “foreldrekontakt”. Informanten fortalte videre at det i etterkant av elevsamtalen ble tatt beslutninger om hvordan de ville jobbe og hvordan de planla oppstarten i klassene.

Informant C støttet informant A i rådgivernes deltakelse og gav mer utfyllende informasjon om kontaktlærer sitt ansvar.

Ja, da er det jo, da skal det jo være kontaktlærer, og så skal det være rådgivere på x – vsk. Det er jo flere rådgivere fra forskjellige avdelinger da, det kommer jo an på hvor eleven søkes, og så er det jo eleven da. Samtalen går mye på om de er motiver oghvorfor de har så mye fravær og litt sånn. For meg har det vært litt sånn, og det gjør de jo med alle de min. språklige som har søkt seg inn til skolen. Jeg tror det er sånn at de har det for alle elevene.

Både informant C og informant B var begge enige i rådgivernes deltakelse under elevsamtalene. Det kan imidlertid se ut som informant A snakket om rådgiver fra elevens hjemskole, mens informant C fortalte om rådgivere fra de ulike avdelingene ved x-videregående skole. Informant C gav tydelig uttrykk for at kontaktlærer skal delta i disse samtalen, men var mindre tydelig på om dette var en innarbeidet praksis for samtlige elever.

Informantene gav ikke sammenfallende informasjon som kunne vise til en mulig systematisk gjennomføring av elevsamtalene, og det kunne se ut som at det ikke var tydelig hvem som fra skolen side som skulle delta i elevsamtalene . Det ble ikke vist til en formalisert eller utarbeidet rutine som kunne gi retningslinjer for bl.a. innhold og representasjon i elevsamtalene. . Dette kan peke mot at skolens praksis med elevsamtaler ikke tok utgangspunkt i et formalisert og felles utarbeidet rutine. Forskning har vist til at en formalisering av institusjonelle samtaler kan virke objektiverende ved at dette bl.a. kan redusere mulighetene for både medvirkning og å åpne opp for kunnskap om den enkeltes livsverden (Kjelaas, 2015). Samtidig vil en utarbeidet felles standard eller formalisert elevsamtale nettopp kunne sikre et minimum av innhold og representasjon i elevsamtalene.

Informantene la alle vekt på at elevsamtalene var avgjørende for innholdet og organisering av opplæringen som skulle gis til elevgruppen. Kjelaas har vist til at den enslige mindreårige asylsøker kan stille med mangelfull institusjonell og kommunikativ

kompetanse i institusjonelle samtaler (Kjelaas, 2015). Redusert kunnskap og erfaring med institusjonelle samtaler kan medføre at den enslige mindreårige asylsøker har begrenset innsikt i å forstå hva som er hensikten med møtet og hva informasjonen de gir skal brukes til (Kjelaas, 2015).

Informant A fortalte i intervjuet om at skolen ikke hadde gjort noe spesielt eller hadde særskilte tiltak i forbindelse med å integrere elevene. Skolens fokus var særlig rettet mot valg av innføringsklasse eller ordinære klasser i tillegg til å motiverer elevene til å delta på skolens fellesaktiviteter. Under intervju syntes jeg at det kunne se ut som at informant A, ved å presenterer begrepet “ eksotifiserende “, hadde inntatt en posisjon om hva som var viktig kunnskap om elevens behov i møte med skolen.

Det er faktisk ikke så veldig mye spesielt vi har gjort. Enn å være ekstra oppmerksom på å følge de ekstra opp med disse aktivitetene og skolevalgene. Vi har ikke gjort noen spesielle tiltak. Det er liksom en litt lang historie med dette med inkludering. Det er ganske komplisert. Fordi det er så veldig fort gjort at inkludering mister litt greia si og blir eksotifisering istedenfor. For det er noe med at de ønsker bare å være prikk like alle andre. Og i godhetens tjeneste så kan man si å forsøke sånn som med f. eks internasjonalt marked, ikke sant, det er kjempeflott, men hva er det for noe? Det er jo bare eksotifisering. Se så mye eksotisk og så spennede mat som finnes, ikke sant. Og kanskje for en 10-15 år siden, var det kanskje lurt å vise dette, men ikke nå som kanskje en ønsker å bli en del av det norske samfunnet og ikke bare sånn som lager godt mat og har fargerike drakter.

Informant A vektla at skolen burde imøtekomme elevens behov ved å være “ prikk lik de andre”. Det kommer ikke tydelig frem om dette er et behov som er definert gjennom samtale med elevene eller om skolen selv har definert dette behovet.

Informant C delte langt på vei informant A sine synspunkter og benyttet også begrepet “eksotifiserende”.

