

**Gunn Vedøy**

**”En elev er en elev”, ”barn er barn” og ”folk er folk”**

**- Ledelse i flerkulturelle skoler**

**Avhandling til PhD-graden  
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling  
Universitetet i Oslo  
2008**

## Forord

Dette er resultatet av et prosjekt som startet i januar 2003. Emnet er ledelse i flerkulturelle skoler. Den faglige tilknytningen har vært ved Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, hvor Jorunn Møller ble oppnevnt som hovedveileder. Høgskolen i Hedmark, avdeling LUNA, har finansiert store deler av prosjektet. Her ble Thor Ola Engen oppnevnt som biveileder. I løpet av denne tiden har jeg fått hjelp av mange mennesker som fortjener en takk. Selv om det er mange å takke, står jeg selv ansvarlig for valgene som er gjort, og for eventuelle feil og mangler som måtte finnes i den endelige avhandlingsteksten.

Aller først vil jeg takke lederteamene ved pilotskolene, intervjukskolene og kassuskolene i studien. Deres positive innstilling til å delta i prosjektet og engasjementet i tilknytning til ledelse i flerkulturelle skoler gjorde prosjektet mulig. En spesiell takk til hele personalet, elever og foresatte på de to kassuskolene for at dere valgte å dele deres hverdag med meg.

Jorunn Møller har gjennom hele avhandlingsarbeidet vært en ærlig, krevende og humorfylt veileder som alltid har vist tro på prosjektet. Takk for konflikt og harmoni, motstand og støtte, ris og ros og for å ha tatt del i latterkuler og frustrasjonstårer. Først og fremst takk for at du har vært en veileder som har vist tillit, gått i dialog og vært raus med både tid, kunnskaper og erfaringer.

Min veileder fra hovedfaget i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning, Geir Skeie, har vært en verdifull støtte i avslutningen av også dette arbeidet. Takk for å ha satt av tid til gjennomlesning av hele avhandlingsteksten med tilhørende grundige, konstruktive og kritiske tilbakemeldinger. Takk også for praktisk hjelp og for motiverende og inspirerende samtaler.

Gjennom Jorunn Møller ble jeg assosiert medlem av SOL-prosjektet (Skole Og Ledelse). I denne prosjektgruppen deltok også Astrid Birgitte Eggen, Otto Laurits Fuglestad, Gjert Langfeldt, Anne Marie Presthus, Siw Skrøvset, Else Stjernstrøm og Roald Valle. De første tre årene av avhandlingsarbeidet var dette et lærerikt og inkluderende faglig fellesskap, som har hatt stor betydning.

En takk til Fulbright Foundation for stipend som gjorde det økonomisk mulig for meg å tilbringe et semester ved Departement of Educational Administration and Policy, University at Buffalo, NY, USA. Her ble Mary Ngolovoi, Mardiana Abu Bakr, Nancy Atkinson, Lauri Johnson og Sharon Brooks viktige samtalepartnere som jeg har lært mye av når det gjelder forståelsen av flerkulturelle skoler og utdanningsledelse.

I arbeidet som stipendiat har jeg hatt gleden av å ha faglige samtaler, diskusjoner, samarbeid og erfaringsutveksling med andre stipendiater. En takk går derfor til Anne Aglen Brendmoe, Joke Dewilde, Anne Greve, Nina Johannesen, Eva Leu, Gunhild Tveit Randen, Anne Skaret, Jon Skarpeid og Anne Charlotte Torvatn.

Flere personer har lest hele eller deler av avhandlingen og bidratt med verdifulle innspill. En takk til Jon Frode Blichfeldt for nyttige kommentarer ved sluttevalueringen i regi av ILS. Takk også til Mona Abdel-Fadil, Otto Laurits Fuglestad, Nina Johannesen og Sissel Østberg som har satt av tid til å lese, og som har bidratt med konstruktive tilbakemeldinger. Else Kolflaath fortjener en spesiell takk. Gjennom hele prosessen har hun lest og kommentert tekster, vært en informert og kritisk diskusjonspartner og en viktig moralsk støtte.

Jeg har en familie som alltid er støttende uansett hva jeg måtte finne på. I forbindelse med dette arbeidet har de nok en gang bidratt med empati, praktisk hjelp, humor og mengder med tålmodighet. En stor takk til mine foreldre Karin og Alexander, min bror Arvid, min svigerinne Kristine, mine tantebarn Arne og Kari og til den ”utvidede familie” med min barndomsvenninne Cecilie og mine fadderbarn Helle og Birk. En stor takk går også til gode venner for både ekte og påtatt interesse, mange og lange samtaler, intense diskusjoner, overnattingsmuligheter, oppbakking og ikke minst for å ha bidratt til at livet de siste årene har inneholdt andre aktiviteter i tillegg til avhandlingsarbeidet.

Mest av alt vil jeg takke Mari-Ann Igland og Anne Marie Presthus. Dere representerer hva jeg har lært å sette pris på ved academia: faglig raushet og integritet, kritisk engasjement, varme og menneskelig omtanke. Jeg er heldig som har hatt dere å lene meg til i løpet av denne prosessen. Dere har betydd uendelig mye for at avhandlingen nå er ferdig.

Stavanger, 18.05.2008

Gunn Vedøy

*No man is an island, entire of itself  
every man is a piece of the continent, a part of the main  
if a clod be washed away by the sea,  
Europe is the less, as well as if a promontory were,  
as well as if a manor of thy friends or of thine own were  
any man's death diminishes me, because I am involved in mankind  
and therefore never send to know for whom the bell tolls  
it tolls for thee.*

*- John Donne*

# Innhold

<b>FORORD</b>	<b>2</b>
<b>INNHold</b>	<b>5</b>
<b>1 INNLEDNING</b>	<b>9</b>
<b>1.1 BAKGRUNN</b>	<b>9</b>
<b>1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL</b>	<b>15</b>
<b>1.3 VITENSKAPSTEORETISK BAKTEPPE</b>	<b>18</b>
1.3.1 BÅDE–OG I DET REFLEKSIVT MODERNE.....	20
1.3.2 DISKURS OG MAKT/KUNNSKAP.....	22
1.3.3 HANDLING OG LØFTER.....	23
<b>1.4 BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNINGER</b>	<b>25</b>
1.4.1 LEDELSE .....	25
1.4.2 FLERKULTUR .....	26
1.4.3 AVGRENSNINGER.....	28
<b>1.5 PRESENTASJON AV AVHANDLINGEN</b>	<b>29</b>
<b>2 KONTEKST FOR LEDELSE AV OPPLÆRING I ET FLERKULTURELT SAMFUNN</b>	<b>33</b>
<b>2.1 DILEMMAER I FLERKULTURELLE SKOLER</b>	<b>34</b>
2.1.1 DILEMMAER FOR SKOLEN I DET REFLEKSIVT MODERNE.....	34
2.1.2 DILEMMAER FOR OPPLÆRINGEN.....	35
2.1.3 DILEMMAER FOR LEDELSE.....	37
2.1.4 OPPSUMMERING.....	38
<b>2.2 NASJONALISME</b>	<b>39</b>
2.2.1 ULIKE FORMER FOR NASJONALISME.....	40
2.2.2 NASJONALISME OG STAT .....	42
2.2.3 NASJONALISME OG KULTUR .....	43
2.2.4 DEN ”NORSKE” NASJONALISMEN.....	45
2.2.5 NASJONALISME OG RASISME .....	47
2.2.6 OPPSUMMERING.....	48
<b>2.3 GLOBALISERING</b>	<b>49</b>
2.3.1 GLOBALISERINGENS UTTRYKK .....	50
2.3.2 GLOBALISERING OG MENNESKERETTIGHETER .....	53
2.3.3 GLOBALISERING OG MARKED .....	54
2.3.4 GLOBALISERING OG MENING .....	56
2.3.5 OPPSUMMERING.....	58
<b>2.4 IDENTITET</b>	<b>58</b>
2.4.1 INDIVIDUALISERING I DET REFLEKSIVT MODERNE .....	60
2.4.2 INDIVIDUELL IDENTITET .....	61
2.4.3 KOLLEKTIV IDENTITET .....	63
2.4.4 IDENTITET OG IDENTITETER I SKOLEN SOM OFFENTLIG ROM .....	65
2.4.5 OPPSUMMERING.....	69
<b>2.5 DEMOKRATI</b>	<b>70</b>
2.5.1 ULIKE FORSTÅELSER AV DEMOKRATI SOM SAMFUNNSFORM.....	71
2.5.2 PARADOKSER KNYTTET I FORSTÅELSEN AV DEMOKRATI.....	74
2.5.3 DEMOKRATI SOM PROSESS .....	77
2.5.4 DEMOKRATI SOM VERDIVALG .....	81
2.5.5 OPPSUMMERING.....	86

<b>2.6 VEIEN VIDERE I AVHANDLINGEN</b>	<b>86</b>
<b>3 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING</b>	<b>88</b>
<b>3.1 VERDIBASERT LEDELSE</b>	<b>90</b>
3.1.1 MORALSK OG ETISK LEDELSE.....	90
3.1.2 LEDELSE FOR SOSIAL RETTFERDIGHET .....	92
3.1.3 LEDELSE SOM DILEMMAER .....	96
3.1.4 OPPSUMMERING.....	97
<b>3.2 DEMOKRATISK LEDELSE</b>	<b>97</b>
3.2.1 SAMMENHENGEN MELLOM DEMOKRATI OG LEDELSE .....	98
3.2.2 HVA ER DEMOKRATISK LEDELSE? .....	99
3.2.3 DEMOKRATISK LEDELSE SOM PERSPEKTIV .....	102
3.2.4 DEMOKRATISK LEDELSE I SKANDINAVIA .....	105
3.2.5 OPPSUMMERING.....	105
<b>3.3 DISTRIBUTERT LEDELSE</b>	<b>106</b>
3.3.1 HVA ER DISTRIBUTERT LEDELSE?.....	106
3.3.2 DISTRIBUTERT LEDELSE SOM PERSPEKTIV .....	108
3.3.3 FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM DEMOKRATISK OG DISTRIBUTERT LEDELSE .....	109
3.3.4 OPPSUMMERING.....	110
<b>3.4 LEDELSE SOM KULTUR</b>	<b>110</b>
<b>3.5 EFFEKTSTUDIER OG LEDELSE</b>	<b>113</b>
3.5.1 EFFEKTIVITET MÅLT SOM SKOLEPRESTASJONER OG ”GODE SKOLER” .....	114
3.5.2 EFFEKTIVITET MÅLT SOM PERSONALLEDELSE .....	116
3.5.3 EFFEKTIVITET SOM ORGANISASJONSUTVIKLING .....	118
3.5.4 OPPSUMMERING.....	120
<b>3.6 VEIEN VIDERE I AVHANDLINGEN</b>	<b>120</b>
<b>4 METODE</b>	<b>122</b>
<b>4.1 FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>122</b>
<b>4.2 METODISKE GREP</b>	<b>123</b>
4.2.1 INTERVJUER SOM METODE.....	124
4.2.2. KASUSSTUDIER .....	132
<b>4.3 FORARBEID</b>	<b>137</b>
4.3.1 PILOTER .....	137
4.3.2 UTVALG .....	138
4.3.3 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDER .....	144
<b>4.4 DATAPRODUKSJON</b>	<b>145</b>
4.4.1 INTERVJUSTUDIEN .....	145
4.4.2 KASUSSTUDIEN .....	147
<b>4.5 TYPER DATA</b>	<b>151</b>
4.5.1 TRANSKRIBERTE INTERVJUER .....	151
4.5.2 FELTNOTATER.....	151
4.5.3 SKOLENES DOKUMENTER .....	152
4.5.4 OPPBEVARING OG ANONYMISERING AV DATA .....	154
<b>4.6 ANALYSE</b>	<b>154</b>
<b>4.7 GENERALISERING OG VALIDITET</b>	<b>159</b>
<b>4.8 FORSKERROLLEN OG ETISKE REFLEKSJONER</b>	<b>161</b>
4.8.1 FORSKEREN SOM ”FORSKNINGSINSTRUMENT” .....	163
4.8.2 FORHOLDET MELLOM NÆRHET OG DISTANSE.....	165
4.8.3 ETISKE OVERVEIELSER I FORBINDELSE MED RAPPORTERING .....	168
<b>4.9 VEIEN VIDERE I AVHANDLINGEN</b>	<b>168</b>

<b>5.1 LEDELSE OG MINORITETSOPPLÆRING I UTDANNINGSPOLITISKE DOKUMENTER</b>	<b>170</b>
5.1.1 NOEN ER LIKERE ENN ANDRE: <i>GENERELL DEL</i> .....	172
5.1.2 FLERKULTURALITET OG RESULTATSTYRING: NOU:16:2003 <i>I FØRSTE REKKE</i> .....	175
5.1.3 MANGFOLD OG LÆRENDE ORGANISASJONER: ST.MELD. NR. 30 (2003–2004) <i>KULTUR FOR LÆRING</i>	179
5.1.4 BLAMING THE VICTIM?: STRATEGIPLANEN <i>LIKEVERDIG UTDANNING I PRAKSIS!</i> .....	185
5.1.5 SKOLENS SAMFUNNSKONTRAKT: <i>LÆRINGSPLAKATEN</i> .....	189
5.1.6 DISKUSJON .....	193
5.1.7 OPPSUMMERING .....	199
<b>5.2 DISKURSER VED INTERVJUSKOLENE</b>	<b>199</b>
5.2.1 DISKURSER VED KLIPPA .....	201
5.2.2 DISKURSER VED FRAM .....	205
5.2.3 DISKURSER VED REKKA .....	210
5.2.4 OPPSUMMERING .....	216
<b>5.3 DISKURSER OM OPPLÆRINGEN</b>	<b>217</b>
5.3.1 FORMELL DISKURS .....	218
5.3.2 SUPPLERENDE DISKURS .....	218
5.3.3 DELTAKENDE DISKURS .....	220
5.3.4 OPPSUMMERING .....	222
<b>5.4 DISKURSER OM ETISK RASJONALITET</b>	<b>222</b>
5.4.1 ADMINISTRATIV DISKURS .....	224
5.4.2 OMSORGSDISKURS .....	226
5.4.3 RETTFERDIGHETSDISKURS .....	231
5.4.5 OPPSUMMERING .....	237
<b>5.5 VEIEN VIDERE I AVHANDLINGEN</b>	<b>237</b>

---

**6 KASUSBESKRIVELSER** **240**

<b>6.1 KASUSBESKRIVELSE AV BRAGE</b>	<b>241</b>
6.1.1 SKOLENS PEDAGOGISKE PERSONALE .....	241
6.1.2 MØTER .....	245
6.1.3 ELEVENE OM BRAGE .....	246
6.1.4 FORESATTE OM BRAGE .....	247
6.1.5 OPPLÆRINGEN FOR ELEVER FRA SPRÅKLIGE OG KULTURELLE MINORITETER .....	248
6.1.6 SMO-LEDER .....	251
6.1.7 SKOLE–HJEM–SAMARBEID .....	252
6.1.8 TOSPRÅKLIGE LÆRERE .....	253
6.1.9 OPPSUMMERING .....	256
<b>6.2 KASUSBESKRIVELSE AV SKOG</b>	<b>257</b>
6.2.1 SKOLENS PEDAGOGISKE PERSONALE .....	258
6.2.2 MØTER .....	261
6.2.3 ELEVER OM SKOG .....	262
6.2.4 FORESATTE OM SKOG .....	263
6.2.5 TOSPRÅKLIG OPPLÆRING .....	264
6.2.6 MIGRASJONSPEDAGOGISK KONTAKT .....	266
6.2.7 TOSPRÅKLIGE LÆRERE .....	268
6.2.8 SKOLE–HJEM–SAMARBEID .....	270
6.2.9 OPPSUMMERING .....	274

---

**7 LIKHETER OG FORSKJELLER MELLOM SKOG OG BRAGE** **276**

<b>7.1 HVOR BLIR FOKUSET Plassert?</b>	<b>278</b>
--	------------

7.1.1 NØKKELOD FOR MØTET MELLOM MINORITET OG MAJORITET .....	278
7.1.2 HOVEDFOKUS I FORSTÅElsen AV OPPLÆRINGEN.....	284
7.1.3 LÆRERNES AKTØRBEREDSKAP .....	287
7.1.4 DE STORE FORTELLINGENE OM SKOG OG BRAGE.....	296
7.1.5 OPPSUMMERING.....	298
<b>7.2 EKSPLISITT OG IMPLISITT KOMMUNIKASJON OG KUNNSKAP</b>	<b>299</b>
7.2.1 HARMONISERENDE OG KONFRONTERENDE SKOLEKULTURER.....	300
7.2.2 HVEM EIER SKOLEN? .....	304
7.2.3 HVEM EIER KUNNSKAPEN? .....	305
7.2.4 HVEM EIER DEFINISJONENE? .....	306
7.2.5 FORVALTNING AV TILGJENGELIGHET OG UTILGJENGELIGHET .....	310
7.2.6 FORVALTNING AV LIKHET OG ULIKHET .....	312
7.2.7 OPPSUMMERING.....	317
<b>7.3 LÆRERES ROLLE</b>	<b>318</b>
7.3.1 SAMMENSETNING AV OG I DET PEDAGOGISKE PERSONALET .....	318
7.3.2 LÆRINGSSYN .....	319
7.3.3 DANNINGSSYN .....	321
7.3.4 OPPSUMMERING.....	323
<b>7.4 FORELDREDELTAELSE OG FORELDREDEMOKRATI</b>	<b>324</b>
<b>7.5 VEIEN VIDERE I AVHANDLINGEN</b>	<b>328</b>

## **8 FLERKULTURELLE SKOLER I LYS AV ET DEMOKRATISK PERSPEKTIV PÅ LEDELSE** **329**

<b>8.1 ETISK RASJONALITET</b>	<b>330</b>
8.1.1 KONTROLL OG STYRING VS. FRIGJØRING OG MYNDIGGJØRING .....	330
8.1.2 LIKHET VS. FORSKJELLIGHET.....	333
8.1.3 ANSVAR FOR FELLESSKAPET VS. INDIVIDUELL FRIHET .....	335
8.1.4 KULTURELL OG SAMFUNNSMESSIG REPRODUKSJON VS. FORNYING .....	336
<b>8.2 BESLUTNINGSMESSIG RASJONALITET</b>	<b>338</b>
<b>8.3 DISKURSIV RASJONALITET</b>	<b>340</b>
<b>8.4 TERAPEUTISK RASJONALITET</b>	<b>342</b>
<b>8.5 AVSLUTNING</b>	<b>343</b>

## **ETTERORD** **346**

## **LITTERATURLISTE** **347**

## **VEDLEGG** **376**

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLEEIER .....	376
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLENE .....	378
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE, GRUPPEINTERVJUER MED SKOLELEDELSEN .....	380
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE, INDIVIDUELLE INTERVJUER .....	381
VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLEEIER .....	383
VEDLEGG 6: INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLEN .....	385
VEDLEGG 7: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER OG FORESATTE.....	387
VEDLEGG 8: INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE .....	389
VEDLEGG 9: INTERVJUGUIDE, ELEVER .....	391
VEDLEGG 10: INTERVJUGUIDE FORESATTE.....	393
VEDLEGG 11: INTERVJUGUIDE, LÆRERE .....	395



# 1 Innledning

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token to save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world.