Ja, man skal kunne fortelle om sitt hjemland hvor en kommer fra og bla bla bla, men jeg er litt opptatt av at når du er en 17-18 år så har du ikke lyst til å være eksotisk. Du har ikke lyst til å presse fram alt det rare med din kultur og språk og sånn, du har lyst til å være en vanlig ungdom

Deler av skolens arbeid med elevsamtale synes å kunne gjenkjennes ved å legge til grunn hva Hellenes definerer som dialog (Hellesnes, 1992). Hellenes, som vist til, tegner et skille mellom praksis og teknikk. Dialog som praksis kjennetegnes ved at det pedagogiske subjekt i fellesskap og i konsentrasjon med elev-subjektet får eleven til forstå noe en ikke forstod fra før. Dialog , eller rettere sagt, ikke dialog som teknikk, blir

forstått som at subjektet fører objektet gjennom en mål-middel tilstand, der en ser på eleven som et materiale en kan forme (Hellesnes, 1992). Ved videre å knytte sammen informantenes beskrivelser av både elevsamtalene og tanker om integrering opp mot Biestas skille mellom subjektivering og sosialisering, kan dette om mulig forstås som en posisjon der ledere mer vektlegger en sosialiserende teknikk enn en subjektiverende praksis (Biesta, 2014; Hellesnes, 1992).

6.0 Drøfting

I forutgående del har jeg analysert mine funn fra observasjoner og det kvalitative forskningsintervju. Jeg vil nå gå tilbake til denne oppgavens problemstilling, og vil nå forsøke å besvare mine forskningsspørsmål. Denne oppgavens forskningsspørsmål er: Forskningsspørsmål 1: Hvordan skolen som organisasjon utvikler kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke dilemmaer skolen som organisasjon møter i arbeidet med å lede kunnskapsutviklingen om den enslige mindreårige asylsøker, og hvordan dilemmaene kommer til uttrykk?

Min målsetting var å få rike og brede beskrivelser gjennom et singlecase i arbeidet med å utvikle og å lede kunnskapsutvikling om den enslige mindreårige asylsøker. Denne oppgaven har av den grunn ikke som eneste mål å vektlegge sammenfallende funn, men vil vektlegge like mye å beskrive en bredde fra utvalgets sitt arbeid med å søke kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker og hvilke dilemmaer skolen som organisasjon møter i dette arbeidet (Yin, 2012)

6.1 Kunnskapsutvikling i skolen som organisasjon

Skolens arbeid med kunnskapsutviklingen kunne bære preg av et høyt aktivitetsnivå. Informant A var særlig opptatt av å knytte til seg ekstern kompetanse og flere mulige nye samarbeidsaktører. Det ble vist til planer om igangsetting av mulige prosjekter, og felles for flere av disse kunne sees som et ønske om å utvide det sosiale nettverket i fritiden for den enslige mindreårige asylsøker. Informanten hadde møtt motstand i arbeidet med å igangsette særlig et prosjekt, og mente at motstand fra læreren kunne forstås som utfordringer i forbindelse med prioritering av hvilke oppgaver som lærerne skulle utføre.

Samme informant viste til at mange lærere var positive til å prøve ut nye *“take aways”* som informanten hadde fått gjennom deltakelse på eksterne kurs og konferanser. Informant A viste også til at skolen ikke hadde et eget system for kunnskapsutviklingen mellom ledere og lærere.

Informant B vektla særlig et ønske om formelle utdanningsløp i kunnskapsutviklingen om den enslige mindreårige asylsøker. Informanten var ærlig på egen mangelfull kunnskap og viste til en ressurslærer som informanten selv benyttet seg av mye av. Det ble vist til at samme ressurslærer fortiden var sykemeldt og etter informantens mening var skolen “*faglig sett i limbo*”. Informanten viste også til utfordringer for skolen med å etablere et fast fagmiljø av lærere over tid. Dette forklarte informanten med utfordringer for skolen ved å kunne tilby fulle stillinger til lærere, og videre at det etter informantens oppfatning kunne se ut som at lærere ikke ønsket å stå i stillinger tilknyttet opplæringen over tid. Informanten viste her til at lærere ytret ønske om annet arbeid, etter å ha “*tatt sin del*”.

Informant C viste til faste fagmøter for lærere der det var “rom” for å løfte inn saker om elevgruppen der lærerne selv oppfattet ikke å strekke helt til. Men informanten gav også uttrykk for at kollegiet som sådan hadde betydelig kunnskap om elevgruppen, og at det etter informantens mening mye handlet om å sette denne kunnskapen inn i et system.

Informant A og C viste til en praksis fra elevsamtalene som kunne se ut som at det var ulike oppfatninger av hvilke fagpersoner som faktisk skulle delta. Men, de var begge enige om at informasjon som ble gitt under elevsamtalen ble brukt til å fatte avgjørelser av betydning for innholdet som skulle gis elevene. Det ble ikke vist til noe bruk av standardiserte skjemaer eller fastlagt utarbeidet system til bruk ved elevsamtaler. Både informant A og C var opptatt av og mente at elevene ønsket å være lik øvrige ungdommer.