- Hannah Arendt (2006 [1954]:193)

Temaet for denne avhandlingen er ledelse i flerkulturelle skoler med hovedfokus på hvordan denne ledelsen beskrives og utøves i skolene, og hvordan den kan forstås i forhold til en demokratisk opplæring og som demokratisk ledelse (Howe 1997, Biesta 2006, Woods 2005). Elever fra språklige og kulturelle minoriteter danner utgangspunkt for diskusjonen, men disse er elever i en kontekst. Å forstå og beskrive hele konteksten har derfor vært et poeng både ved skolene og den samfunnsmessige konteksten forstått som det refleksivt moderne (Beck 2003). Ledelse i skoler foregår mellom og i forhold til alle interessenter i skolene, og ikke utelukkende i forhold til gruppen innvandrede minoriteter, selv om denne også er viktig og har et spesielt fokus i avhandlingen. Ledelse er forstått som praksiser som retter seg mot og mellom alle interessentene i skolen, og hva disse kan ha å si for opplæringen til elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Formålet med studien er dermed å bidra til den generelle og teoretiske diskusjonen om utøvelse av ledelse og hvordan man kan forstå denne ledelsen i flerkulturelle grunnskoler.

I dette kapittelet behandles bakgrunnen for studien i 1.1, forskningsspørsmålene blir introdusert i 1.2, det vitenskapsteoretiske bakteppet for avhandlingen blir presisert i 1.3 før begrepsavklaringer og avgrensninger blir gjort i 1.4. Avslutningsvis presenteres avhandlingens struktur i 1.5.

## 1.1 Bakgrunn

Valg av forskningstema er politisk motivert. Forskning på skoleledelse viser til at hvordan skoler legger til rette for marginaliserte grupper, er et spørsmål om verdier. Det er knyttet til områder som etikk, moral og rettferdighet (Greenfield og Ribbins 1993, Cuban 2003, Fullan 2003a, 2003b, 2005, Ryan 2003, 2006, Woods 2005). Utgangspunktet i avhandlingsteksten er

at skolen er en del av samfunnet og en del av det offentlige rom og dermed politisk (Arendt 1996).

Skiftende utdanningspolitiske føringer i forbindelse med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter kan knyttes til, eller forstås som, symptomer på en legitimeringskrise når det gjelder skolens samfunnsmessige mandat. Hvordan skolene ledes som samfunnsinstitusjoner, og hvordan man forstår ledelse av opplæringen innenfor denne konteksten, danner dermed bakgrunn for studien. Fevolden og Lillejord (2005) har pekt på at norsk skole står overfor to sentrale utfordringer: den første er en kunnskapsutfordring, den andre er en likeverdsutfordring. Denne studien har utgangspunkt i likeverdsutfordringen og har på grunn av dette en forankring i kritisk teori, hvor opplæringen blir forstått i et samfunnsperspektiv.

Politiske dokumenter som omhandler opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, har lagt ulike strategier til grunn for opplæringen. M87 opererte med ideen om gruppepluralisme i tilknytning denne opplæringen, noe som gjorde seg gjeldende også i NOU:1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Dette perspektivet ble ikke fulgt opp i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*, *Kunnskapsløftet* eller opplæringslova som kom i 1998, med unntak for den samiske delen av befolkningen. Retten til tilpasset opplæring for alle elever er et overordnet prinsipp i L97, Læringsplakaten og opplæringslova. Som en presisering av dette prinsippet har språklige minoriteter i grunnskolen lovfestet rett til særskilt norsk etter individuell vurdering. Når det er mulig, har de også rett på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Nasjonale utdanningspolitiske dokumenter fremhever ellers det felles kunnskaps- og lærestoffet med ordvalg som ”norsk kulturarv”, ”tradisjon” og ”felles referanserammer”, selv om fokuset på innholdet i opplæringen etter Kunnskapsløftet delvis har måttet vike plassen for et sterkere fokus på grunnleggende ferdigheter. Det blir den enkelte kommunes og skoles oppgave å tilpasse opplæringen lokalt og å inkludere lokalkulturer i skolene hvor også globale perspektiver gjør seg gjeldende i en situasjon hvor læreplanen ellers er formet som en del av rikskulturen (jf. Engen 1989). På denne måten er det delegert til skolenivå å skape innholdet i og praksisen for en flerkulturell skole.

Hva vet vi så om minoriteters situasjon i norsk skole? *Studier knyttet til forholdet mellom verdier i primær og sekundærsosialiseringen* viser at en sosialisering som ivaretar en viss likevekt i forholdet mellom hjem og skole, gagnar elevenes sosialiseringforløp (Hoëm 1978,

Høgmo 1989). Engen (1989) fremhever videre viktigheten av å utvikle redskaper for å kunne navigere i et pluralistisk samfunn, noe som kan bidra til integrerende sosialisering. Kompleksiteten på individnivå og viktigheten av også å se minoriteters erfaringer i forhold til majoritetens handlinger er noe Andersson (2001) har fokusert på. Utformingen av det fysiske miljøet blir også pekt på som en faktor som skaper eller hindrer mulighetene for ulike typer sosialisering i skolen (Høgmo 2005, Tefre og Hauge 1998).

I forbindelse med *studier knyttet til språksituasjonen for minoritetsspråklige elever* i norsk skole presenteres det i Hyltenstam (red.) (1996) anbefalinger for andrespråkopplæringen. Rapporten konkluderer med at det er behov for fleksibilitet i språkopplæringen for minoritets elever med en tilpasset opplæring for hver enkelt elev. Det understrekes at å lære norsk er viktig, både uformell og formell norsk, samtidig som det pekes på at minoritets elever kan ha ulikt utbytte av morsmålsopplæring. I evalueringen av L97 studerte Øzerk (2003) opplæringen for språklige minoriteter. Øzerk delte de minoritetsspråklige elevene i to grupper: elever som har hatt en simultan tospråklig oppvekst, og som var funksjonelt tospråklige, og elever som har hatt en suksessiv tospråklig oppvekst, og som var morsmålsdominant tospråklige. Han viser til funn av ulike resultater i evalueringen for disse to elevgruppene. Konsekvensene av Reform 97 for elevene i den første gruppen er tilnærmet lik den for norskspråklige elever, altså at reformen har vært vellykket. Konsekvensen for elevene i den andre gruppen er derimot motsatt: Reform 97 har i liten eller ingen grad bidratt til et læringsmiljø som fører til et utbytte av opplæringen for gruppen morsmålsdominante tospråklige elever (Øzerk 2003:318). I tillegg fremhever Øzerk at de nye arbeidsmåtene som L97 vektla, forutsatte bedre norskferdigheter enn tidligere, noe som igjen rammet de minoritetsspråklige elevene. Tospråklighetsforskning i Norge har vært preget av ideene til tospråklighetsforskere som Cummins (2000), Baker (2001) og Thomas og Collier (2002).<sup>1</sup> Det eksisterer stor konsensus om at tilbud om tospråklig opplæring og morsmålsopplæring antakelig er veien å gå for å sikre minoritetsspråklige elever et best mulig opplæringstilbud, men det blir pekt på at tilrettelegging av tospråklig opplæring er krevende. Resultatene vil ligge i kvaliteten i den språkopplæringen elevene får i den norske skolen (Høgmo 2005, Billington 2003).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Se for eksempel Engen og Kulbrandstad (2004), Aasen (2003), Hauge (2004) og Øzerk (2006).

<sup>2</sup> Lesing i norskfaget blant minoritets elever er behandlet av Kulbrandstad (1998). Hvistendahl (2000) har studert sosialisering og kulturformidling i norskfaget, mens Penne (2006) har fokusert på norskfaget i forhold til identitet. Når det gjelder ulike språkgrupper, har Aarsæther (2004) sett på kodeveksling blant norsk-pakistanske ungdommer, og Svendsen (2005) har studert språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk filippinske barn.

Når det gjelder *minoritetsspråklige elever og likeverd*, har Opheim (2004) i en rapport for OECD sett på likeverd i det norske utdanningssystemet. Hun kommer med følgende konklusjoner når det gjelder gruppen minoritetsspråklige elever og elever med immigrantbakgrunn: Det er en heterogen gruppe, og den er overrepresentert både i spesialundervisning og blant elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn. Lærerne har ikke nok kompetanse, det finnes ikke kvalifiserte morsmåls lærere, skolene bruker støtten til norsk som andrespråk for å styrke budsjettene sine, og kvaliteten på opplæringen i norsk som andrespråk er antakelig ikke god nok. Hun konkluderer med at det norske skolesystemet ikke klarer oppgaven med å utjevne sosiale og kulturelle faktorer godt nok. Dette samsvarer også med funn som er gjort av Lie mfl. (2001) i tilknytning til PISA og Haug (2003) i evalueringen av L97.

I tilknytning til PISA har Hvistendahl og Roe (2003) sett eksplisitt på *minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner*. De finner at elever med to utenlandsfødte foreldre skårer under gjennomsnittet for øvrige elever i Norge i fagene norsk, matematikk og naturfag, og at forskjellen er statistisk signifikant. Ellers viser skolerelaterte faktorer i deres studie at denne elevgruppen

- har hyppigere bruk av læringsstrategier
- skårer høyere enn øvrige elever på interesse for lesing og matematikk
- legger mer vekt på utdanning, innsats, utholdenhet og læring gjennom konkurranse<sup>3</sup>
- legger mindre vekt på læring gjennom samarbeid
- oppgir i litt større grad enn øvrige elever at de føler seg ensomme, annerledes og at de blir holdt utenfor
- oppgir at de bruker litt mer tid på lekser enn øvrige elever
- rapporterer om noe mer fravær og skulk og de oppgir å komme oftere for sent enn øvrige elever (Hvistendahl og Roe 2003)

I tillegg har Wagner (2004) analysert minoritetsspråklige elevers lese- og skriveferdigheter på grunnlag av resultatene fra PIRLS 2001 og funnet at Norge er blant de land hvor det er størst forskjell mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever. Øia (1993) viste videre at tospråklig ungdom i Oslo brukte mer tid på lekser, selv om de fikk mindre hjelp hjemme enn norsk ungdom. De brukte bibliotekene over dobbelt så mye og leste flere bøker i fritiden.

---

<sup>3</sup> Penne (2006) har i sitt arbeid funnet at minoritetsspråklige elever *vil* skole og utdanning i sterkere grad enn mange av sine majoritetsspråklige medelever.

Lauglo (1996) og Bakken (2003) har ut ifra Ung i Norge-data<sup>4</sup> konkludert med at sosioøkonomisk bakgrunn muligens best kan forklare gapet i skoleprestasjoner mellom majoritets- og minoritets elever, og ikke kulturell diskontinuitet eller vansker med det norske språket. Men det er på ingen måte konsensus om årsakene til gapet mellom minoritets- og majoritets elevers skoleprestasjoner.

I *studier knyttet til arbeid i klasserommet* viser Lidén (2000, 2001) at minoritets elever kan ha en komparativ ulempe i forhold til majoritets elever når det gjelder tilgang til kodene som eksisterer for opplæringen og sosial omgang i skolen. At det eksisterer marginalisering av minoriteter i opplæringen, har Arnesen (2002) dokumentert. Studier har også bekreftet dette i forbindelse med minoritetsperspektivet i lærebøker (Skjelbred og Aamotsbakken 2003). Det blir i deres studie pekt på at mange elever ikke finner igjen elementer fra sin egen hjemlige erfaringsverden i lærebøkene, og at det ”norske” eller ”vestlige” dermed blir beskrevet som normen.<sup>5</sup> Øzerk (2003) viser ellers til at mange lærere ubevisst senker forventningene til minoritets elevene og er mer opptatt av at de skal ha det bra enn at de skal lære noe. Dette er med på å øke skillet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.<sup>6</sup>

I evalueringen av L97 ble studier også gjort av *skole-hjem-samarbeid* generelt. Det konkluderes med at foreldrene i liten grad slipper til i skolen, og at samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye informasjon, men lite dialog, drøftinger og reell medvirkning (Nordahl 2004:233). Heen (2004:217) viser at foreldre har innflytelse når det gjelder kommunikasjonen omkring det enkelte barn, men at dette krever at foreldrene er aktive og tar initiativ overfor skolen og lærerne. Når det gjelder skolens formelle organer for foreldredemokrati, ser det også ut til å være relativt liten medbestemmelse (Nordahl 2003).

Når det gjelder *rase og etnisitet i skolen*, har Seeberg (2003) i en komparativ studie mellom to flerkulturelle klasserom i Norge og Nederland sett på ”different ways of dealing with different kinds of socially relevant differences” (Seeberg 2003:34). Måten å håndtere ulikhet på har hun knyttet opp til hvordan nasjonal identitet i forhold til ulikhet er konstruert i de to landene. For den norske tilnærmingen er *likhet*, forstått som formallikhet, et nøkkelord, og resultatet er

---

<sup>4</sup> Ung i Norge 1992 og Ung i Norge 2002 er to landsdekkende undersøkelser som ble gjennomført blant skoleelever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Undersøkelsen bestod av spørreskjemaer til elevene, og dataene baserer seg slik på selvrapporing fra norske skoleelever (Bakken 2003:32).

<sup>5</sup> At det eksisterer marginalisering av minoritets elever i opplæringen, er også konklusjonen i to studier fra dansk skole (Moldenhawer 2001, Gitz-Johansen 2006).

<sup>6</sup> Også kalt ”Rosenthal-effekten”, som viser at lærernes forventninger har noe å si for hvordan elevene presterer i skolen (Rosenthal og Jacobson 1968).

at norske pedagoger finner det vanskelig å snakke om ulikhet og følgelig gjerne opptrer som ”fargeblinde”. Seeberg viser til strukturer i ideen om den norske barndommen som en forklaring, hvor det ikke er plass for ”den andre”. En annen norsk studie som fokuserer på oppfatninger av rase og etnisitet i skoler, er *Etnisk mangfold i skolen* (Pihl 2005). Konklusjonene er at henvisninger til spesialundervisning i høy grad har både en klassesdimensjon og en etnisk dimensjon. Hun peker på at grunnene til dette ligger mye i utrednings- og rapporteringsmetodene, hvor det er den sakkyndiges stemme som får gjennomslag, mens foreldre, elever og læreres meninger sjelden blir tillagt vekt. Dette er ifølge Pihl med på å reprodusere et system innenfor Pedagogisk-psykologisk tjeneste som har fått historisk hegemoni, og som tradisjonelt ikke har vært åpent for et mangfold av stemmer.