Statlige styringsdokumenter er flinke med å gi mål for skolens arbeidet i kunnskapsutviklingen. Verktøykassa derimot, til å kunne nå de forhåndsdefinerte målene, overlates fullt og helt til skoleeier og skolene selv å utvikle (Roald, 2010). Meld. St. nr. 31 (2007-2008) viser til at lærerne trenger kunnskap om hva som gir god læring og hvilke metoder som virker. Samme dokument legger videre til grunn: “*Relevant forskning og forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelig for lærerne og skolelederne i hverdagen*” (Meld. St. nr. 31, 2007-2008, p. 67). En forskningsrelatert

tilnærming til kunnskapsutvikling kan på mange måter også sees på som en politisering av kvalitetsutvikling og en profesjonalisering av lærerrollen i skolen (Roald, 2010). Denne oppgaven har søkt å belyse funn gjennom å belyse dette opp mot prinsipper fra bl. a skolebasert kompetanseutvikling og praksisnær kunnskapsutvikling. Grunnleggende prinsipper her er som kjent en lokal kunnskapsutvikling som bygger på en praksisnær kunnskapsutvikling for hele skolen som organisasjon (Bjørnsrud, 2015). Postholm viser til flere studier av læreres læring i skolen (Postholm, 2012). Felles for mye av forskning innenfor konteksten læreres læring, læreres utvikling og læreres profesjonelle utvikling, er et utgangspunkt der kunnskapsutviklingen har en praksisnær tilnærming (Postholm, 2012). Keung (2009) viser til en studie der lærerne i fellesskap både planlegger og observerer undervisningen, for så å kunne reflektere sammen over prosessen, før ny oppstart av planlegging og videre utprøving (Keung, 2009). Keung (2009) vektlegger at denne studien særlig viser viktigheten av utviklingsarbeid som tar utgangspunkt i lærernes behov, samtidig som lærerne utvikler en forståelse av at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes ståsted og hvordan de tenker. Funn fra denne oppgaven kan tyde på en svak forutgående prosess med involvering for å ivareta lærernes definerte behov. Samtidig viser funn til at mine informanter mente at skolen også hadde betydelig kunnskap om målgruppen for denne oppgaven, men at det ble etterspurt systemer for å kunne ta slik kunnskap i bruk. Ledere søkte også på selvstendig initiativ ekstern kunnskap ved å knytte til seg eksperter. En av mine informanter viste til en bestilling som vedkommende hadde gitt til en ekspert. Bestillingen kunne forstås som at denne skulle imøtekomme informantens behov for hvilken kunnskap eksperten burde tilegne seg i samarbeidet med skolen. Studien til Keung (2009) viser at bruk av eksperter kan ha stor betydning for læreres læring. I studien til Keung derimot, ble forskere og lærerutdannere benyttet til å gi lærerne innblikk i hvordan de kunne lære på bakgrunn av erfaringer i praksis, samtidig som de fikk presentert teorier om undervisning. Hensikten var videre at undervisningen ikke fikk et mekanisk eller instrumentelt preg, og lærerne kunne rapportere tilbake at de opplevde at de utviklet en profesjonalitet gjennom prosjektet (Keung, 2009).

Studien til Keung viser også til at undervisning som tar utgangspunkt i elevens ståsted og hvordan de tenker, er med på å utvikle en forståelse blant lærerne at undervisning bygger på kunnskap om elevens behov (Keung, 2009). Funn fra denne oppgaven viser at skolen ikke gjennomførte elevsamtaler på en systematisk måte ved bruk av skjema eller ferdig utarbeidede standarder. Videre funn kan peke mot at skolen i forkant av elevsamtaler hadde dannet seg et bilde av elevens behov. To av denne oppgavens informanter gav uttrykk for at elevens ønske var å være “prikk lik de andre”. Samme informanter la også til grunn at elevgruppen ikke ønsket noe “eksotifiserende” profilering av egen kultur. Dette gjør at jeg mener det kan være grunn til å peke på at praksis for elevsamtaler mer tok utgangspunkt i en “sosialiserende teknikk” enn en “subjektiverende praksis”.

6.2 Organisasjonslæring om den enslige mindreårige asylsøker

Under observasjon ble det gitt uttrykk for at skolen så på ansvaret med å gi opplæring til den enslige mindreårige asylsøker som særlig utfordrende. Det ble bestemt gitt uttrykk for at dette ansvaret ble tatt på alvor. Informant A hadde sendt bestilling på deltakelse i et forestående program for kunnskapsutvikling. Bestillingen var etter det som jeg satt igjen med av inntrykk etter observasjon og intervju, sendt uten særlig forutgående medvirkning og deltakelse fra øvrige fagansvarlig for elevgruppen. Informant A hadde videre gitt uttrykk for at det hastet med å innhente kunnskap. Kunnskap de søkte skulle særlig dekke et behov informanten mente lærernes hadde for konkrete verktøy i det daglige møte med den enslige mindreårige asylsøker. En videre begrensing var også at kunnskapsutvikling måtte samsvare med det som ellers skolen drev på med. I tillegg mente informanten at skolen trengte flere ressurslærere som kunne spre kunnskapen både nedover og utover til øvrige lærere i skolen.

Informant C kunne vise til faste fagmøter der lærerne sammen diskuterte om elevene. Samme informant gav også uttrykk for at skolen hadde flere lærere med betydelig kunnskap om elevgruppen, og gav uttrykk for at det egentlig handlet om å legge til rette for et system for å kunne ta denne i bruk. Informant B etterspurte særlige formelle utdanningsløp, og var selv åpen for å “hive” seg på eventuelle muligheter som måtte dukke opp. Samme informant viste til en ressursperson som informanten selv

lente seg særlig til i det daglige arbeidet med elevgruppen. Og viste også til at skolen var fortiden “*faglig litt i limbo*” grunnet vedkommende sin sykemelding. Meld. St. nr. 31 (2007-2008) “Kvalitet i skolen”, viser til hvordan skolen kan unngå en slik sårbarhet som informant B viste til ved å knytte kunnskap om særlige utfordringer opp mot enkeltpersoner.