Dette er forhold som ledelse på flerkulturelle skoler på en eller annen måte må forholde seg til. Forskning om hva skoleledere trenger å vite for å kunne lede en flerkulturell skole på en god måte, varierer. To hovedretninger er: Skoleledere må kunne noe om tospråklig opplæring, andrespråklæring, tospråklig undervisning, organisasjonsmodeller, kulturelle normer og problemstillinger og handlinger knyttet til mangfold/forskjellighet (Herrity og Glasman 1999). Denne retningen kan knyttes til pluralistiske retninger innenfor flerkulturell pedagogikk, som i hovedsak har fokusert på opplæringsstrategier, klasseromspraksiser, innhold i pensum og ulikhet mellom hjemmekultur og skolekultur (Kalantzis og Cope 1999, Ryan 2003). Den andre retningen er utviklet fra et antirasistisk perspektiv, som også kritisk multikulturalisme kan knyttes til (ibid.). Spørsmålet her blir hvordan handle i et samfunn som motsetter seg diskriminering (Young og Liable 2000). Her fokuseres det på ulikhet i maktforhold mellom majoritet og minoritet. Skoleledere må kunne forstå systemet av majoritetens dominans og hvordan majoritetens dominans virker gjennom og på vårt samfunn, våre institusjoner og oss selv når det gjelder å reprodusere ulikhet. Kritiske retninger fokuserer med andre ord sterkere på makt, etikk, politikk og samfunnsperspektivet enn pluralistiske retninger. Både pluralistiske og kritiske forståelser av ledelse har betydning for minoritetslevers opplæring. Pluralistiske og kritiske tilnærminger står dermed ikke i et motsetningsforhold til hverandre, men de har ulikt fokus. Tilnærmingene er også ulike når det er snakk om hvordan ledelse er, burde være eller bør brukes. Castles (2005) betrakter for eksempel disse to tilnærmingene som kjerneverdier for politikk i et flerkulturelt samfunn. Beane og Apple (1995, 1999) legger tilsvarende til grunn utvikling av pensum og praksis i klasserommet på den ene siden og forståelse for skolens strukturer og maktforhold på den andre i sin beskrivelse av utviklingen av demokratiske skoler. I avhandlingsarbeidet setter jeg

spørsmålstegn ved hvorfor ting er slik som de er, og hvordan det kan være mulig å åpne for mange stemmer og mange og ulike perspektiver i utøvelse av ledelse. Det betyr at jeg i første rekke fokuserer på strukturer og maktforhold. I denne tilnærmingen har jeg støtte hos Ryan (2003) som hevder at vi for å få svar på disse spørsmålene må skifte forståelsesramme fra flerkulturalitet som ulikhet til flerkulturalitet som maktforhold.

Teorier om ledelse bærer ofte med seg løfter om resultater som kan være vanskelige å dokumentere, men det er like fullt som regel en sterk tro på at lederens handlinger har en avgjørende betydning i organisasjoner (Strand 2001). For eksempel blir formelle ledere gitt en nøkkelrolle når det gjelder integrering og tilpassing av opplæring i en flerkulturell skole (f.eks. Blair og Bourne 1998, Engen mfl. 1997, Wallace og McMahon 1994, Øzerk 2003). Politiske dokumenter understreker også dette når det gjelder skoleutvikling rent generelt (St.meld. nr. 28 (1998–99) og St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Selv om det finnes antydninger om at utøvelse av ledelse spiller en viktig rolle når det gjelder å skape en likeverdig opplæring for minoriteter i ulike studier, er ingen tidligere norske studier rettet direkte mot dette. Ingen av de tidligere studiene som er presentert, har fokusert eksplisitt på ledelse i flerkulturelle skoler, selv om flere nevner dem implisitt. Temaet er behandlet teoretisk i en norsk kontekst av Pihl (2000), Andersen (2006), Lillejord (2003), Tolo og Lillejord (2006),<sup>7</sup> men disse arbeidene er resultater av forskningsprosjekter med dataproduksjon som i hovedsak er knyttet indirekte til ledelse i flerkulturelle skoler. Det er derfor behov for økt empirisk kunnskap om hvordan man kan forstå utøvelse av ledelse i flerkulturelle grunnskoler. Formålet med avhandlingen er å bidra til dette.

## **1.2 Forskningsspørsmål**

Da arbeidet med prosjektet startet i 2003, var den overordnede problemstillingen:

*Hvordan kan man forstå skoleledelsens rolle og funksjon i prosesser mot en integrerende sosialisering og inkludering av språklige og kulturelle minoritetslever i grunnskolen?*

Delproblemstillingene var:

1. Hvordan bruker skoleledelsen sitt opplevde handlingsrom når det gjelder arbeidet i prosessen mot en inkluderende og integrerende skole for språklige og kulturelle minoritetslever?

---

<sup>7</sup> Vedøy (2006) og Vedøy og Møller (2007) bygger på samme datamateriale som denne avhandlingen.

2. På hvilken måte påvirker elevenes språklige og kulturelle hjemmebakgrunn valg og prioriteringer gjort av skoleledelsen?
3. Hvilke diskurser synes å være fremtredende hos ledere på skoler som lykkes i arbeidet med inkludering og integrering?

Dette er problemstillingene som i hovedsak også dannet utgangspunkt for dataproduksjonen. Når dataene skulle analyseres, og rapporten skulle skrives, viste det seg derimot at denne problemstillingen og delproblemstillingene inneholdt tre sentrale forutsetninger som ikke kunne rettferdiggjøres i møtet med datamaterialet. For det første blir minoritets elever og deres foreldre ikke tilskrevet noen form for makt i denne problemstillingen, de er implisitt forstått som passive. Ved skolene hvor dataproduksjonen fant sted, var dette ikke tilfellet, minoritets elevene og deres foreldre fremstod heller ofte som aktive deltakere. For det andre bygger problemstillingene på en overveiende essensialiserende forståelse av kultur og en overveiende instrumentell forståelse av ledelse. Dette skygget for trekk som også gjorde seg gjeldende i møtet med praksisfeltet; den prosessuelle siden av hvordan kultur formidles, forhandles om og gjenskapes i det offentlige rom, og ledelse ikke bare som instrumentelle praksiser, men også som emosjonelle og etiske praksiser. For det tredje fører bruken av begrepene integrering og inkludering til en forståelse av at det er skolen ”som den er”, som skal tilpasse seg en ny gruppe elever. Skolens samfunnsmessige mandat, og verdigrunnlaget for dette, kan dermed bli tatt for gitt. Det virket som om det ikke nødvendigvis var språklig og kulturell hjemmebakgrunn som skapte de fleste spenningene og misforståelsene i skolene, men minst like mye den innforståtte kunnskapen som skolene praktiserte ledelse innenfor rammene av. I analysen valgte jeg derfor å reformulere problemstillingene, som ble til forskningsspørsmål:

Prosjektets overordnede forskningsspørsmål er:

***Hvordan utøves ledelse i flerkulturelle grunnskoler, og hvordan kan utøvelsen forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse?***

Delspørsmål:

1. Hvor plasserer formelle ledere seg i diskurser om ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter?
2. Hvordan kan man forstå demokratisk ledelse i sammenheng med opplæringen av språklige og kulturelle minoriteter?



### 3. Hvilke samfunnsmessige dilemmaer viser seg i forhold til ledelse og verdier i en flerkulturell skole?

I disse forskningsspørsmålene har det vært et poeng å åpne opp for både–og–forståelser. Både i forbindelse med det refleksivt moderne og i forbindelse med ulike typer dilemmaer som oppstår i utøvelse av ledelse i flerkulturelle skoler. Ut ifra trekk i datamaterialet ble det også viktig å få frem verdi- og samfunnsperspektivet og mulighetene for deltakelse. Et demokratisk perspektiv på ledelse er derfor valgt som filter for å beskrive og forstå diskurser og praksiser i skolene (Howe 1997, Biesta 2006, Woods 2005). Skoler som har fått anerkjennelse i form av å bli utnevnt til fokusskoler gjennom Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, utgjør skolene som er blitt studert. Dette er skoler med formelle ledere som skal ha opparbeidet seg erfaringer med og har ønsket å drive et aktivt og reflektert arbeid med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Disse skolene har i denne sammenheng samlet innsikter og erfaringer av både positiv og negativ karakter. Slik har tanken vært at ulike erfaringer kan være med å bidra til kunnskapsutvikling på området.

Et kritisk perspektiv forenkler ikke, det kompliserer og gjør sammenhenger mer uoversiktlige. Det åpner slik opp for den videre diskusjonen rundt konflikter, forhandlinger og dilemmaer, men også for en diskusjon knyttet til respekt og demokratiske praksiser og prosesser innenfor utdanningsfeltet. Kalantzis og Cope (1999) har beskrevet hvordan man kan forholde seg til flerkulturalitet i skoler gjennom en kritisk multikulturalisme. For det første viser de til at skolegang er et av samfunnets midler for å skaffe alle elever muligheter til sosial mobilitet. Dette betyr at å lære grunnleggende ferdigheter, som å lese, skrive og regne, bør være i fokus. Slike redskaper trenger elever for sosial tilgang. Pensum er videre forstått som en dialog mellom elevenes diskurser og skolekulturen. For å gjennomføre dette som multikulturelt prosjekt, peker de på at en av kjerneverdiene i denne opplæringen må være det flerkulturelle; med en verdiladet forståelse av at vi lever i et flerkulturelt samfunn i utvikling, et samfunn som er gjenstand for stadig forhandling og reforhandling. For det andre peker de på at dersom skolegangen skal sikre alle elever sosial tilgang og muligheter for sosial mobilitet, må majoritetskulturen og pedagogikken være eksplisitt. Dette betyr at selve skolegangen og dens formål må være uttalt, og det bør eksistere metabegreper for å beskrive denne. De peker på at det å være eksplisitt om kulturen i skolegang ikke nødvendigvis betyr et mål om assimilering. Pensum kan heller forstås i en prosess for å låne bevissthet, språk og kultur utenfor elevens hjemlige eller vante sfære, men dette må gå begge veier – mellom både majoritetskulturene og

minoritetskulturene. Dette fordi effektive forhandlinger om muligheter i en flerkulturell kontekst involverer en stadig pågående prosess frem og tilbake, på tvers av og mellom kulturer og lag av identiteter som nødvendigvis må bli mangefasettete. Det tredje grepet Kalantzis og Cope peker på, er metodene som blir brukt i skolene. Alle elever bør ifølge dem læres opp i kulturelt og språklig mangfold. Metodene som brukes, bør være mange og varierte, noe som tar hensyn til elevers ulike læringsstrategier. Dersom målet er lik sosial tilgang, bør også spesielle tilbud gis, som andrespråksopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, og dette blir dermed redskaper for å nå målet. Det siste grepet som blir presentert, er lærernes rolle som autoriteter og profesjonelle utdannere i skolene. Lærerne sitter med en av nøklene til sosial tilgang for elevene senere i livet, og gjennom å opptre med autoritet på opplæring og sine respektive fagområder kan de bidra med økte muligheter for alle elever. Det blir presisert at dette ikke betyr at lærere skal være autoritære på den måten at det blir sperret for en flerkulturell dialog som er pedagogisk effektiv i skolene. Disse perspektivene leder frem til hvordan ledelse er distribuert i skolene, og hvordan ledelse også kan forstås som demokratisk ledelse.

I en diskurs om et flerkulturelt samfunn kan vi velge å beskrive minoriteter som mennesker som blir undertrykt av majoriteten, eller som mennesker med makt. Det ligger makt også i valg av perspektiv på forskningen. Vi kan velge å tolke og å beskrive mekanismer som har muligheten for å virke ekskluderende, eller vi har muligheten til å peke på og beskrive perspektiver som viser inkludering, påvirkning, innflytelse og delaktighet. Det første perspektivet kan lage ofre og appellerer til samvittigheten hos majoriteten, men sier gjerne lite om muligheter. Det andre perspektivet tilskriver minoritetene makt som en del av et fellesskap sammen med majoriteten, og det ansvar, de rettigheter og muligheter som følger med å være en del av et fellesskap. Jeg vil argumentere for at et perspektiv på demokratisk ledelse i skolen kan bidra til at man kan oppdage muligheter.<sup>8</sup>

### **1.3 Vitenskapsteoretisk bakteppe**

En flerkulturell diskurs er én side av saken, praksis i forbindelse med ledelse av opplæringen ved skolene kan være en annen. Praksiser ved skolene som ikke nødvendigvis kan knyttes direkte til en flerkulturell diskurs, kan også ha konsekvenser for opplæringen. Ved å se på

---

<sup>8</sup> Dette utelukker ikke at jeg betrakter perspektiver som avslører majoritetens undertrykking av minoriteter, som lite relevante, men det er ikke de jeg i hovedsak setter søkelyset på i avhandlingen.

overordnede diskurser, men også handlinger og praksiser i skolene, og presentere ulike måter å forstå disse på, er det et poeng å forsøke å åpne perspektivene innenfor diskursen. Et fokus på både handlinger og diskurser eller livsverden og struktur er derfor grunnleggende for avhandlingen. Sørhaug (1996:17) peker på at hverken begrepet struktur eller livsverden er dekkende for å beskrive den virkeligheten vi manøvrerer i, men mener de er vanskelige å tenke seg ut av. Måten dette er løst på i avhandlingen, er å benytte både diskurser/struktur og handlinger i en tilnærming til instrumentelle og ekspressive aspekter ved ledelse i flerkulturelle skoler. Dette har plassert arbeidet med avhandlingen i krysningspunktet mellom fenomenologi og poststrukturalisme.

Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål har et todelt fokus; hvordan ledelse utøves, er en deskriptiv tilnærming, mens å forstå ledelsen i lys av demokratisk ledelse inneholder en tilnærming med normative aspekter. De to første delspørsmålene er begge konstruert for å være med å belyse prosjektets overordnede problemstilling, og de henspiller på to ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt for å analysere ledelse i flerkulturelle skoler:

1. Hvordan plasserer formelle ledere seg i diskurser om ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter?
2. Hvordan kan man forstå demokratisk ledelse i sammenheng med opplæringen av språklige og kulturelle minoriteter?

Delspørsmål én fokuserer på diskurser, som i dette arbeidet er knyttet opp til en poststrukturalistisk tilnærming, Foucaults diskursbegrep og begrepsparet kunnskap/makt (1.3.2). Delspørsmål to fokuserer på forståelse. I dette arbeidet er forståelse knyttet til en fenomenologisk tilnærming og Arendts begrep om handling i det offentlig-politiske rom (1.3.3). Foucault og Arendt har også fellesnevner som gjør dem interessante i forbindelse med både ledelse og studier innen forholdet mellom majoritet og minoritet. Foucault betrakter diskursene som politiske, på samme måte som Arendt betrakter det offentlige rom som politisk, noe som åpner for en tilnærming gjennom kritisk multikulturalisme og et demokratisk perspektiv på ledelse. De er i tillegg begge opptatt av tilfeldigheter i tilknytning til henholdsvis historie eller handlinger, og de fokuserer på det som ikke er synlig. Foucault på det som ligger *mellom*, som det usagte i diskursene,<sup>9</sup> Arendt på handling som noe som oppstår *mellom* mennesker. Et annet trekk Foucault og Arendt deler, er at ingen av dem har

---

<sup>9</sup> Foucault selv vil være mellom eller hinsides: "Således er der i begyndelsen et 'der tales', en anonym mumlen, i hvilket placeringerne etableres for mulige subjekter: 'en diskursens store, uafledelige og uordnede summen'. Flere gange anfører Foucault denne store mumlen, i hvilken han selv ønsker at placere sig" (Deleuze, 2004:72).

utviklet en selvstendig vitenskapelig metode. Det er arbeidene deres i seg selv som er inspirasjonskilde. Valget av metoder brukt i avhandlingen har derfor foregått eklektisk og er redegjort for i kapittel 4. I det følgende presenteres de sentrale begrepene diskurs og makt/kunnskap hos Foucault og handling og løfter hos Arendt.

Delspørsmål tre ser på spørsmål knyttet til dette *mellom* som ligger der i forhold til verdier og ledelse av flerkulturelle skoler i det refleksivt moderne:

3. Hvilke dilemmaer viser seg i forhold til ledelse og verdier i en flerkulturell skole?

Dilemmaer er på denne måten forstått som valg i forhold til konkurrerende verdier, som det gjerne må kompromises imellom eller i forhold til. Verdier som kanskje blir betraktet som like viktige og verdifulle, eller uønskede, men hvor man aldri kan oppnå en ultimat løsning. På denne måten skiller dilemmaer seg fra problemer. Problemer kan løses. Dilemmaer eksisterer som innebygd i utøvelse av ledelse og forsvinner ikke når man har foretatt valg (Cuban 1996). Det handler heller om å finne tilfredsstillende måter å forholde seg til dilemmaene på (*satisfy*), og man må ofte gi avkall på noe i prosessen (*sacrifice*). Handlinger som skjer i rommet mellom å tilfredsstille og avse noe i forbindelse med verdier, kaller Cuban *saticfice*<sup>10</sup>. Dilemmaperspektivet kan dermed fange inn utfordringene knyttet til valg og forhandlinger og bruk av makt og tillit i praktisering av demokratisk ledelse. Woods (2005) kaller dette aspektet for demokratiets dualiteter, jeg velger å knytte det til dilemmaer. Dilemmaer i tilknytning til verdier er også forstått som en innebygd kvalitet i et refleksivt moderne samfunn (1.3.1).

### 1.3.1 Både–og i det refleksivt moderne

Dette både–og perspektivet er grunnleggende i en forståelse av tiden vi lever i, som det refleksivt moderne. Beck (2003) forstår refleksivt moderne samfunn som samfunn hvor det moderne selv blir gjort til tema og problem. Det moderne må derfor reforhandles. Dette får konsekvenser for hvordan samfunnsvitenskapen jobber, ifølge Beck (2003a:148ff.). Han viser til at sosiologien er bygd ut ifra en logikk knyttet til nasjonalismen og nasjonalstater, og at denne logikken nå blir utfordret. Dette har konsekvenser for hvordan vi forstår samfunnsvitenskap:

---

<sup>10</sup> Dette begrepet bruker Cuban, etter inspirasjon fra Simon (1957), for å beskrive det som er ”gode nok” kompromisser i forhold til bytte og handel.