Utfordringer kan ikke møtes av dyktige enkeltpersoner alene (Meld. St. nr. 31, 2007-2008).

Samme melding viser til en OECD-studie som dokumenterer effekt fra velfungerende organisasjoner som kjennetegnes ved felles innsats fra hele skolen gjennom forankring i skolens ledelse (Meld. St. nr. 31, 2007-2008). Fra begynnelsen av 2000-tallet ble det tydelig kommunisert et pålegg gjennom statlige styringsdokumenter at skolens utfordringer særlig skulle møtes gjennom å ta hele skolen som organisasjon i bruk (Lillejord, 2003). Både NOU 2003:16 (NOU 2003:16, 2003) og Meld. St 30 (2003-2004,) kan oppfattes som at det er lite valg for både skoleeier og skoleledere til ikke å systematisk arbeide med organisasjonslæring (Lillejord, 2003).

Statlige myndigheter viser også til at skolene bør innta en forskningsbasert tilnærming i arbeidet med å søke kunnskap (Meld. St. nr. 31, 2007-2008). I møte og under intervju ble det ikke gitt uttrykk for eller pekte mot noe som kunne oppfattes som en forskningsbasert tilnærming til kunnskapsutvikling i skolen. Gjennom norsk forskning vises det særlig til en positiv effekt på lærers læring fra skoler der lærere selv rapporterer at de jobber mot organisasjonslæring (Postholm, 2012). Postholm viser også til forskning av Opfer som peker på en betydning av lærers læring og orientering på skolenivå for lærers læring. Denne studien påpeker særlig på virkningen av at ledere må både kunne kommunisere og praktisere lokal kunnskapsutvikling, og viser til effekt fra skoler som støtter opp om profesjonell læring gjennom å legge til rette for læring i samarbeidende aktiviteter (Postholm, 2012).

De amerikanske forskerne Jurasite-Harbinson og viser i en studie av skolekultur også hvordan kommunikasjon av forventning til lærerne påvirker lærernes profesjonelle utvikling (Jurasite-Harbinson & Rex, 2010). Denne studie viser til at en skolekultur der lærerne opplever en pålagt - og dermed en top-down-strategi for å fremme lærers læring, kan føre til en negativ holdning til uformell læring (Jurasite-Harbinson & Rex,

2010). Gjennom en metastudie i New Zealand rettet mot lærers profesjonelle utvikling, ble 7 elementer fra en læringskontekst lokalisert. Et av disse funnene viser en sammenhengen mellom lærers profesjonelle utvikling og ledere som aktivt leder profesjonelle læringsaktiviteter gjennom skoleaktiviteter (Postholm, 2012).

Funn fra denne oppgaven kan peke mot at skolen i sitt arbeid med kunnskapsutviklingen søkte kunnskap av universell karakter. Informant A sin vektlegging av å gi kunnskap om konkrete verktøy til ressurslærere, som derigjennom skulle spre dette utover i organisasjonen, kan kompliserer en kunnskapsutvikling som tar utgangspunkt i en praksisnær tilnærming. Informant B søkte formelle utdanningsløp, men hadde åpnet opp for å ta etter en modell utviklet av en annen videregående skole. Informant B var videre opptatt av at “modellen” måtte finne sin naturlige organisatoriske tilknytning til eksisterende organisasjon før utprøving.

Ledere var også opptatt av å knytte til seg ekstern ekspertise som bl.a gjennom diverse tester kunne gi skolen verdifull informasjon om hvilket skoletilbud som best passet for den enkelte elev. Fra observasjon kom det frem at ansvarlige for organiseringen og gjennomføring av opplæringen til elevgruppen ikke hadde faste møter, men møtte når det var et behov. Informant A viste også til stor velvilje fra skolens lærere til å prøve ut diverse “*take aways*” som informanten hadde fått kunnskaper om fra diverse kurs og konferanser. Informant C var eneste informant som viste til faste fagmøter blant lærere i praksisfeltet. Felles for møtene var også at det etter informantens oppfatning ble åpnet opp for å samtale om “*løst og fast*”.

Funn fra skolens arbeid med kunnskapsutvikling kompliserer hvordan Argyris legger vekt på hva som kan kjennetegne organisasjonslæring. Argyris viser til at organisasjoner må bevege seg fra enkeltkretslæring til dobbelkretslæring i arbeidet med å oppnå dypere læring og derigjennom organisasjonslæring (Argyris, 1976). Funn fra denne oppgaven peker mot at skolen vektla enkle prosedyrer og utvikling av individuelle tiltak i isteden for å bruk av faste møtepunkter der samtlige deltakere i et praksisfellesskap blir gjort kjent for hverandre hvilke “bruksteorier” som ligger til grunn for organisasjonens mål, normer og verdier. Lederes fokus på kvalitetsutvikling gjennom bruk av ekstern

kompetanse og formelle utdanningsløp, ved siden av utvikling av konkrete verktøy, kan vise til at planlegging og iverksetting blir forstått som en lineær prosess. Funn kan peke mot at skolen ikke i tilstrekkelig grad vektla å flytte fokus bort fra rutiner og strukturer til deltakerne og utvikling av mentale modeller (Argyris, 1976). Argyris vektlegger videre at deltakerne må besitte en endringsvilje og at det sikres møteplasser der en gjennom kollegial refleksjon utfordrer og gjør kjent for hverandre våre “ bruksteorier “ for dermed å kunne bryte også forestillinger om organisasjonsstrukturer som fungerer tilsynelatende godt (Argyris, 1976).

Informant C berørte faste møtepunkter fra praksisfeltet der det ble åpnet opp for uformelle diskusjoner blant lærerne. Og informant A gav uttrykk for at skolens aktiviteter måtte være del av det skolen ellers driver med. Informant B viste vilje til endring, men satt som en forutsetning for utprøving at nye modeller måtte innpasses i en allerede eksisterende organisasjonsstruktur.

6.3 Kunnskapsutvikling og statlige styringsdokumenter

Arbeidet med Innføringsklasser i Norge gis oppmerksomhet gjennom en OECD-studie. Her gis det bl. a uttrykk for en hovedbekymring etter det OECD mener kan se som ut som en manglende systematikk i gjennomføringen av innføringsklasser (NOU 2011: 14, 2011). Det vises til både en mangelfull systematikk i kunnskapsutviklingen og av oppfølgingen av minoritetsspråklig ungdom (NOU 2011: 14, 2011). Det vises videre til skolenes manglende evne til å se elevenes opplæring i sammenheng med en, ofte vanskelig, helhetlig livssituasjon. Utredningen ber skoleeier sikre en systematikk i kunnskapsutviklingen som hensyn tar at skolene får tilstrekkelig med informasjon om den enkeltes elev individuelle behov og livssituasjon (NOU 2011: 14, 2011). Meld. St. nr. 6 (2012-2013, understreker skoleeiere og skoleledere ansvar og viktig rolle i det systematiske og langsiktige arbeidet, og legger til at det flerkulturelle perspektivet må være en del av det systematiske arbeidet med læringsmiljøet. Departementet forutsetter at ambisjonsnivået må være det samme for alle elevgrupper (Meld. St. nr. 6, 2012-2013).

Andelen frafall gis stor oppmerksomhet, og her vises det innledningsvis til en generell bekymring over at det ikke har lyktes med å gi en god nok oversikt for ungdom som kom alene til landet (NOU 2011: 14, 2011). Departementet viser likevel til at en kan gå ut i fra at andelen frafall vil være høyere enn for tall som kan gis generelt for minoritetsspråklig - eller norskfødte ungdom. Tall fra denne oversikten viser at andelen gjennomført videregående opplæring etter 5 år er 50 % for elever med innvandrerbakgrunn og 67% for norskfødte ungdom (NOU 2011: 14, 2011). Statlige styringsdokumenter som er vist til her, viser tydelig til skoleeier og skoleleders ansvar med å møte utfordringen i kunnskapsutviklingen for skolen og om den enkeltes elevs behov og livssituasjon, gjennom et langsiktig og planmessig systematisk arbeid. Funn fra denne oppgaven kan peke mot at skolen ikke i tilstrekkelig grad møter utfordringer gjennom et systematisk og langsiktig arbeid.

6.4 Hvilke særlige dilemmaer skolen arbeidet med og hvordan de kom til uttrykk

Funn fra både observasjon og intervju gav inntrykk av en engasjert leder som på eget initiativ utvidet skolen som organisasjon. Informant A viste til flere planlagte og igangsatte samarbeidsprosjekter med eksterne organisasjoner. Men informanten hadde også møtt motstand. Dette ble forklart ved at lærere har strenge fagplaner å forholde seg til. I arbeidet med kunnskapsutviklingen gav informanten uttrykk for å kjenne til lærernes behov og viste til en planlagt strategi med å tilføre konkrete verktøy til ressurspersoner, som det i etterkant var meningen skulle tilflyte hele skolen som organisasjon. Strategien for både planlegging og gjennomføring av endringer synes å peke mot en særlig top-down tilnærming.

Jeg har vist til Lillejord oppfatter sentrale styringsdokumenter allerede fra tidlig på 2000-tallet som en ordre til både skoleeier og skoleledere om å arbeide systematisk mot å bli lærende organisasjoner (Lillejord, 2003) . Informanten legger til grunn et kunnskapssyn som kompliserer dette bildet. Senge (1996) argumenterer for at kunnskap er ofte sted- og situasjonsavhengig (Senge, 1996). Informanten sin strategi har mye likhetstrekk ved en top-down tilnærming. For lærende organisasjoner fremheves videre betydningen av team-læring for samtlige deltakere. Senge (1996) legger her til grunn at det i en endringsprosess blir avgjørende å påvirke mentale

modeller for å skape felles sammenheng mellom mål for endringene og de ulike bidragene som deltakerne bidrar med (Senge, 1996). Informantens top-down tilnærming kompliserer skolens tilnærming til en lærende organisasjon, og videre kan funn peke mot at informanten ikke i tilstrekkelig grad vektlegger endringsprosesser der mentale modeller utfordrer i felleskaps for å skape sammenheng mellom mål og endringer (Senge, 1996). Knut Roald oppsummerer at Senge på mange måter kan forstås som strategier for å se utover og framover (Roald, 2010). Informantens vektlegging av kunnskapsutvikling gjennom særlig konkrete verktøy kan gi et inntrykk av en leder som muligens mer ser til siden og bakover.