1. Forskning og tenkning kan bli fanget i "den nasjonalstatlige fella". Det vil si at mellomkategoriene som er preget av ambivalens, mobilitet og flyktighet, ikke passer inn i begrepsapparatet.
2. De ulike nasjonale kategoriene blir radikalisert gjennom teorier om globalisering, som forutsetter at all sosial handling foregår innenfor det kapitalistiske verdenssystemets ramme.
3. Verdenssystemet som den eneste rammen, blir relativisert ved en antakelse om at det finnes minst to globale samfunn som konkurrerer med hverandre; nasjonalstatenes samfunn og transnasjonale organisasjoner.
4. Formålsbestemthet som rasjonale for handling, blir erstattet med kategorien utilsiktede bivirkninger.
5. I forhold til kulturteori blir antakelser om enten–eller erstattet med antakelser om både–og.
6. Forhold knyttet til transnasjonale sivile samfunn viser seg gjennom sosiokulturelle prosesser, erfaringer, konflikter og identiteter som gjør det relevant å snakke om en én-verden-modell eller verdensborgerskap.

Disse forholdene har hatt innvirkning på hvordan det er tenkt rundt opplæringsforskning i avhandlingsarbeidet. Det finnes også flere grunner for å velge en både–og-tilnærming. Som Grønn (2003a) har pekt på, er institusjonaliserte praksiser og handlinger et dynamisk samspill mellom strukturer, kultur og agenter, mellom makro- og mikronivåer. Et av de store spørsmålene i samfunnsvitenskapelig forskning har vært mellom agent/handling og struktur. Smith (1998) understreker at hvordan vi forstår agent/handling, henger sammen med hvordan vi forstår strukturer. Schwandt (1997) på sin side betrakter agent/handling–strukturspørsmålet i samfunnsvitenskapene som en parallell til diskusjonen om fri vilje i forhold til determinisme i filosofien. Poststrukturalisme og fenomenologi blir i dette arbeidet betraktet som to vitenskapsteoretiske tilnæringsmåter som utfyller hverandre, og som kan være med på å gi et utvidet bilde av fenomenet ledelse i flerkulturelle skoler. Poststrukturalisme vektlegger makroperspektivet, forandringer i og produksjon av strukturer. Den fenomenologiske tilnærmingen vektlegger mikroperspektivene, livsverdenen og agent/handling. Dette kan gi en mulighet til å skimte mellomkategorier og hva som ligger imellom. I tilknytning til diskurser og strukturer advarer både Sørhaug (1996) og Greenfield og Ribbins (1993) mot å undervurdere livsverdenens betydning til fordel for strukturene. De

påvirker hverandre gjensidig. I det refleksivt moderne kan det doble perspektivet bidra til å oppdage utilsiktede bivirkninger.

I likhet med utilsiktede bivirkninger fører dilemmaer til at hvordan man forholder seg til verdivalg, også er kontekstbestemt. Det betyr at det ikke finnes endelige løsninger når det gjelder dilemmaer, og at hvordan man forholder seg til dem, dekonstrueres og rekonstrueres etter som konteksten forandrer seg, på samme måte som utilsiktede bivirkninger fører til at det må eksistere et rom for stadig forhandling og reforhandling. Det forhindrer ikke at det samtidig kan eksistere en ”slytynn universalisme” som alle er forpliktet av.

### 1.3.2 Diskurs og makt/kunnskap

*Diskurser*<sup>11</sup> er praksiser som systematisk former objektene og subjektene de omtaler (Foucault 1972). Disse diskursene kan sies å være kjennetegnet av tilfeldigheter, erfaringer av fravær og tap av subjektet (Schaaning 1999:46ff). Neumann (2001:18) definerer diskurs som ”et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstruerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner”. Språket setter dermed grenser, viser muligheter og gir uttrykk for hvilke diskursive logikker som eksisterer ved skolene. Diskursene de formelle lederne ved skolene fører, gjør det mulig å belyse faktorer som er konstituerende og regulerende med tanke på ledelse av arbeidet for minoritets elever. Disse kan også knyttes til *diskursens orden* (Foucault 1999), eller til *diskursiv makt*, som beskriver den makten som et gitt vokabular kan ta på bekostning av alle andre måter å beskrive verden på (Meyer 2000:12). Diskursbegrepet fokuserer dermed på språket og tenkningen som sosial praksis (Gullestad 2002:47).

Innenfor ethvert samfunn eller enhver institusjon eksisterer det også ifølge Foucault (1980) til enhver tid et ”sannhetsregime” eller et ”kunnskapsregime”. Dette er én måte å konstruere hva som er ”sann” eller gyldig kunnskap på som blir gitt forrang fremfor andre måter. Det ligger makt i å forvalte den til enhver tid vedtatte sannhet eller kunnskap, og dermed eksisterer en

---

<sup>11</sup> Meyer (2003:16) forklarer forskjellen mellom diskurser og retorikk på følgende måte: ”Retorikkens domene er den tale som mennesket styrer selv. Diskursen, derimot, er samfunnstalen, den som setter de dypere grunnbetingelsene for hva det er mulig å språkliggjøre eller retorisere.”

nær forbindelse mellom *makt/kunnskap*. Diskursene i seg selv er dermed også bærere og utformere av *makt/kunnskap*.

I avhandlingen er det måten det snakkes om ledelse og opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter på, som er utgangspunkt for analyse. Det er med andre ord hvilke grenser og hvilke muligheter som åpner seg i formelle lederes diskurser om opplæringen, som søkes belyst.

### 1.3.3 Handling og løfter

Ifølge Smith (1998) kan fenomenologiske tilnæringsmåter beskrives som "... approaches which see knowledge as the use of ideas to organize experience". Dette betyr en vitenskapsteoretisk ramme som ikke bygger på et lukket system, og som åpner opp for kompleksitet i forståelser av sosial virkelighet. En annen måte å forklare fenomenologiske tilnæringsmåter på finnes hos Moran (2000), som beskriver fenomenologi gjennom følgende karakteristika:

Phenomenology is best understood as a radical, anti-traditional style of philosophising, which emphasises the attempt to get to the truth to matters, to describe phenomena, in the broadest sense as whatever appears in the manner in which it appears, that is as it manifests itself to consciousness, to the experiencer (Moran 2000:4).

Fenomenologi forstått på denne måten er en praksis heller enn et system. Sammen med konteksten er det handlinger som blir forsøkt forstått og fortolket i avhandlingen. Greenfield og Ribbins (1993) argumenterte for fenomenologi som en måte å forstå og fortolke utdanningsinstitusjoner og ledelse i skoler på. De beskriver organisasjoner som slagmarker (battlefield) heller enn ordnede systemer, og de ønsker at det fokuseres mer på hvordan mennesker bygger organisasjoner og forhandler om mening og verdier.

I *Vita Activa* (1996) redegjør Arendt for sin måte å beskrive og forstå menneskelig aktivitet i det offentlig-politiske rom på. Hun deler menneskelig aktivitet i den felles verden inn i tre: arbeid, produksjon og handling. Arbeid beskriver hun som all aktivitet som foregår for å reproducere livet. Produksjon foregår i forbindelse med det vi trenger for å bygge en varig verden. Handling skiller seg radikalt fra de to andre, i og med at dette er den eneste aktiviteten som må skje *mellom* mennesker.<sup>12</sup> Handling forstått på denne måten har dermed sitt

---

<sup>12</sup> Her finner vi også fenomener som kultur, følelser, makt og tillit. Det kan argumenteres for at disse heller ikke kan eksistere andre steder enn *mellom* mennesker.

utgangspunkt i evnen til å ta initiativ, til å starte noe nytt. Denne evnen er resultat av å være født inn i verden, av nataliteten. En grunnleggende pluralitet er et nødvendig utgangspunkt for at dette skal være mulig:

Handling er avhengig av en pluralitet der alle individene riktignok er like, dvs. mennesker, men der det på merkelig vis er slik at ingen av disse menneskene ligner på ett som har levd før, som lever nå eller kommer til å leve (Arendt 1996:29).

Det er handlingsbegrepet til Arendt som blir brukt i denne avhandlingen. Det er gjennom handling mennesker kan tre frem for hverandre som subjekter og som individer som ikke er utskiftbare. Handlinger i seg selv er uforutsigbare og mangesidige, det er ikke mulig å gjøre dem om igjen, de er irreversible og har mange mulige utganger. For at en handling skal kunne utvikle seg til noe mer enn et flyktig møte mellom mennesker, må den bli husket. Mahrtdt (2004:543) beskriver det slik: "Handling foregår i det rommet som oppstår ved at mennesker 'trer fram for hverandre', i en offentlighet hvor menneskene er jevnbyrdige og hvor ingen må gi avkall på sin individualitet." Dette rommet er, som allerede nevnt, preget av pluralitet<sup>13</sup>. Det er også denne forståelsen av mennesker som unike og som individer som handler sammen i grunnleggende pluralitet, som danner grunnlaget for Biestas (2006) beskrivelse av en demokratisk opplæring.

Grunnleggende for å kunne gjøre menneskelig handling forutsigbar er evnen til å gi og holde løfter. Løftet er det eneste som gjør mennesket beregnelig, ifølge Arendt (1996:252), til og med for en selv. Løftet er videre det eneste som gir mennesket muligheten til å bestemme over fremtiden:

Suvereniteten hos et fellesskap – som ikke holdes sammen av en enkelt vilje som gjør mange til en, men av en hensikt som de mange er blitt enige om og som derfor har fått dem til å binde seg til hverandre gjennom løfter – viser seg i soleklar overlegenhet over alle grupper som er så "frie" at det ikke er noen løfter som binder dem og ikke noe mål som holder dem sammen. Denne overlegenheten har sitt utspring i muligheten til å skalte og valte med fremtiden som om den var samtid, noe som jo innebærer en enorm utvidelse – nærmest som et under – av den dimensjon der makten er virksom (Arendt 1996:251f).

På den måten kan også skolene forstås som fellesskap som blir bundet sammen av gjensidige løfter. Sitatet kan videre tolkes som at det er makt til å gi og holde løfter som gir formelle ledere eller skolekulturer legitimitet, og som innbyr til tillit/mistillit. Evnen til å holde dem styrker legitimiteten og øker tillit, mens brudd på løfter svekker legitimiteten og reduserer

---

<sup>13</sup> Se kap. 2.



tillit. Løftene som blir tillagt en formell lederstilling eller en skolekultur, kan ligge der enten som uttalte, tatt for gitte, eller som attribusjoner.

Det er med andre ord aktiviteten eller handlingen som blir gjort til gjenstand for analyse i avhandlingen, og ikke individet som utfører den. Gjennom et individfokus kan en handling bli en ekspressiv forlengelse av karakteristikkene til den som utfører handlingen. Ofte hender det at handlingen først og fremst uttrykker karakteristikaene på oppgavene som skal gjennomføres, og ikke på de personlige karakteristikaene til den som gjennomfører den (Goffman 1959). Det er også dette fokuset på handling og ikke individ Grønn (2003a) og Spillane (2006) legger til grunn for sin forståelse av ledelse som distribuert, og som ligger til grunn for en fortolkning i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse (Woods 2005).

## **1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger**

To begreper er sentrale i avhandlingens forskningsspørsmål. Det er ledelse og en flerkulturell skole. Hvilken forståelse som legges til grunn av samfunnet som flerkulturelt i det refleksivt moderne, blir diskutert i kapittel 2, mens perspektivene på ledelse som er valgt i avhandlingen, blir redegjort for i kapittel 3. I det følgende presenteres avhandlingens grunnleggende forståelse av begrepet ledelse i 1.4.1. I 1.4.2 presenteres det deskriptive utgangspunktet for forståelsen av en flerkulturell skole. Hvilke tilstøtende fagområder arbeidet avgrenser seg mot, blir redegjort for i 1.4.3.

### **1.4.1 Ledelse**

Teorier om ledelse er bredt orientert. Det finnes mange og ulike forståelser av hva ledelse er, og de har ulike teoretiske og metodologiske innfallsvinkler (Grønn 1996, Yukl 1994). Noen karakteriserer begrepet som innholdsløst (Lakomski 1999, Grønn 2003b). Andre beskriver det som vagt (Leithwood 1999).

Sørhaug (1996) har gjennom sin teoriutvikling knyttet til ledelse forsøkt å fange dette mangesidige og samtidig vage i begrepet ledelse. Helt grunnleggende rammer Sørhaug (1996) inn sin forståelse av ledelse gjennom en kritikk av moderne sosiologisk teori som har skapt et

skille mellom det gode, det vakre og det sanne,<sup>14</sup> også forstått som politikk, kunst og vitenskap. I forhold til terminologi knyttet til en organisatorisk kontekst: etikk, estetikk og effektivitet. Det gode blir med andre ord koblet sammen med politikk og etikk, det vakre hører sammen med ulike forståelser av kunst og estetikk, mens det sanne forbindes med vitenskap og effektivitet. Sørhaug viser til blant annet Habermas, som knytter disse tre erkjennelsesformene til ulike rasjonalitetsfærer med ulike gyldighetskriterier. Vitenskapens rasjonalitet styrer her det instrumentelle, og systemet og kan forklares, mens etikk og estetikk er knyttet til menneskenes livsverden og må forstås. Livsverdenen er forankret i språket og det relasjonelle og baserer seg på intersubjektivitet, konsensus og konvensjoner (Sørhaug 1996:15). Sørhaugs kritikk går ut på at modernitetens dikotomiseringer skaper skiller som ikke eksisterer. Han mener det blir feil å gå ut ifra at det eksisterer et system som rammer inn og koloniserer livsverdenen, og at de tre erkjennelsesformene heller overlapper og infiltrerer hverandre.

Mitt utgangspunkt for avhandlingsarbeidet er at ledelse handler om relasjoner og er overlappende for både det offentlige og det private rom. På grunn av dette eksisterer ledelse i spenningsfeltet mellom det gode, det vakre og det sanne. Ledelse er en balansegang mellom etikk, estetikk og effektivitet og legitimeres gjennom alle tre dimensjonene. Presentasjonens dilemma blir dermed at selv om alle tre innrammingene av ledelse eksisterer samtidig, kan man bare se og beskrive én om gangen. Det man fokuserer på, skygger for de to andre forståelsene, men det betyr ikke at de ikke er der. I denne avhandlingen fokuseres det hovedsakelig på ledelse som etikk og tidvis på ledelse som estetikk. Ledelse som effektivitet kommer dermed noe i bakgrunnen. Et annet dilemma Sørhaug (2004:27) peker på i denne forbindelsen, er at begreper om ledelse ikke utelukkende sier noe om hva ledelse er, men de skaper også ledelse. Ifølge ham gjør koblingen til makt og tillit at disse begrepene har en tendens til å være interaktive og flytende.

#### **1.4.2 Flerkultur**

Begrepet ”flerkulturelt samfunn” blir gjerne knyttet til nyere innvandring. Selv om det alltid har vært innvandring til landet (Kjeldstadli (red.) 2003), har den nye innvandringen fra

---

<sup>14</sup> Denne tredelingen kan ledes tilbake til Platons idélære, som presenterer det godes idé som alle ideers prinsipp og ideal. Det godes idé dannes av samstemthet mellom det skjønne, det sanne og det gode.

begynnelsen av 1970-tallet gitt utfordringer samfunnet ikke har stått overfor tidligere, da antallet innvandrere har steget, og heterogeniteten i innvandrerbefolkningen er stor. Situasjonen er med andre ord både kjent og ny. De siste 30 årene har vært viktige, det har i hovedsak vært unge mennesker som har innvandret, og det er deres barn som nå begynner på skolen. Siden 1990 har antallet mennesker med innvandrerbakgrunn i Norge doblet seg. Ifølge Statistisk sentralbyrå bestod innvandrerbefolkningen ved årsskiftet 2005/2006 av om lag 390 000 personer, eller 8,3 % av befolkningen (Østby 2006). Dette er når man definerer begrepet innvandrer som en person som har to foreldre som er født i utlandet. Bruker man en videre definisjon, med én forelder født i utlandet, blir tallet på innvandrere 760 000, eller 16 %. Ser man på fødselsratene på norske sykehus, er ett av fem barn som blir født i dag, barn av foreldre hvor enten én eller begge er født i utlandet. Landet har hatt innvandring fra 208 ulike nasjonaliteter. Innvandrerbefolkningen er ikke en heterogen gruppe, og selv om det er overvekt av noen grupper, utgjør ingen gruppe mer enn 7 % av den totale innvandrerbefolkningen (Østby 2006). Årsakene til innvandring er primært arbeidsinnvandring, familiegjennforening eller flyktningstatus.

Hva er en språklig og kulturell minoritet? Som vi har sett, definerer Statistisk sentralbyrå (SSB) en innvandrer som en person med utenlandsfødte foreldre. Det middelet skolene har for å klassifisere en elev som minoritet, er i dette tilfellet språket. Da tenker jeg først og fremst på retten til morsmålsundervisning og retten til særskilt norsk. For skoleåret 2006/07 viste GSI<sup>15</sup> at over 40 000 elever har tilbud om særskilt norskundervisning. Det utgjør over 6 % av elevmassen. I tillegg blir det gitt morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på over 120 ulike språk. Gruppen minoritets elever i norske skoler har vært stigende, og det er en heterogent sammensatt gruppe. Den språklige definisjonen inkluderer med andre ord ikke alle elevene som SSB ville definert som innvandrere, mange av disse elevene har ikke rettigheter i tilknytning til tilpasset språkopplæring. Av praktiske årsaker har jeg funnet det mest formålstjenlig å bruke begrepet fra utdanningspolitiske dokumenter, men innbakt i begrepet ”språklig og kulturell minoritet” ligger også SSBs forståelse.