Informantens beklaget seg over manglende tilslutning til planlagte prosjekter som leder hadde initiert. Teorier om løst sammenkoblede systemer kan fortelle oss om at endringer gjerne skjer på et overordnet nivå og med et resultat av status quo (Weick, 1976). Men teorier om løst sammenkoblede systemer kan også forklare at organisasjoner raskt kan tilpasse seg endringer og tilpasning til ytre behov, ved at kun deler av en organisasjon utsettes for endringsprosessene (Weick, 1976). Informantens iver etter å “knytte til seg flest mulig”, kan fort utfordre leders ansvar ved å innta en systemisk tilnærming til at skolens som lærende organisasjon etablerer en felles tilhørighet til endringer gjennom å se sammenhengen mellom endringer og skolens mål (Roald, 2012)

Informant C kunne vise til en praksis der lærere hadde faste fagmøter og det ble gitt rom for å drøfte aktuelle saker. Informant A beskrev en møtekultur der fagpersoner møttes når det oppstod et behov. Informanten hadde også gitt uttrykk for at det ikke var noe system for kunnskapsutvikling mellom ledere og lærere. Teorier om løst sammenkoblede systemer kan forklare hvordan skoler som organisasjoner kan etablere en slags “taus kontrakt” mellom ledere og lærere også i skolen (Weick, 1976). Med dette legges det til grunn en slags stilltiende avtale om at lærerens ønske om autonomi innrømmes og at ledere og lærere aksepterer og ikke direkte gripe inn hverandres kjerneoppgaver (Weick, 1976). Funn fra denne oppgaven kan vise en svak tendering mot en slags stilltiende avtale mellom lærere og ledere. Det vises her til at lærernes selv hadde organisert faste møtepunkter der også faglige ansvar ble drøftet

uten at skolen hadde lagt til rette for et system for kunnskapsutviklingen mellom ledere og lærere. Postholm viser til forskning fra James og McCormick at lærerens autonomi er viktig for lærers læring, og at autonomi kan ivaretas ved å identifisere egne læringsmål og ved at læring reflekteres over i kollegiale og selvstendige prosesser (Postholm, 2012). Funn fra denne oppgaven kan peke mot at leder hadde lokalisert motstand gjennom iverksetting av nye samarbeidsprosjekter som kunne forstås som lærers ønske om autonomi. Motstand ble bl.a lokalisert etter informanten egen oppfatning til å være lojalitet mot egne fagplaner. Det er derimot vanskelig å se at leder aktivt imøtekommer lærers ønske om autonomi ved å legge til rette for å identifisere egne læringsmål og møteplasser for kollegial og selvstendig refleksjon.

Informant B viste til at skolen ville ta i bruk en modell for opplæring av den enslige mindreårige asylsøker utarbeidet i et nabofylke. Men informantens hadde satt som en begrensning for gjennomføringen at ny modeller måtte innpasses i eksisterende organisasjonsstruktur. Informanten avslørte videre en utfordring ved å etablere et fastfagmiljø rundt minoritetsspråklig ungdom, og begrunnet dette med at skolen ikke kunne tilby hele stillinger. Informanten kunne også vise til utfordringer ved å beholde tilsatte lærere over tid. Dette begrunnet informantens ved at lærere ofte ønsket annet arbeid etter at lærerne hadde tatt sitt "pliktår".

Sentrale styringsdokumenter viser til at en fleksibel organisering av arbeider kan innfri et dobbelt formål - både elevenes læring og medarbeidernes læring (Meld. St. nr. 31, 2007-2008). Funn fra oppgaven kan forstås som at informantens mer så begrensninger i organiseringen enn de mulighetene som det her vises til.. Informantens vekting av organisatoriske begrensninger både ved gjennomføring av nye modeller, men også ved tilsetting av lærere, kan oppfattes som at leder særlig inntar et strukturelt perspektiv (Bolman & Deal, 2014). Leder viste også til store utfordringer ved å bygge opp et fagmiljø for lærere i sin avdeling. Dette ble begrunnet med at avdelingen ikke så lett kunne tilby fulle stillinger, ved siden av at lærere gav uttrykk til leder for at de ikke ønsket å stå i stillinger tilknyttet opplæring av enslige mindreårige asylsøkere. Deulyn & Broekart (2007) viser til en sammenhengen mellom stabilitet i skolen for elevgruppen og mulighetene det gir til å bli en kompetent voksen.

There is good evidence that a proportion of Children at high Risk of developing long term psychological sequelae do however become competent you adults. One of the key protective factors in influencing this outcome is the school that acts as a stable support (Derluyn & Broekaert, 2007, p. 368).