Med begrepet ”flerkulturell skole” mener jeg skoler som rommer elever som i tillegg til en norsk referanseramme, også har en hjemlig referanseramme fra ett eller flere andre land og dermed kan ha posisjon som innvandret etnisk, språklig eller kulturell minoritet i forhold til

---

<sup>15</sup> Grunnskolens informasjonssystem: <http://www.wis.no/gsi/>

skolen. Med denne forståelsen kan de fleste norske skoler i dag forstås som flerkulturelle. Denne forståelsen er ikke uproblematisk. Identitetsbegrepet i det refleksivt moderne blir for eksempel ikke bare knyttet til etnisitet, språk eller kultur, men kan kobles sammen på mange og ulike måter. Slik kan alle, avhengig av tid og sted, ses på som flerkulturelle eller som medlemmer av enten majoritet eller minoritet. Nyere forståelser av flerkulturell pedagogikk inkluderer også gjerne rettigheter til alle marginaliserte grupper i skolen, i forhold til klasse, kjønn, religion, språk, kultur, etnisitet, funksjonsevne og seksuell orientering, og kobler disse til en idé om sosial rettferdighet. Slik kan man også ha både en deskriptiv og en normativ forståelse av en flerkulturell skole. Jeg legger meg, som et utgangspunkt, på en deskriptiv forståelse av begrepet flerkulturell i denne avhandlingen og diskuterer den opp mot de normative sidene ved et flerkulturelt samfunn og en flerkulturell skole i kapitlene 2 og 3.

### **1.4.3 Avgrensninger**

Når man bruker demokratiperspektivet på ledelse i skolen, kan man spørre om en opplæring og en praksis til, i, med og for demokrati skal være knyttet til statsborgerskap og botid i Norge, eller om den skal gjelde for alle elever i skolesamfunnet. I det første tilfellet er demokratiske rettigheter og plikter i forhold til skolen knyttet til det å være norsk statsborger, i det andre tilfellet er demokratiske rettigheter og plikter knyttet til det å være elever og foreldre for et kortere eller lengre tidsrom i norsk skole. Opplæringslova og Læringsplakaten gir udiskutabelt grunnlag for å tolke demokrati i skolen i det sistnevnte perspektivet. Dette perspektivet legges også til grunn for avhandlingen. Samtidig eksisterer det stemmer som ønsker å begrense innvandrede minoriteters tilgang til det norske velferdssystemet, og som kan argumentere ut fra det førstnevnte perspektivet. Demokratisk praksis skal også inkludere skeptikere i innvandringsspørsmål, og slik kan man regne med at det også er lærere, ledere, foresatte eller elever som er skeptiske til minoriteter eller til innvandring i skolene. Det finnes også innvandringsgrupper som er skeptiske til hverandre, til majoriteten og til norsk innvandringspolitikk. Ledelse og demokratisk praksis ved skoler må også inkludere mennesker med denne forståelsen i måten en flerkulturell skole blir ledet på. Dette handler om å forholde seg til skolehverdagen slik den er, og ikke slik man skulle ønske den var. Dette er likevel en grunn for ikke å gjøre denne avhandlingen til et argument knyttet til innvandringspolitikk. På den måten avgrenser avhandlingen seg til utdanningspolitiske spørsmål og går ikke inn i innvandringspolitiske spørsmål.

Utenom innvandringspolitikk er det også andre tilstøtende fagområder, arenaer og temaer som er nært sammenfallende med formålet for avhandlingen, og som på en eller annen måte kunne vært relevante å behandle i sammenheng med diskusjonen. Jeg har ut ifra dette gjort flere avgrensninger. Det blir ikke tatt opp spørsmål knyttet til barnehage, videregående opplæring eller SFO, avhandlingen omhandler den obligatoriske grunnopplæringen fra 1.–10. trinn. Det er i hovedsak skolene som institusjoner og organisasjoner som blir diskutert, selv om kommunenivået kunne vært interessant å fokusere mer på. I og med at det er organisasjonsperspektivet som står sentralt, diskuterer jeg heller ikke ulike metodiske og didaktiske overveielser innenfor ulike skolefag, med mindre det har relevans for ledelse av opplæringen. Dette er også en avhandling i fagfeltene ledelse og flerkulturell pedagogikk. Den knytter seg dermed ikke opp mot spesialpedagogisk forskning og begrepet en inkluderende skole, som løper ut ifra en spesialpedagogisk tradisjon, selv om dette kunne vært en interessant tilnærming. Jeg har i løpet av prosessen også vært nødt til å avgrense med tanke på praksis ved skoler med elever fra asylmottak og med innføringsklasser i norsk. Dette hadde vært et spennende og relevant tema å behandle, men å inkludere disse perspektivene i avhandlingen hadde gjort den for omfattende.

## **1.5 Presentasjon av avhandlingen**

Denne avhandlingen er delt inn i 8 kapitler. Kapitlene er ikke skrevet kronologisk, men er blitt til gjennom en prosess hvor både teori og empiri gjensidig har påvirket hverandre. Tema for avhandlingen og de grunnleggende metodiske tilnærmingene har likevel vært de samme hele tiden.

I det første kapitlet er det redegjort for bakgrunn, forskningsspørsmål, vitenskapsteoretisk forståelsesramme, sentrale begreper og avgrensninger. I presentasjonen av bakgrunnen for studien argumenterer jeg for valg av forskningstema ut ifra tidligere forskning om elever fra språklige og kulturelle minoriteter i norsk skole. Forskningsspørsmålene og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen danner rammen for hvordan resten av avhandlingen er disponert.

Kapittel 2 er en første gjennomgang av hvilke samfunnsmessige *dilemmaer* som kan sies å vise seg i forbindelse med ledelse og verdier i en flerkulturell skole. På den måten er kapitlet

eksplorerende i forhold til delspørsmål tre. Samtidig blir den samfunnsmessige konteksten flerkulturelle skoler ledes i, diskutert. Dette blir gjort ut ifra en samfunnsforståelse knyttet til det refleksivt moderne (Beck 2003). Her er begrepene *nasjonalisme*, *globalisering*, *identitet* og *demokrati* drøftet, og det er trukket linjer til hvilke konsekvenser denne forståelsen har når det gjelder utfordringer knyttet til utøvelse av ledelse og opplæring i en flerkulturell skole. Slik blir også egen posisjonering i forhold til verdier i et flerkulturelt samfunn tydeliggjort med tanke på å gjøre de senere analysene i avhandlingen mest mulig transparente.

Kapittel 3 har som formål å beskrive de teoretiske perspektivene på ledelse som avhandlingen bygger på, i tillegg til å plassere avhandlingsarbeidet i forhold til tidligere forskning om skoleledelse. Jeg har sett på ledelse i flerkulturelle skoler i et *demokratisk perspektiv*, og her blir spørsmålet om hvem ledelse er *for*, viktig. Demokratisk ledelse omhandler verdier, etikk, moral og sosial rettferdighet. Det fører til at *dilemmaer* utspiller seg i forbindelse med utøvelsen av ledelse. Slik kan demokratisk ledelse betraktes som en underkategori til *verdibaserte ledelsesteorier*. Jeg støtter meg også til relasjonell og distribuert forståelse av ledelse i min forskningstilnærming, og jeg har anvendt et *distribuert perspektiv* når jeg har analysert hvordan ledelse som praksis utfolder seg i skolene som inngår i mitt empiriske materiale. For å beskrive konteksten for ledelse ved kasskolene har jeg hentet ideer fra studier hvor *skolekultur* har vært sentralt. I dette kapitlet diskuteres også ulike typer effektstudier knyttet til den forståelsen av ledelse avhandlingen bygger på.

Hvilke argumenter som ligger til grunn for valg av metode, design og hvordan studien er blitt gjennomført, er tema i kapittel 4. Studien er kvalitativ med en todelt design. Første del er en intervjustudie, hvor det er gjennomført gruppeintervjuer og individuelle intervjuer med lederteamene ved åtte skoler. Andre del er en kassstudie, som er blitt gjennomført ved to skoler fra intervjustudien. Observasjoner i skolene, skygging av formelle ledere og gruppeintervjuer med elever, foresatte og lærere er metodene som har vært benyttet for dataproduksjon. Videre i kapittel 4 drøftes analyseprosessen, studiens generaliserbarhet og validitet, forskerrollen og etiske spørsmål.

Kapittel 5 er en presentasjon av intervjustudien. Intervjuer er valgt for å belyse studiens delspørsmål én om hvor formelle ledere plasserer seg i diskurser om ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. De diskursene ledere forholder seg til når det gjelder opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er relatert en større

nasjonal utdanningspolitisk diskurs. Jeg redegjør i dette kapittelet hvordan diskursene om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og ledelse fremtrer i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Deretter spores diskurser om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og etisk rasjonalitet i intervjuer med lederteamene ved åtte skoler. I konstruksjonen av diskurser er jeg først og fremst inspirert av Foucault (1972) i det at diskurser er forstått som praksiser som systematisk former objektene og subjektene de omtaler. Slik forholder denne delen av studien seg primært til strukturperspektivet for utøvelse av ledelse i flerkulturelle grunnskoler. Diskursene om opplæringen er delt inn i en *formell*, en *supplerende* og en *deltakende* diskurs og er knyttet til Howes (1997) inndelinger av ulike forståelser av en likeverdig og demokratisk opplæring. Når det gjelder diskursene om de etiske rasjonalitetene de formelle lederne uttrykker at de benytter seg av, skiller jeg mellom *administrativ diskurs*, *omsorgsdiskurs* og *rettferdighetsdiskurs*. Denne analysen er inspirert av Woods (2005) teoriutvikling knyttet til demokratisk ledelse av skoler.

Kapittel 6 er første del av kasstudien og består av beskrivelser fra to skoler: *Skog skole* og *Brage skole*. Her er det primært forskningsspørsmålets deskriptive del om hvordan ledelse i flerkulturelle grunnskoler utøves, som søkes belyst. Samtidig er kapittelet en første tilnærming til delspørsmål to om hvordan man kan forstå demokratisk ledelse i sammenheng med opplæringen av språklige og kulturelle minoriteter. Dette er slik med på å danne en bakgrunnsforståelse for analysene som gjøres i kapittel 7, som fokuserer på likheter og ulikheter mellom de to kasskolene. *Skog* og *Brage* er beskrevet gjennom intervju- og observasjonsdata. Deretter har jeg satt søkelyset på distribuert ledelse i forbindelse med oppgaver som er knyttet til opplæringen rettet mot elever fra språklige og kulturelle minoriteter. I denne sammenhengen er det den *institusjonaliserte*, den *intuitive* og den *spontane* samhandlingen som viser seg i datamaterialet som blir beskrevet. Gjennom dette antydes også hva som preger skolekulturen ved de to kasskolene. Konstruksjonen av kassbeskrivelsene, og også analysene i kapittel 7, er inspirert av en fenomenologisk tilnærming. Dette er en vitenskapsteoretisk ramme som ikke bygger på et lukket system, og som åpner opp for kompleksitet i forståelser av sosial virkelighet. Slik forholder analysene i kapittel 6 og 7 i studien seg primært til handlingsperspektivet for utøvelse av ledelse i flerkulturelle grunnskoler (Arendt 1996).

I kapittel 7 følger vi *Brage* og *Skog* videre, gjennom sammenligninger og analyser av prototypiske hendelser og diskurser ved de to skolene. Slik nærmer jeg meg del to av

forskningsspørsmålet, som også har normative aspekter knyttet til hvordan man kan forstå utøvelse av ledelse i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse. Disse blir diskutert ut ifra hva som er *fokus i skolene, implisitt og eksplisitt kommunikasjon og kunnskap, lærernes rolle og foreldredeltakelse og foreldredemokrati*. Faren med en analyse gjennom motsetninger er at skolene i seg selv blir forstått som motsetninger, der det egentlig er snakk om ulike overganger. Da jeg likevel har valgt en analyse gjennom prototyper, er det først og fremst for å vise hvilke motsetninger disse overgangene og gradforskjellene foregår mellom, og dermed hvilke ulike dilemmaer i tilknytning til demokratisk ledelse skoler manøvrerer mellom. Dilemmaer som trer frem i analysen, vil jeg komme tilbake til i kapittel 8.

Kapittel 8 er et oppsummerende kapittel knyttet til hvordan man kan forstå utøvelse av ledelse i flerkulturelle grunnskoler i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse. Dette redegjøres for gjennom fire rasjonaliteter ved demokratisk ledelse som prosess (Woods 2005). Rasjonalitetene er kalt den *etiske*, den *beslutningsmessige*, den *diskursive* og den *terapeutiske*. Dilemmaene for ledelse og opplæring knyttet til samfunnsforståelsen som ble diskutert i kapittel 2, blir diskutert i forbindelse med den etiske rasjonaliteten.



## 2 Kontekst for ledelse av opplæring i et flerkulturelt samfunn

Formålet med kapittel 2 er tredelt. For det første er kapittelet eksplorerende med tanke på delspørsmål tre: Hvilke dilemmaer kommer til uttrykk i forhold til ledelse av flerkulturelle skoler? Det blir trukket linjer fra verdidebatter på samfunnsnivå til hvordan disse kan gjenspeile seg som dilemmaer i utøvelsen av ledelse av opplæringen i flerkulturelle skoler. For det andre beskrives den samfunnsmessige konteksten flerkulturelle skoler ledes i, med et utgangspunkt i det refleksivt moderne. Det tredje formålet med kapittel 2 er å tydeliggjøre egen posisjonering i forhold til verdier i et flerkulturelt samfunn. Dette for å gjøre diskusjonene og analysene i avhandlingen mest mulig transparente. På den måten gir kapittel 2 normative føringer for verdidiskusjonene videre i avhandlingen.

I kapittel 1 ble det pekt på at utøvelse av ledelse i flerkulturelle skoler foregår *mellom* ulike verdier og ulike interesser. Skolen har et samfunnsmandat og eksisterer ikke isolert ifra samfunnskonteksten. Dette fører til at ulike interesser og verdier som spilles ut på samfunnsnivå, også kan komme til å spilles ut i skolene. Når disse verdiene ikke er gjensidig utelukkende og interessentenes perspektiver kan forstås som likeverdig gyldige, forårsaker dette dilemmaer i utøvelsen av ledelse ved flerkulturelle skoler.

Dette kapittelet er bygd opp som en diskusjon rundt fire politiske begreper som kan knyttes til opplæring i en flerkulturell skole. Disse begrepene er nasjonalisme, globalisering, identitet og demokrati. Begrepene kan også relateres til strukturperspektivet, aktørperspektivet og verdier, som diskutert i 1.3. De to første begrepene, nasjonalisme og globalisering, er begge komponenter i Becks (2003) forståelse av det refleksivt moderne.<sup>16</sup> I 2.2 og 2.3 blir derfor strukturperspektivet eller samfunnsforståelsen som ligger til grunn for avhandlingen, diskutert. Aktørperspektivet blir redegjort for i 2.4 gjennom begrepet identitet. Dette knyttes opp til en diskusjon om både kollektive og individuelle identiteter. Demokratibegrepet som legges til grunn for avhandlingen, diskuteres i 2.5. Dilemmaer som kan fremtre i flerkulturelle skoler i tilknytning til samfunn, ledelse og opplæring, presenteres i 2.1. På den måten fungerer

---

<sup>16</sup> Walker og Dimmock (2002) har pekt på at det er en mangel i studier av utdanningsledelse at organisasjonskulturen ikke blir diskutert og satt i sammenheng med samfunnet for øvrig. Ifølge dem har hovedfokus ligget på organisasjonsnivået, mens samfunnsnivået, og dermed også muligheten for å se sammenhenger mellom samfunnsnivået og organisasjonsnivået, har blitt neglisjert.

også presentasjonen av dilemmaene som en overbygning for den videre diskusjonen i kapittel 2.

## **2.1 Dilemmaer i flerkulturelle skoler**

Vi arver ikke jorden av våre forfedre, vi låner den av våre barn.

- Indiansk ordtak

Fordi det finnes konkurrerende verdisyn og ulike interesser ved skoler, betyr et demokratisk perspektiv på ledelse at det må leves og ledes med dilemmaer. Jeg vil i det følgende identifisere dilemmaer som blir aktualisert ved utøvelse av ledelse i flerkulturelle skoler, men som også kan sies å ha generell relevans i et refleksivt moderne samfunn. Disse dilemmaene kommer til uttrykk både i forhold til forståelsen av skolen som samfunnsinstitusjon (2.1.1), i forhold til ulike tilnærminger til opplæringen (2.1.2) og i forhold til utøvelse av ledelse (2.1.3).

### **2.1.1 Dilemmaer for skolen i det refleksivt moderne**

Skolen er en politisk institusjon. Diskusjonen om dens samfunnsmessige mandat bør dermed ha utgangspunkt i hvordan den forbereder elevene på samfunnet de skal møte og være med på å forme i fremtiden (Hargreaves 2004). Hvor mye skal ansvar for fellesskapet fremheves i forhold til hvor mye individuell frihet som blir gitt? Det refleksivt moderne skaper et behov for forhandlingsarenaer. Et fokus på refleksivitet presser seg derfor frem, og vi kan ikke ta noe for gitt. Beslutninger som fattes, kan føre til utilsiktede bivirkninger. Mellomposisjonene fører til at etikk og verdier blir viktige for hvordan man forstår opplæringen, og hvordan man velger å forholde seg til og i de kontinuerlige og uunngåelige forhandlingene. Dette skaper et dilemma med tanke på hvor mye kontroll og styring det bør være av og i skolen i forhold til hvordan skolen kan bidra til frigjøring og myndiggjøring, både for enkeltindivider og for grupper.

Det refleksivt moderne er preget av mennesker i mellomposisjoner (Beck 2003). Skolen som samfunnsinstitusjon skal speile at vi forstår oss selv i verden mellom globale, nasjonale og lokale forhold og kollektive og individuelle identiteter. Denne skolen eksisterer videre mellom historie og tradisjoner på den ene siden og en visjon om en bærekraftig fremtid på den

andre. Dette fører til at skolen står mellom det individuelle, nasjonale og globale, mellom postmodernisme og modernisme, mellom essensialiserende og prosessuelle forståelser, mellom universalisme og partikularisme og mellom liberalisme og kommunitarianisme. Skolen har ikke et enten–eller å ta hensyn til, men et både–og. Disse mellomposisjonene fører til dilemmaer med tanke på i hvor stor grad skolen skal betraktes som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. samfunnsmessig og kulturell fornying.

I denne skolen møtes alle som potensielt fremmede, hvor likhet og forskjellighet, trygghet og frihet, og respekt og likegyldighet forhandles om kontinuerlig. I disse forhandlingene kan vi være harmoniserende eller konfronterende, implisitte eller eksplisitte og åpne eller konstaterende i møtet med hverandre. Dilemmaet som er knyttet til møtet mellom mennesker i en flerkulturell skole, kan sies å være når mennesker skal forstås og behandles som like, og når de skal forstås og behandles som forskjellige.

### 2.1.2 Dilemmaer for opplæringen

Utdanningen og danningen forholder seg til opplæringens doble perspektiv, hvor utdanning kan forstås i lys av den instrumentelle siden ved opplæringen, mens danning kan forstås i lys av den ideologiske siden. Utgangspunktet er at disse ikke eksisterer uavhengig av hverandre, men er gjensidig betingende. Uten dette doble perspektivet kan resultatet bli at ideologiene blir instrumentelle, og/eller at instrumentalisme framstår som ideologisk.<sup>17</sup>

Utdanningen skal gi kompetanse og kunnskap rettet mot bestemte funksjoner i samfunnet. Men skolen skal også hjelpe barn og unge til å skape en versjon av verden der de psykologisk sett kan se en plass for seg selv (Bruner 1996). Utdanningen skal med andre ord fungere kvalifiserende. Ord som nytte, marked, tilpassing og disiplinering går hånd i hånd med en forståelse av elevene som kunder eller brukere, kunnskap som en vare og skolens personale som leverandører av denne varen. Markedstenkning og NPM kan dermed bli utelukkende instrumentelle eller nytteorienterte forståelser overført på skolen, ved at det understrekes at

---

<sup>17</sup> Hellesnes (1975:17) skiller mellom to ulike former for sosialisering; tilpassing og daning: ”Tilpassinga går ut på at folk vert sosialiserte på plass i det sosiale systemet, at dei lærer seg ’spelereglane’ utan å sjå at ’spelet’ kan diskuteras og forandras. Tilpassings-soliseringa *reducerer* personar til objekt for politiske prosessar som dei ikkje ser *som* politiske; ein tilpassa person er såleis meir eit objekt for styring og kontroll enn eit tenkjande og handlande subjekt. Daninga går ut på at folk vert sosialiserte inn i problemstillingar som gjeld føresetnader for det som skjer rundt dei og med dei. Danings-soliseringa *emansiperer* personar til politiske subjekt.” Hellesnes poeng er at dette er en nødvendig distinksjon for å kunne skille mellom hva som er tilpassing, og hva som ikke er det. Uten denne distinksjonen vil sosialiseringforskning få en ikke-kritisk funksjon, og slå ut som en tilpassingsideologi (ibid.:18).

hovedformålet med opplæringen er økonomisk verdiskaping, vekst for samfunnet og fremtidige karrieremuligheter for eleven, hvor økonomi og effektivitet gir retningen. Langfeldt (2006b) poengterer at dersom skolen er et marked, er den et kvasimarked. Kundene kan ikke velge om de vil benytte den, de betaler ikke, og det finnes tilnærmet ingen konkurranse. Når det gjelder forbruker- og utdanningssamfunnet er det ifølge Eriksen og Tretvoll (2006) borgerrollen som er den virkelige taperen. De peker på at denne presses av en forbruksideologi på den ene siden og velferdsstatens klientifisering på den andre. Dette fører til dilemmaer i fokus på utdanningen som individuelt kvalifiserende og individuell frihet eller som utdanning til kritisk medborgerskap og ansvar for fellesskapet.

Danningsbegrepet stammer fra de tyske "Bildung" og viser seg først i teologiske middelaldertekster hvor Bildung blir forstått som menneskets skapelse i Guds bilde (Kemp 2005). Begrepet utviklet seg etter hvert til å få en betydning i retning av "personlighetsdannelse", og det ble brukt for ulike måter å se individet i fellesskapet på, hvor målet var humanitet og at "friheten skal tjene dannelsen av et innholdsfulgt selv" (ibid.:170). Hos Herder ble danning til humanitet knyttet til en nasjonal kultur og en nasjonal ånd. Denne forståelsen av danning kan speiles som idé i skolens innhold i det norske nasjonsbyggingsprosjektet i siste halvdel av 1800-tallet og i store deler av 1900-tallet i form av folkedanning og en "demokratisk folkelighet" (Slagstad 2003). Biesta (2006) viser til at danning i lang tid ble knyttet til innholdet i danningen: En dannet person var en person som mestret en bestemt type kanon. Slik har danning også primært blitt betraktet som selvdanning og har blitt knyttet til dominerende kulturuttrykk og elitetenkning. Skolen blir i en slik sammenheng først og fremst en arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon. I utdanningspolitiske dokumenter kan det ofte også finnes mange, motstridende og gjerne også konkurrerende mål, både i tilknytning til utdanning og i tilknytning til danning. Dette behandles i kapittel 5.1, som bygger på analyser av utdanningspolitiske dokumenter.

Med en større og større vekt på skolens nyttehensyn, noe som kan føre til et instrumentelt syn på opplæringen, har det presset seg frem et nytt syn på danning. Dette synet bygger på en forståelse av danning som et svar på et spørsmål (Biesta 2006). I tilknytning til skolen blir dette et spørsmål om grunnlaget for hvordan pedagogikken legitimerer seg selv.<sup>18</sup> I et slikt perspektiv blir danning like mye form som innhold. Med andre ord blir hvordan det er

---

<sup>18</sup> En diskusjon rundt spørsmålet om hvordan pedagogikken legitimerer seg selv, finner vi i en norsk kontekst blant annet i *Det pedagogiske argument* av Løvlie (1984).

akseptert at mennesker samhandler, og verdiene det implisitt og eksplisitt bygges på i hverdagen, en del av elevenes danning. Det tatt for gitt i skolene i forhold til verdier og samhandling blir en del av elevenes skjulte pensum og en del av elevenes danning. Når det tatt for gitt ikke lenger kan tas for gitt, blir hvordan vi forholder oss til ulike sannheter, en del av danningen. Slik kan skolen også bli en arena for kulturell og samfunnsmessig fornying gjennom en politisk danning.

Svaret på spørsmålet om danning kan knyttes til hvordan vi forstår de store fortellingene vi forteller om oss selv og om verden vi lever i. I det refleksivt moderne blir vi ikke lenger nødvendigvis skrevet inn i den store fortellingen i en mytologisk verden som religion representerer, eller en stor fortelling om et historisk nasjonalt fellesskap. Disse fortellingene eksisterer etter hvert som mange små fortellinger. Men historie og religion er ikke de eneste måtene å lage store fortellinger på. Vi kan også lage en politisk fortelling. Kanskje den politiske danningen baner veien for en ny stor fortelling; fortellingen om en felles fremtid og hvilke verdier den skal bygge på? En fortelling som ikke er gudestyrt, eller som ikke er preget av å utelukkende forstå historie i form årsak–virkning, men en fortelling hvor man bidrar til å skape en bærekraftig fremtid, og hvor historien blir drevet frem av refleksjon rundt konsekvensene av ulike valg og valgmuligheter? En ny stor fortelling som alle elever har mulighet for å skrive seg inn i og å finne sin plass i? En åpen fortelling med risikoer, usikkerheter og ukjent resultat?

### **2.1.3 Dilemmaer for ledelse**

Denne avhandlingen bygger på deliberative og utviklingsorienterte demokratiforståelser oversatt i form av teori om demokratisk ledelse. I avhandlingen brukes demokrati som styringsform, prosess og verdivalg sammenholdt med tilnærminger innenfor kritisk multikulturalisme for å antyde dette. Det betyr ikke at demokrati lanseres som en enkel løsning. Når det gjelder ledelse i flerkulturelle skoler bør man heller være på vakt overfor overforenklinger, stereotyper og etnosentrisme (Dimmock og Walker 2002). En deliberativ demokratiforståelse ligger mellom liberalisme og kommunitarianisme. Dette gjør at ledere må manøvrere i forhold til dilemmaet mellom hensyn til ulike interessenters individuelle frihet i skolen og alles ansvar for fellesskapet. Dette kan også knyttes til strategidilemmaer innenfor lederes oppgaver (Cuban 1996). Disse omhandler spørsmål knyttet til valg som: Hva

fokuserer vi på? Hva er det viktig å prioritere? Skal man være ambisiøs eller pragmatisk? Hvordan skal man fordele ressurser? Hva er rettferdig?

Politikk knyttet til utdanning blir gjerne til i balansegangen mellom forventninger knyttet til tre konkurrerende prioriteter; kvalitet, likeverd og effektivitet (Stoll og Fink 1996). Ledelse av utdanningen i skolen betyr å manøvrere mellom disse forventningene. Hva som vektlegges, og hvordan prioriteringene blir gjort, har derfor betydning for hvilke muligheter som skapes eller oppstår for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Samtidig er det et poeng å understreke at samfunnskritikk og danning også må bygge på kunnskap (Fors 2006). Det kan likevel ikke tas for gitt at det nødvendigvis er en sammenheng mellom gode skoleprestasjoner på den ene siden og bevissthetsnivå og politisk engasjement på den andre. Woods (2005) beskriver demokratisk ledelse som distribusjon ut ifra fire ulike rasjonaliteter, jf. 2.5.3. Dette er den etiske, den beslutningsmessige, den diskursive og den terapeutiske. Distribusjonen kan forstås ut ifra fordeling av indre autoritet og ekstern autoritet, stemmer og selvrespekt. Hvilket etisk og moralsk grunnlag opererer opplæringen innenfor? Hvem blir inkludert i dette arbeidet? Hvem blir ekskludert? Hvor blir makten plassert? Hvem ligger tilliten mellom? Hvilke stemmer blir hørt? Hvem er tause? Hvem føler de bidrar med noe verdifullt? Gjennom ulike måter å forholde seg til disse spørsmålene på må det manøvreres i forhold til dilemmaet kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring. Det bør eksistere prosedyrer for å 'satisfice' på en tilfredsstillende måte (Cuban 1996). Jeg har i avhandlingen lagt til grunn at et perspektiv på demokratisk ledelse er den normative rammen disse forhandlingene og reforhandlingene bør foregå innenfor (Woods 2005). Den deskriptive tilnærmingen til utøvelse av ledelse i flerkulturelle skoler er knyttet til ledelse forstått som distribuert praksis (Gronn 2003a og Spillane 2006). Distribuert ledelse og demokratisk ledelse vil bli diskutert nærmere i kapittel 3.

#### **2.1.4 Oppsummering**

I dette delkapittelet er det trukket linjer fra samtidsforståelsen avhandlingen bygger på, til dilemmaer og utfordringer knyttet til forståelsen av skolens mandat og ledelse av dette. Områdene som er fokusert på, er skolen i det refleksivt moderne, opplæring og ledelse i skoler. Dilemmaene som er blitt identifisert, er

- skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying

- likhet vs. forskjellighet
- ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet
- kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring

Disse dilemmaene blir belyst på ulike måter gjennom avhandlingen, og de er på den måten med på å danne forståelsen av konteksten for hvordan ledelse i flerkulturelle skoler utøves. Dilemmaene er ikke absolutte, og på enkelte områder glir de også over i hverandre eller overlapper hverandre. Det kan også hevdes at disse dilemmaene i realiteten representerer to sider av samme sak. På den måten fungerer de først og fremst som analytisk grep. Dilemmaene vil bli diskutert i forhold til det empiriske datamaterialet avhandlingen bygger på, i kapittel 8.

## **2.2 Nasjonalisme**

Vi ere en nasjon vi med,  
 vi små en alen lange,  
 et fedreland vi frydes ved,  
 og vi, vi ere mange.  
 Vårt hjerte vet, vårt øye ser  
 hvor godt og vakkert Norge er,  
 vår tunge kan en sang blant fler  
 av Norges æres-sange.

- Henrik Wergeland

I forhold til det refleksivt moderne lever mennesker i et spenningsforhold mellom det nasjonale og det globale. Det nasjonale som ideologi danner grunnlaget for mye av innholdet i den norske enhetsskolen. Som et utgangspunkt eksisterer det nasjonale som idé som noe gitt og virkelig. Vi forholder oss ikke til nasjonalismen som en konstruksjon. Diskusjonene i det offentlige rom går dermed på hva det nasjonale er, heller enn på hvordan vi kan forstå hva nasjonalisme som ideologi gjør med vår forståelse av hva som er mulig og ikke mulig, og hvordan dette igjen både hemmer og fremmer handlinger av ulik art, og dessuten inkluderer og ekskluderer mennesker til enhver tid. Jeg vil i det følgende peke på sider ved nasjonalismen som kan ha konsekvenser for forståelsen av dilemmaer i utøvelsen av ledelse i en flerkulturell skole. Dette er ulike former for nasjonalisme (2.2.1), forholdet mellom nasjonalisme og stat (2.2.2), nasjonalisme og kultur (2.2.3), den ”norske” nasjonalismen (2.2.4) og nasjonalisme i forhold til rasisme (2.2.5).

## 2.2.1 Ulike former for nasjonalisme

Ifølge nasjonalismeforskeren Benedict Anderson (1996) oppstod nasjonalismen først i Sør-Amerika på slutten av 1700-tallet. Bakgrunnen for at det kunne skje akkurat da, tilskriver Anderson tre grunnleggende oppfatninger som stod for fall. Den første var oppfatningen om at ett bestemt skriftspråk gav tilgang til ontologiske sannheter. Den andre var ideen om at verden var samlet om ett naturlig og sterkt sentrum, og at noen var guddommelig utpekt til å herske. Den tredje oppfatningen som stod for fall, var forståelsen av tiden som en enhet hvor kosmologi og historie var uatskillelige. Disse tre oppfatningene hadde lagt grunnlaget for en skjebnetro som nå ble sterkt utfordret. Grunnen til dette var først og fremst økonomiske endringer, sosiale, vitenskapelige og geografiske ”opdagelser”, hurtigere kommunikasjonsmidler og ikke minst utviklingen av boktrykkerkunsten. På denne måten var forutsetningene for fremveksten av den nasjonale idé sammenfallende med moderniteten. Foros (2006) viser til tre store ideer som la grunnlaget for moderniteten: ideen om fornuften, ideen om at mennesket kan kontrollere verden, og ideen om menneskets frihet. Andre karakteristika ved moderniteten er den funksjonelle spesialiseringen av institusjoner, som fører til at det oppstår et skille mellom stat og sivilsamfunn, arbeidsliv og familieliv, og religionen mister sitt monopol overfor opplæringsinstitusjonene. Konsekvenser av moderniteten blir av Bauman (1991) antatt å være ambivalens, mens Beck (1992) benytter ”risikosamfunnet” som begrep på resultatene av moderniteten. Begge viser til at vi etter moderniteten må leve med økt uforutsigbarhet.

Samspeillet mellom kapitalismen og trykkteknologien blir framhevet som det som muliggjorde forestillinger av nye typer fellesskap. Disse fellesskapene kaller Anderson forestilte og gir følgende definisjon av nasjonen:

Det er et forestilt, politisk fellesskap – og det blir oppfattet som både begrenset og suverent. Det er *forestilt* fordi medlemmene i selv de minste nasjonene bare vil kjenne et fåtall av sine medborgere. (...) En nasjon er å oppfatte som *begrenset* fordi selv den største blant dem, med kanskje én milliard innbyggere, har en endelig, om enn elastisk grense. (...) Nasjonen blir oppfattet som *suveren* fordi begrepet ble skapt i en tidsalder hvor opplysning og revolusjon hadde brutt ned legitimiteten til det nedarvede guddommelige, hierarkiske og dynastiske styresett. (...) Til sist er nasjonen å oppfatte som et *fellesskap*. Uansett hvor stor den faktiske ulikhet og utnytting måtte være, vil nasjonen alltid bli oppfattet som et dypt, horisontalt kameratskap (Anderson 1996:19ff.).