Knut Roald viser i sin doktoravhandling at ledere heller kan velge å innta en posisjon der det strukturelle perspektiv nedtones til fordel for den menneskelig. ressursrammen og det symbolske perspektiv (Roald, 2010). Roald viser videre til at dersom en forutsetter at menneske er et gjennomgående sosialt vesen og at vi ofte søker mening for våre handlinger, vil ledere kunne utnytte dette ved å innta en posisjon som vektlegger den menneskelige-ressursrammen (Roald, 2010). Informanten kunne ved å utnytte den menneskelige-ressursrammen, fremfor å se begrensninger ved det strukturelle perspektiv, imøtekomme lærerens behov ved å utvikle fagmiljøer og rette fokus på å gi fullverdig og tilpasset opplæring for en særlig dokumentert sårbar gruppe. Jeg har vist til dokumentasjon om elevgruppens særlige sårbarhet, og denne kunnskapen er videre gitt skolene. Ved å komplettere dette perspektivet ytterligere, gjennom å innta en posisjon også gjennom det symbolsk perspektiv, ville skolen kunne bruke symboler fra selve virkeligheten, som kan være viktigere enn selve hendelsen (Bolman & Deal, 2014).

Samtlige informanter gav uttrykk for at elevsamtaler i forbindelse med opptak til innføringsklasser, var avgjørende for innholdet og organisering av tilbudet til den enkelte elev. Funn peker mot at skolen ikke benyttet et standardisert samtaleverktøy med forhåndsdefinerte spørsmål. Forskning peker på en praksis fra samtale med enslige mindreårige i omsorgsinstitusjoner, som gjennom standardiserte verktøy, kan gi samtalene et slags mekanisk preg (Kjelaas, 2015). Kjelaas viser til at en slik samtalepraksis kan virke objektiverende og gi mindre rom for å fange opp elevens livsverden (Kjelaas, 2015). Funn fra denne oppgaven gir ikke noe grunn til å peke på en tilsvarende praksis i skolen. Men det kan se ut som at informantene bygger beslutninger på informasjon om den enkelte elev som er gitt utenfor elevsamtalene. Informantene legger bl.a til grunn at elevens ønske er å være *“prikk lik”* de andre elevene., og to av mine informanter benytter begrepet *“eksotifiserende”*. Dette kunne forstås som at eleven ikke ønsket noe særlig eksponering av sin flerkulturelle identitet. Ingen av informantene gir uttrykk for at elevsamtalene bygger på et fastlagt utarbeidet system, og funn peker også mot en intern uenighet om hvilke fagpersoner

som deltar i disse samtalene. Jeg har vist til at sentrale styringsdokumenter ber skoleeiere og skoleledere arbeide systematisk og langsiktig i kunnskapsutviklingen som kan gi verdifull og avgjørende kunnskap om særlig elevens livssituasjon (NOU 2011: 14, 2011). Skolens praksis ved å legge til grunn en forutinntatt forståelse av elevene, kompliserer en praksis slik som NOU 2011 : 14 vektlegger (NOU 2011: 14, 2011) Dette gjør at jeg ved å legge til grunn Hellesnes definisjon av dialog, samt slik Biesta viser oss et skille mellom sosialisering og subjektivering, mener at elevsamtalene kan bære mer preg av en sosialiserende teknikk, enn en subjektiverende praksis (Biesta, 2014; Hellesnes, 1992)

7.0 Konklusjon

Denne oppgaven har gjennom valgt problemstilling gitt muligheter til å få kunnskaper om hvordan en enhet i videregående skole utvikler kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker. Det er valgt kvalitative metoder for å kunne få en bredde og dybde i datamaterialet. Denne oppgaven har svært begrenset muligheter til å kunne generalisere funn, men viser til at eksemplets makt kan være undervurdert mot et vitenskapelig ønske om generalisering. Oppgaven har støttet seg til dette, men viser også til at sentrale funn kan drøftes gjennom å ta i bruk valgte teoretiske rammer.

Oppgaven viser til at sentrale styringsdokumenter tydelig peker på både skoleeiers og skolelederes ansvar med å utvikle systematisk og langaktig kunnskap om den enslige mindreårige asylsøker. Kunnskapsutvikling er gitt en avgjørende betydning for at den enslige mindreårige asylsøker kan gis en mulighet til å gjennomføre videregående opplæring. Elevgruppen utgjør mer enn 10.000 barn og ungdommer som ankom Norge alene i perioden 2011-2015.

Denne oppgaven kan vise til en enhet innen videregående opplæring som opplevde at kunnskapsutvikling om den enslige mindreårige asylsøker var vanskelig. Kunnskapsutvikling ble tatt på største alvor, men funn kan vise til at ledere initierte endringer på et overordnet nivå, og motstand som ble lokalisert kunne relateres til lærers behov for en selvstendig praksis. Oppgaven viser også til at skolens organisering begrenset muligheten for å utviklet et fagmiljø for opplæringen av den enslige mindreårige asylsøker, og gjennom en slik vektlegging av skolens virksomhet, kunne begrense elevgruppens særlige behov for stabilitet.

Denne oppgavens pålitelighet bør vurderes ut ifra en systematisk tilnærming til datamaterialet, og gyldigheten av oppgavens funn bygger videre på en inter-subjektiv tilnærming til empirien. Sentrale funn fra denne oppgaven bryter ikke nevneverdig med kunnskap som er gjort kjent gjennom drøftinger og dialog med både målgruppen for denne oppgaven og aktører som arbeider med kunnskapsutvikling om den enslige mindreårige asylsøker.