Når det gjelder den videre utviklingen av nasjonalismen, skiller Anderson mellom tre ulike typer av nasjonalisme: en folkelig nasjonalisme, en offisiell nasjonalisme og den siste bølgen nasjonalisme. Den folkelige nasjonalismen ble gjennomført på steder hvor det var en folkelig bevegelse som lå til grunn, Norge blir her nevnt som et typisk eksempel på folkelig nasjonalisme. Utviklingen av en offisiell nasjonalisme fant man i stater hvor makthaverne så behovet for å bygge opp en idé om nasjonalisme for å samle folket, som i enkelte tidligere østblokkland. Den siste bølgen med nasjonalisme kom etter frigjøringen av koloniene og fant primært sted i Asia og Afrika. Denne formen for nasjonalisme var et svar på resultatene av den globale imperialismen og den industrielle kapitalismen. Det finnes med andre ord andre måter å forstå det nasjonale som ideologi på enn den norske, folkelige nasjonalismen.

For å binde sammen de nye forestilte fellesskapene var løsningen som ble funnet gyldig både i den nye og i den gamle verden, et bestemt historiesyn: "Løsningen var Historie; eller historie anvendt på bestemte måter" (Anderson 1996:187). Både nasjonalisme og historisme<sup>19</sup> har flere fellestrekk med religion; deres viktigste språk er mytene, symbolene og ritualene. Baumann (1999:38) knytter også historien til det nasjonale og forestilte felleskap og konkluderer med at det som er forestilt i et samfunn, er at det er etnisk i sin historie, postetnisk i forhold til borgerrettigheter og materielle retter og superetnisk for å kunne rettferdiggjøre en eksistens for og som nasjon. Det nasjonale som superetnisk kan også knyttes til Gellners (1983) nasjonalismeteorologi, hvor nasjonens eksistens blir tatt for gitt og skapt gjennom kodifisering og sentralisering og blir dermed et selvfølgelig objekt for overbevisning, lojalitet og solidaritet. De nasjonale mediene har hatt stor innvirkning på hvordan nasjonen har blitt forstått, blant annet ved å dekke store nasjonale begivenheter, idrettsstevner, og ved å følge nasjonalismens logikk. Læreplaner for skolen i en norsk kontekst er også i hovedsak formulert med nasjonen som utgangspunkt. Hvordan nasjonalisme og historisme praktiseres og forstås i skoler, blir på denne måten viktig i

---

<sup>19</sup> Eriksen (1999) knytter historisme til religion og peker på at historisme ikke er en vitenskap, men en tenkemåte som preger det moderne menneske på en grunnleggende måte. Historien gir identitet og tilhørighet for enkeltpersoner, grupper og nasjoner og er med på å gi svar på eksistensielle spørsmål. Historien legitimerer dermed rettigheter og begrunner krav av både kulturell og politisk art (ibid.:19f.). Historiens rolle som legitimerende og tatt for gitt er en del av det moderne prosjekt. Gjennom en lineær tidsforståelse gir historismen menneskets eksistens mening i form av fortid, nåtid og fremtid. Dette gir mennesket igjen plass i et meningsunivers som virker identitetsbekreftende og samlende for sosiale fellesskap, samtidig som den begrunner moral og verdier. Dermed har det også foregått en sakralisering av historien, hvor fortiden blir en myte, noe som ikke nødvendigvis er usant, men som har en eksistens utover seg selv. Samtidig er den til enhver tid gyldige historieforståelse gjort ut ifra fortolkninger og utvalg, som er med på å legitimere den eksisterende orden. Eriksen (2004) beskriver det slik: "Fremtiden er åpen. Men det gjelder også fortiden. Kampen om fortiden er ikke viktig fordi fortiden i seg selv er viktig, men fordi "den som kontrollerer fortiden, kontrollerer fremtiden", slik som Orwell uttrykte det i 1984" (ibid.:145).

forbindelse med dilemmaet om skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying.

### 2.2.2 Nasjonalisme og stat

Grovt sagt skilles det gjerne mellom to typer idémessig grunnlag for nasjonalismer. Den ene er utviklet fra en tysk tradisjon som knytter nasjonen opp mot et fellesskap som er basert på felles etnisitet, språk og kultur, og et nasjonsbegrep som er knyttet opp mot etnos. Den andre typen nasjonsforståelse blir knyttet til en fransk tradisjon, som ser nasjonen først og fremst som et politisk fellesskap, og hvor den enkelte borger gir sin oppslutning til dette fellesskapet, og et nasjonsbegrep knyttet opp mot demos (Østerud 1986, 1994).<sup>20</sup> Likevel finnes det spenninger innenfor både den franske og den tyske tradisjonen angående nasjonalt medlemskap som medfødt og nedarvet eller organisk og substansielt, eller som noe som kan oppnås ved å bosette seg innenfor et bestemt territorium eller ved en frivillig tilslutning som kan oppfattes som universell (Gullestad 2001a). I forhold til denne inndelingen blir nasjonen Norge oftest plassert innenfor den tyske modellen.

Ideen om et styresett innenfor et geografisk begrenset område og felles historie henger med andre ord gjerne sammen. Dette er spesielt gyldig for Norge og ”det norske”, da dette blir knyttet til en folkelig nasjonalisme, jf. Anderson (1996). Det viser seg også i makt- og demokratiutredningen hvor Østerud (1999:135) blant annet viser til at nasjonalstaten er ”både et beslutningssystem og et politisk fellesskap, både en ramme om autoritative vedtak og om kollektiv identitet”. Vike mfl. (2001) viser også til den tette koblingen mellom etnos og demos når det er snakk om statsborgerlige rettigheter. De peker på at det har vært en økende tendens til å fortolke statsborgerlige rettigheter ikke som en strengt juridisk kategori, men som en ideologisk kategori som favoriserer etnos.<sup>21</sup>

En forståelse av det nasjonale knyttet til etnos har etter hvert ført med seg en deterritorialisering av det nasjonale, hvor ”norske” kan være boende over hele verden. På den

---

<sup>20</sup> En annen måte å skille et kulturbasert (etnos) og et politisk basert (demos) fellesskap på kan være gjennom begrepene etnisk og statsborgerlig nasjonalisme (Brottveit mfl. 2004).

<sup>21</sup> Samtidig viser Eriksen (2004) til statistikkens rolle når det gjelder å tilskrive statsborgerlig identitet. Identiteten blir forstått gjennom enkle statistiske og ”objektive” egenskaper og kategorier og virker dermed også homogeniserende og essensialiserende. ”Det er folketellingens, museenes og utdanningspolitikkenes logikk.” (Ibid.:205)

andre siden fører retten til statsborgerskap og spørsmålet om hvem som kan oppholde seg innenfor Norges grenser til enhver tid, til prosesser for inkludering og ekskludering av mennesker uten medfødte rettigheter knyttet til "det norske". Grunnen til dette kan være at den store fortellingen om nasjonen undertrykker indre ulikhet og forskjell (Gullestad 2001b). Noe som har gjort dette mulig, er at historien og samfunnsvitenskapen er blitt skrevet ut ifra det Fuglerud (2001) kaller en "bofasthetsideologi", hvor det å være stedfast har blitt sett på som regelen, mens vandring har vært betraktet som avvik.

Bhabha (1994) har utfordret denne siden av nasjonsbegrepet, som han kaller en toromsmodell. Denne modellen sier at en person flytter fra et land til et annet, og at disse landene er to strengt atskilte enheter. Han argumenterer for at det må finnes en mellomposisjon, et tredje rom som er ikke-statisk, og som ligger imellom opphavslandet og landet vandreren bosetter seg i. Dette åpner opp muligheter for en helt annen forståelse for hva nasjonalisme og nasjonalitet kan være. Noe av problemet vi i dag kan se i forbindelse med å knytte Norge til "det norske", er at det blir vanskelig å forholde seg til "det svenske", "det iranske", "det filippinske" osv. innenfor Norges grenser. Det er dette problemet blant annet multikulturalismen har forsøkt å løse. Konsekvensen, ifølge Eriksen (2004), er at nasjonalismens problem er skjøvet nedover i systemet. Grenseflatene forsvinner ikke, men de oppstår andre steder, og forholdet mellom "oss" og "de andre", slik det finnes i en homogen nasjon, forblir i realiteten uforandret også i en multikulturell nasjon.

Flere tar på dette grunnlaget etter hvert også til orde for en forståelse hvor forholdet mellom nasjonen og staten blir koblet fra hverandre eller blir forstått på nye måter (f.eks. Gullestad 2002, Østberg 2003). Gullestad stiller videre spørsmålet om det faktisk er nødvendig at borgere ser på seg selv som medlemmer av en nasjon, eller om det er tilstrekkelig at de ser seg selv som forpliktet i forhold til et felles sett av politiske institusjoner og prosedyrer (2001b:54). Mulighetene for ulike svar på spørsmålet om statsborgerlige rettigheter kan føre til dilemmaer knyttet til likhet og forskjellighet med tanke på innvandrede minoriteters rettigheter i norsk skole.

### **2.2.3 Nasjonalisme og kultur**

Den norske nasjonalismen ble i 2.2.2 plassert inn i den tyske forståelsen av en nasjon, altså en nasjon bygd på etnos. Dette gjør kulturbegrepet knyttet til arv og hva som dermed blir

oppfattet som ”norsk”, viktig for den videre diskusjonen. Denne forståelsen av en nasjon har muligheten for å skape skiller mellom ”norske” og immigranter som skal leve sammen i Norge.

På spørsmålet *Hva er kultur?* setter (Dahl og Habert 2001:56) opp følgende måter kulturbegrepet blir brukt på:

1. Kultur som åndsliv og produkter av slik aktivitet, både ”finkultur” og ”ukultur”: litteratur, billedkunst, musikk, teater, fjernsyn og andre skapende aktiviteter.
2. Kultur som aktiviteter, det ”utvidede” kulturbegrep, som innebærer at det er et kulturelt aspekt ved alle aktiviteter og artefakter (gjenstander): idrett, fritidsaktiviteter, undervisning, sosialarbeid, konsum, mat, klesdrakt ...
3. Kultur som arv og minne: tradisjoner, kulturlandskap, kystkultur, kulturgjenstander ... Det gamle er bærer av kollektiv identitet: språk, religion, eventyr, sagn, vikingskip, stavkirker, karjoler ...
4. Kultur som livsform, som egenart i væremåte: steinalderkultur, indianerkultur, japansk kultur, nordlandskultur, forretningskultur, sykehuskultur, MC-kultur ...
5. Kultur som meningsfellesskap: mønster av mening, koder, ideer, verdier, normer, identitet ...

Det trenger ikke nødvendigvis å være skarpe skiller mellom disse ulike måtene å bruke kulturbegrepet på, og videre kan kulturbegrepet oppfattes som både deskriptivt og normativt. Denne avhandlingen bygger på et deskriptivt kulturbegrep som ligger nærmest kultur som meningsfellesskap. Dette står i motsetning til kulturbegrepet i den norske nasjonalismen, som kan sies å være et mer normativt kulturbegrep tuftet på arv og minne og kultur som livsform. Den norske kulturen, og dermed nasjonal identitet, har derfor stor mulighet for å bli omfattet av den delen av kulturen som Bourdieu (1995) kaller ”doxa”, altså den underforståtte eller implisitte delen av kulturen som ikke er gjenstand for diskusjon og forhandlinger eller er gjort eksplisitt. Problemer oppstår gjerne når ”det norske” blir opphøyd til en etisk og moralsk kategori uten å problematiseres.

Jeg slutter meg til flytende definisjoner av kultur som: ”... det omskiftelige meningsfellesskapet som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen” (Eriksen og Frøshaug 1998:25), ”internalisert kunnskap i stadig endring” (Fuglerud 2001:123), ”Culture is communication” (Hall 1959:28) og “If culture is not the same as cultural change, then it is nothing at all” (Baumann 1999:26). Disse definisjonene har det til felles at kultur blir betraktet som en prosess, og ikke som en statisk eller gitt størrelse. Det norske som kollektiv identitet, omdefinerer dermed seg selv hele tiden.

Dahl og Habert (2001) mener det er en svakhet ved prosessuelle definisjoner av kultur at de overlater ansvaret for kulturens betydning til aktørene selv. Det blir opp til den enkelte selv å bestemme når de forstår seg selv som forskjellige i kulturelt henseende. Jeg vil hevde at dette kan være problematisk dersom man vil forstå kultur substansielt. I en relasjonell forståelse av kulturelle praksiser vil jeg hevde at det derimot er en forutsetning med et prosessuelt kulturbegrep. Samtidig er en prosessuell kulturforståelse avhengig av eksistensen av et substansielt kulturbegrep, da dette ofte er prosessenes utgangspunkt og det som gjør det mulig å beskrive prosessene. Dette spørsmålet diskuteres nærmere i 2.4 i forbindelse med identitetsbegrepet.

#### **2.2.4 Den "norske" nasjonalismen**

Den norske nasjonalismen er preget av at det på slutten av 1800-tallet foregikk demokratisering på den ene siden samtidig som det foregikk nasjonsbygging og utvikling av en nasjonal identitet på den andre (Aagedal 2003). Den nasjonale identiteten er bygd på et utvalg av artefakter som ble sett på som representative for "det norske". Slik sett er den store fortellingen om "det norske" og "den norske identiteten" et resultat av en restaurasjonsmyte. Nasjonens utvikling ble sett på som en gjenreisning og videreutvikling av en stolt fortid<sup>22</sup>. Sammen med myter har nasjonale symboler og ritualer stor innvirkning på den norske nasjonalismen. Nasjonale symboler og ritualer har den funksjon at de bidrar til det Elias (1994) kaller en kolonialisering av følelseslivet. Dette kan forstås som praksiser som får individet til å reagere som en del av et kollektiv. Symboler for "det norske" kan være flagget, nasjonalsangen, kongefamilien, bunader, fjorder og fjell, mens ritualer kan være 17. mai, store sportsbegivenheter, som OL, verdensmesterskap og landskamper, og overgangsritualer i kongefamilien, som bryllup, begravelser og signingsferd, som blir store mediebegivenheter. Dette innebærer at den nasjonale identiteten til daglig ofte er skjult og latent. Samtidig har for

---

<sup>22</sup> En fortid som skal gjenreises, og som oppnås ved å være best. Ved søk på Internett en tilfeldig dag i juni 2007 kommer det frem at det er mye Norge er best til, sammenlignet med andre land: Norge er best i verden, i Europa, i Norden, i klassen og i OL. Videre er Norge best på skipsfart, på elektronisk opplæring, på kvinner i styrer, på skip i aluminium, på telemedisin, i u-hjelp, i eiendomsrett, på vin og mat, i forståelse av nabospråk, på chatting, på børs, på plastgjenvinning, på kaffe, til å drikke brus, mot barnløshet, på HMS i petroleumsvirksomheten, på produktiviteten pr. hode, i ressursforvaltning, på panting, for nybakte mødre, på veisikkerhet, på overlevelse i merdene, når det gjelder innsamling av EE-avfall, på kultursponsing, på innkjøpssystemer på nettsopping, på lav arbeidsledighet og på utvikling av nye kyllingprodukter. I tillegg er norske fjorder best i verden, norske kvinner har det best i verden, norsk reiseliv er best i verden, norske reisemål er best i verden, norsk radioreklame er best i verden, norske analytikere er best i Europa, norske industriarbeidere tjener best i Europa, norske nettsteder er best i Norden, norske bestemødre er best i Norden, og norsk film er best i Norden, og dessuten er Jotunheimen og Bergensbanen best i verden.

eksempel 17. mai blitt et nasjonalt ritual som kan virke inkluderende i forhold til minoriteter, og denne dagen har fått tilløp til et flerkulturelt preg (Blehr 2000, Kristoffersen 2000).<sup>23</sup>

I tillegg til nasjonale myter, symboler og ritualer blir gjerne et visst sett verdier koblet til det nasjonale eller til etnos. For det norske gjelder dette ofte verdien likhet. Dette har blitt gjort til tema av blant annet Graubard (red.) (1986) og Gullestad (1989, 2002). En påstand om at Norge alltid har vært homogent, kan bli rettferdiggjort gjennom likhetstankegangen. Det kan føre til at den som ikke blir oppfattet som homogen, stemples som utenfor. Videre fører søken etter likhet blant annet til at dets motsetninger – ulikhet, hierarki og forskjellighet – eksisterer som utematisert og underforstått kunnskap i sosiale relasjoner. Det fører ifølge Gullestad (2001b) til at når forskjelligheten blir ”for mye”, har partene en tendens til å unngå hverandre for å slippe å true andre verdier som fred, ro og harmoni. Slik blir ulikheter usynliggjort ved å unngå mennesker som er for forskjellige, og ved å ufarliggjøre dem i sosial interaksjon; forskjellighet blir et problem. På denne måten blir relasjonene mellom mennesker utydelige, og man klarer å opprettholde og rettferdiggjøre sosiale forskjeller. Dette er også med på å forklare hvordan det i en norsk kontekst også er mulig å vise til at makten alltid er et annet sted (Gullestad 2001a).<sup>24</sup> Som en konsekvens av likhetstankegangen blir også fravær av konflikt en viktig verdi (Gullestad 1989). Dette er et trekk Archetti (1984) også understreker ved å peke på at trangen til konsensus er sterk. Haugen (1978) har beskrevet en måte å håndtere dette på som ”forvaltning av utilgjengelighet”. Den norske verdien likhet blir på denne måten sterkt knyttet til dilemmaet likhet vs. forskjellighet.