Referanser/litteraturliste

- Argyris, C. (1976). Single-loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 21, 363-375.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforl.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. In H. Bjørnsrud (Ed.), *SKolebasert kompetanseutvikling-Organisasjonslæring for delingskultur*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bøås, M. (2015). Verdens flyktningekrise-årsaker, konsekvenser og mulige løsninger. Retrieved from <http://www.nupi.no>
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2007). Different perspectives on emotional and behavioural problems in unaccompanied refugee children and adolescents. *Ethnicity and Health*, 12(2), 141-162. doi:10.1080/13557850601002296
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teacher's Professional Development: Towards better Conceptualizations and Measures. *Educational Reasercher*.
- Eide, K. (2012). Hvem er de enslige mindreårige flyktningene? Oslo: Gyldendal, 2012.
- Eide, K., & Broch, T. (2010). *Enslig mindreårig asylsøker. Kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer* Retrieved from <http://www.helsebiblioteket.no>
- Fazel, M., & Stein, A. (2002). The mental helath of refugee children(87), 366-370. Retrieved from <http://www.helsebiblioteket.no>
- Flyveberg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again* Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Galbraith, J. (1996). Designing the innovation organizations. In K. Starkey (Ed.), *How Organizations Learn* (pp. 156-181). London: International Thomson Business Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. In E. L. Dale (Ed.), *Pedagogisk filosofi*: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jurasite-Harbinson, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as context for informal teacher leraning. *Teaching and Teacher Education*., 26(2), 267-277.
- Kalleberg, R. (1996). Forord. In M. A. Hammersley, Paul (Ed.), *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Keung, C. C. (2009). Cultivating communities of practice via Learning Study for enhancing teacher learning. *Journal of Educational Policy*, 6(1), 81-104.
- Kjelaas, I. (2015). *Barns deltakelse i institusjonelle samtaler. En studie av samtaler mellom enslige asylbarn og miljøarbeidere på omsorgssenter*. (Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Philosophia doctor). Retrieved from <http://www.ntnu.no>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. ed. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Meld. St. nr. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. nr. 20. (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. Nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOAS, Fellesorganisasjonen, Norsk barnelegeforening, Norsk folkehjelp, Press, Redd barna, & Barneombudet. (2015). Nødvendige tiltak for å ivareta enslige mindreårige asylsøkere. Retrieved from <http://www.legeforeningen.no>
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no>.
- NOU 2011: 14. (2011). *Bedre integrering-Mål, strategier, tiltak*. Oslo: Barne- likestilling og inkluderingsdepartementet.
- Forskrift til opplæringsloven, (2006).
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Postholm, M. B. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsningen på skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Akademia forlag.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. (Universitetet i Bergen, Philosophia doctor). Retrieved from <http://www.uib.no>
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring:Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. (1996). The leader's new work:Building learning orgnizations. In K. Starkey (Ed.), *How Organizations Learn*. London: International Thomson Business Press.
- Statsministerenes kontor. (2016). Det blir friere skolevalg. Retrieved from <http://www.regjeringen.no>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Thommessen, S., Laghi, F., Cerrone, C., Baiocco, R., & Todd, B. (2012). Internalizing and Externalizing Symptoms amoun Unaccompanied Refugee and Italian Adolescents35(1), 7-10. Retrieved from doi:10.1016
- UNHCR. (2016). *Global trends-forced displacement in 2015*. Retrieved from <http://www.unchr.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Ungdomstrinn i utvikling. Retrieved from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Regelverk som gjelder spesielt minoritetsspråklige Retrieved from <http://www.udir.no>
- Utlendingsdirektoratet. (2016). *Analyse og statestikk*. Oslo Retrieved from <http://www.udir.no>.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Johnsen Graduate School of Management, Cornell University*, 21, 1-19.

- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Los Angeles: SAGE.
- Øhra, M. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling. Samhandling som fremmer læreres læring. In H. Bjørnsrud (Ed.), *Skolebasert kompetanseutvikling. Læring og utvikling for ungdomstrinnet*.: Gyldendal Akademiske Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: <Intervjuguide>

Intervjuguide.

Innledning

- Dato:
- Intervju nr:
- Tid brukt:

Introduksjon

- Takk for velvilje
- Hvordan undersøkelsen blir gjennomført.
- Formålet med intervjuet og oppbygginga med forholdsvis åpne spørsmål
- Hvorfor lydopptak og hvordan anonymitet vil bli sikra

- Informant nr.
- Kjønn
- Alder
- Funksjon/stilling

Hva gjør dere på din skole for å få mer kunnskap om elevgruppen?

- kan du fortelle om hva ledere gjør for å lære om elevgruppen?
- kan du fortelle om hva lærerne gjør for å lære om elevgruppen?
- er det noe dere gjør sammen med lærerne for å lære om elevgruppen?
- er det noe dere gjør sammen med elevgruppen for å lære om hverandre?
- er det noe som du synes er spesielt utfordrende ved å lære om elevgruppen?
- er det noe elevene gjør sammen for å lære om hverandre?