Tidligere ble de største nasjonale motsetningene tillagt ulike sosiale klasser. Kulturelle uttrykk har da også stått som gruppesymboler for ulike sjikt av befolkningen og legitimert ulikhet mellom ulike sosiale klasser (Bourdieu 1995). Det kan derimot virke som om at etnisk ulikhet har begynt å overta for klasse som grunnleggende kategori når mennesker skal befestes sin posisjon i forhold til nye kategorier mennesker (Gullestad 2001b). Høgmo (1998) har vist at de største konfliktene mellom minoriteter og grupper fra majoriteten oppstår når de er

---

<sup>23</sup> Dette vises også i konfliktene som har oppstått i forbindelse med feiringen av 17. mai. Alt ifra diskusjoner rundt bruk av andre nasjonale flagg enn det norske og samiske og bruk av andre lands nasjonaldrakter til de mest ekstreme tilfellene på 80-tallet da elever ved Sagene skole ble utsatt for rasistiske trusler i forbindelse med deltakelse i 17. mai-toget i 1983 og 1984. Saken førte til at medlemmer av bystyret i Oslo og Stortinget gikk sammen med elevene i toget for å markere sin avstand til rasismen, og elevene og politikerne ble møtt med applaus i sin marsj gjennom Oslos gater (Brottveit mfl. 2004).

<sup>24</sup> Samtidig har Eriksen (2002:63) i en sammenligning av Norge og Irland antydnet at nasjonal identitet utviklet under slike forhold gjerne skaper ”nasjonalhelter som er underdøgs og en forestilling om at det er moralsk bedre å være avmektig og liten enn å være mektig og stor”.

konkurrenter om de samme sosiale godene.<sup>25</sup> Samtidig argumenterer Ytrehus (2001a:20) for at det kanskje ikke er det at minoritetene representerer en sosial og økonomisk trussel, men snarere at de truer det forestilte moralske fellesskapet, og dermed selve ideen om hva det vil si å være norsk, som kan lede til konflikter. Det moralske aspektet viser seg ofte også igjen i massemedias presentasjon av innvandrere, hvor undertrykking av kvinner gjennom omskjæring og tvangsekteskap gjerne har vært tema. Tilsvarende har ikke klasseforskjellene mellom majoritet og minoritet vakt moralsk forargelse. Beck (2003) viser til et annet problem knyttet til kulturell annerledeshet innenfor nasjonalismen. Det oppstår når den kulturelt avvikende blir gjort til gjenstand for skaping av indre fiendebilder, og dermed rettferdiggjør etablering av en byråkratisk kategori for kulturelt annerledes mennesker, som skal legitimere økt kontroll. Dette har blitt særlig relevant etter 11. september 2001.

## 2.2.5 Nasjonalisme og rasisme

Med et statisk, ideologisk og normativt kultursyn, som den folkelige nasjonalismen delvis kan sies å representere, fremstår kultur som skjebne, og ikke noe som kan læres og endres. Dette fører til at det kan bli legitimt å bruke kulturforskjeller som støtte for tanken om at det er naturlig å være engstelig eller skeptisk overfor mennesker med en annen kulturell bakgrunn fordi kulturer blir sett på som usammenlignbare. Disse kulturforskjellene kan også uttrykkes gjennom stereotyper. Bruken av kulturforskjeller som legitimering, kaller Martin Barker (1981) nyrasisme. Nyrasisme kan i ytterste konsekvens kobles sammen med nasjonalisme. I denne formen for rasisme er ikke rase biologisk bestemt, men forskjelligheten er likevel bestemt gjennom kulturell arv og uoverskridelige og medfødte kategorier. Det blir oppfattet som naturlig å danne lukkede samfunn.

I en amerikansk kontekst hevder Mukhopadhyay og Henze (2003) at rase kanskje ikke er ”virkelig” lenger i biologisk forstand, men ideen om rase lever likevel som et sosialt, politisk, økonomisk og psykologisk konsept. I og med at Norge mottar mange kulturelle impulser fra engelskspråklige land, skulle deres argumenter til en viss grad også være gyldige i en norsk

---

<sup>25</sup> Retorikk av denne typen blir gjerne koblet til det politiske partiet Fremskrittspartiet og dets velgere. Dette til tross for at Narud og Valen (2007) viser at Fremskrittspartiets velgere er mer moderate i innvandringssspørsmål enn ledelsen i partiet. Det motsatte ser ut til å være tilfellet i samtlige andre partier. Dette betyr ikke at velgerne til FrP ikke inntar en mer restriktiv holdning til innvandring og innvandrere enn velgere fra andre partier, men det betyr at alle partiers velgere tenderer til å nærme seg midten, mens lederne inntar mer ekstreme posisjoner. Gullestad (2001a) viser til at det er et grep av eliten å vise til ”grumset i Fremskrittspartiet” for å distansere seg fra det de mener er problematisk i innvandringspolitikken. Samtidig har denne distanseringen som konsekvens at de fritar seg selv fra å måtte gå inn og reflektere over egne fortolkningsrammer. Problemet er allerede plassert.

kontekst. Omi og Winant hevder at en utelukkende biologisk forståelse av rase feiler på tre måter:

First, it cannot grasp the processual and relational character of racial meaning. Second, it denies the historicity and social comprehensiveness of the race concept. And third, it cannot account for the way actors, both individual and collective, have to manage incoherent and conflictual racial meanings and identities in everyday life (2005:6).

Rase eksisterer med andre ord mer som idé enn som noe virkelig. Dette betyr likevel at vi er nødt til å forholde oss til rase som idé i omgang med andre mennesker, og denne ideen kan spilles ut på mange og ulike måter og være med på å begrunne rasistiske praksiser rettferdiggjort som kultur. Denne forståelsen av rasisme utelukker også tanken om at rasisme må være intendert. Praksiser kan virke rasistiske selv om dette ikke er intensjonen. Kjernebegrepet her blir reproduksjon av ulikhet og makt, og rasismen viser seg eller tematiseres gjerne ved at den blir benektet (Gullestad 2001a).

Fuglerud (2001) viser også til en akademisk diskurs som er velvillig overfor ”de andre”, men sterkt paternalistisk, og som virker undertrykkende gjennom sympati. Det blir hevdet at den etniske nasjonalismen er den mest sentrale begrunnelsesformen for hverdagsdiskriminering i Europa i dag (Gullestad 2001a). Samtidig tar noen til orde for å bruke begrepet diskriminering i dagens situasjon, og ikke rase, da dette kan være med på å sperre for en videre forståelse av kontekst, konstruktive dialoger og løsninger (Eidheim 1993, Seeberg 2007), eller for å se på forskjellene mellom majoritet og minoritet like mye som et klassefenomen som et rasefenomen (Balibar 1997).<sup>26</sup>

Rasisme som idé forholder seg derfor i høyeste grad til dilemmaer knyttet til når og hvordan mennesker er like, og når og hvordan de er forskjellige. Selv om nasjonalismen inneholder mekanismer som har muligheten i seg til å virke ekskluderende og rasistiske, understreker Anderson (1996) at det er viktig også å huske nasjonalismens meningsbærende side, og at nasjoner ofte inspirerer til en dyp og ektefølt kjærlighet.

## 2.2.6 Oppsummering

Den folkelige nasjonalismen i en norsk sammenheng blir ofte knyttet til etnos, ikke til demos. Ulikheter når det gjelder såkalt kulturell tilknytning, blir dermed gjort til argument når det

---

<sup>26</sup> Anderson (1996) viser til at rasebegrepet faktisk har sin opprinnelse i klasseideologier.



gjelder rettigheter og plikter innenfor staten. Diskusjonen om nasjonalisme leder derfor frem til spørsmålet om en substansiell eller essensialiserende kulturforståelse er den mest fruktbare måten å tilnærme seg opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter på. Som vist finnes det mange nyanser i kulturbegrepet og mange måter å forstå begrepet på, og de kan i ytterste konsekvens være med på å legitimere rasistiske praksiser. Samtidig har nasjonsdiskursen en viktig plass i skolepolitiske dokumenter. "Det norske" gjennom myter, ritualer og symboler spiller en viktig rolle i norsk skole. Denne diskursen kan likevel oppfattes som implisitt, da grunnleggende verdier ikke blir problematisert. De "norske" verdiene som likhet og harmoni i møtet med en flerkulturell virkelighet, står derfor i fare for å bli tatt for gitt. Disse forholdene kan lede til dilemmaer i tilknytning til skolen som en arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon eller fornying, og i tilknytning til når mennesker er like og bør behandles likt, og når de er forskjellige og bør behandles forskjellig.

I en prosessuell forståelse av kulturbegrepet ligger en mulighet til å gjøre møtet mellom mennesker mer åpent og eksplisitt. Her blir kultur forstått mer i form av å være kommunikasjon, noe som også indikerer uforutsigbarhet. En forståelse av staten som frakoblet fra nasjonen, hvor det er aksept for en tilknytning gjennom et "tredje rom", og hvor man er forpliktet overfor et felles sett av politiske institusjoner og prosedyrer, kan derfor betraktes som et alternativ.

## **2.3 Globalisering**

I vår tid  
finnes så mye viten og teknologi  
at til og med været  
kan en nøyaktig forutsi  
men vitenskapens sikre metoder  
er hjelpeløs teori  
for det som så ut til å bli  
storm og tunge byger  
det ble en fin og stille solskinnsdag  
takket være et vindpust  
fra en sommerfugls tilfeldige vingeslag

- Anne Grete Preus, *Sommerfuglvinger*

Det overforstående sitatet refererer til "sommerfugleeffekten". Denne effekten gjør seg gjeldende i forbindelse med det globale klimaet, hvor det blir sagt at kun små endringer ett sted på jorden kan få dramatiske konsekvenser for klimaet på den andre siden av kloden. Dette er med på å illustrere at vi ikke lever sammen på isolerte nasjonale øyer, men at

mennesker også mer og mer er avhengige av hverandre i et globalt perspektiv. Fuglerud (2001) formulerer det slik:

I stedet for å se kulturelle forskjeller som et aspekt av en verden bestående av ulike ”folk” med ulike historier, bør vi se disse forskjellene som et resultat av en historisk prosess som differensierer verden samtidig som den knytter den sammen (:202).

Nasjonalismen som ideologi kan sies å være et moderne prosjekt, og organiseringen av det nasjonale hentet mange av sine karakteristika fra moderniteten. Globaliseringsprosesser<sup>27</sup>, forstått som økt overnasjonal eller transnasjonal samhandling, med nye mønstre for kommunikasjoner, forflytning av mennesker og uoversiktlige økonomiske og økologiske sammenhenger kan sies å operere mye innenfor logikken til det som har blitt kalt postmoderne. Selv om globaliseringsprosesser kan knyttes til det postmoderne, er de i det refleksivt moderne ikke det samme som det postmoderne. Den moderne fremskrittstroen som forsvinner i det postmoderne prosjektet, betyr for eksempel ikke at vi i refleksivt moderne samfunn har mistet troen på fremtiden. Fremtiden blir derimot forstått som noe annet enn økonomisk vekst. Videre utruker ikke postmodernismen oss med verktøy til å fatte beslutninger med. Postmodernismen dekonstruerer, men den rekonstruerer ikke. Dekonstruksjonene har som konsekvens at skillelinjene mellom tradisjonelle kulturelle hierarkier blir vage (DiMaggio 1987). I dag står vi med andre ord et sted mellom globalisering og modernitet, mellom det moderne og det postmoderne, noe Bauman kaller det flytende moderne, Giddens det senmoderne og Beck det refleksivt moderne eller det andre moderne. Jeg vil i det følgende peke på ulike sider ved globaliseringen som kan ha konsekvenser for forståelsen av dilemmaer for ledelse i en flerkulturell skole. Dette gjelder globaliseringens uttrykk (2.3.1), menneskerettigheter (2.3.2), marked (2.3.3) og mening (2.3.4).

### **2.3.1 Globaliseringens uttrykk**

Det refleksivt moderne blir forklart som det modernes modernisering (Beck 2003a). Denne moderniseringen skjer ved at det moderne selv blir gjort til tema og problem. Det moderne må derfor reforhandles. Eller: ”De samfunnsmessige rammene endrer seg, og rammene for den

---

<sup>27</sup> Jeg velger å bruke begrepet globalisering, selv om sentrale teoretikere argumenterer for at begrepet begynner å bli tomt for innhold, kanskje spesielt fordi det blir knyttet til globalisering som ideologi; ”globalisme”. De bruker heller begrepet kosmopolitikk eller kosmopolitanisme om denne typen globaliseringsprosesser (Appiah 2006, Beck 2006 og Eriksen og Tretvoll 2006). Dette er ikke en avhandling om globalisering eller kosmopolitikk, mitt poeng er utelukkende at økt internasjonal samhandling og konsekvensene av prosesser som kan tilskrives fenomener knyttet til globalisering, bør ha noe å si for hvordan vi velger å lede den obligatoriske skolegangen for den oppvoksende generasjon i en flerkulturell skole.

samfunnsvitenskapelige tenkningen må fornyes" (ibid.:39). Risikosamfunnet kan sies å være en reaksjon på det moderne, ifølge Beck (1992). Grunnen til dette er at det i kjølvannet av det moderne har oppstått uintenderte bivirkninger som er knyttet til risikoer tatt i det moderne, som å sette naturen, helse og ernæring i fare, noe som har hatt konsekvenser for alle mennesker. Disse bivirkningene er noe alle må forholde seg til, eller med Beck: "Poverty is hierarchic, smog is democratic" (1992:36). Med dette mener han at modernitetens bivirkninger har virket demokratiserende på risiko. Alle lever i risikosamfunnet og er utsatt for risiko, og dette har initiert prosesser for globalisering. Resultatet blir som Fuglerud (2001) uttrykker det:

Gjennom de to prosessene av universalisering og partikularisering bevisstgjøres individet om at det inngår i globale forbindelser. Individet "relativiseres", som bærer av nasjonal identitet i forhold til verdenssamfunnet av nasjoner og som individ i forhold til menneskeheten som sådan. Resultatet er utviklingen av en bevissthet om at verden utgjør en felles arena hvor vi alle deltar (Fuglerud 2001:209).

Når det gjelder globalisering opererer Eriksen og Tretvoll (2006:30) med følgende definisjon: "Alle prosesser som gjør avstand irrelevant, reaksjonene på disse prosessene og eksklusjon som følge av de samme prosessene." Definisjonen understreker at alle blir berørt av globaliseringsprosessene. Den viser til at globaliseringen av risiko gjør det umulig å forutsi hvor den neste faren kommer fra, og hvordan man kan handle for å unngå den.

Bauman (1998) diskuterer også hvordan globaliseringen angår oss alle. Han peker i tillegg på at den rammer oss på ulike måter. Globalisering er dermed ikke bare prosesser som binder verden sammen, globalisering splitter også. Han viser hvordan bevegelighet i kontrast til stedbundethet til tid og rom og ulikhet i muligheter for tilgang til kommunikasjonsmidler og informasjon skaper en global elite. Denne eliten kan bevege seg fritt, som "turister", i motsetning til et flertall som er "dømt til stedbundethet" eller et liv i ufrivillig forflytning, som "omstreifere". Muligheten til frivillig bevegelighet blir med dette en sentral verdi hvor stedbundethet blir sett på som dens negative motsetning.<sup>28</sup> Et annet resultat av globaliseringen er at produktivitet i form av økonomisk vekst ikke lenger oppstår som følge av arbeid; det er kapital som genererer produktivitet. Dermed oppstår også et annet syn på arbeid.

En annen teoretiker som har diskutert globaliseringsprosesser, er James Rosneau (1990). Han viser til at polariseringen mellom nasjonalstater og et globalisert marked ikke er dekkende for alle globaliseringsprosessene, og han gjør seg til talsperson for det han kaller en polysentrisk

---

<sup>28</sup> Simonsen (2005) viser også til dette fenomenet og hevder at det å kunne reise blir knyttet til ideer om demokrati. Under den kalde krigen ble det å ikke kunne reise sett på som et symbol for undertrykkelse.

verdenspolitikk. Denne politikken er kjennetegnet av at det hverken er nasjonalstater, kapitalen, FN eller internasjonale organisasjoner av ulike typer som styrer. I stedet har vi en verden hvor alle kjemper mot hverandre for å nå sine mål. Dette fører til at det oppstår mange og ulike koblinger mellom ulike transnasjonale aktører og organisasjoner som makten viser seg gjennom, men makten er likevel ujevnt fordelt:

- Transnasjonale organisasjoner handler ved siden av, med og mot hverandre.
- Transnasjonale problemer bestemmer den politiske dagsorden.
- Transnasjonale begivenheter fører til turbulenser i svært forskjellige land og på svært forskjellige kontinenter.
- Transnasjonale ”fellesskap” oppstår.
- Transnasjonale strukturer skaper og stabiliserer handlings- og krisesituasjoner på tvers av avstander. (Referert etter Beck 2003a:172f.)

Samtidig som Rosneau fremhever det transnasjonale i politikken, hevder Robertson (1995) at globaliseringen av kulturen også setter i gang prosesser knyttet til at man i økende grad fokuserer på det lokale. Dette kaller han globalisering. Dermed beskriver han de globale generaliseringer og standardiseringer av kultur og institusjoner på den ene siden og økt fokus på og forsvar av lokale kulturer og identiteter på den andre siden som to sider av samme sak.

Håndtering av risiko og ambivalens, og dermed evnen til fleksibilitet og å kunne gå inn i forhandlinger, blir viktigere. I og med at flere og flere lever transnasjonale liv blir det også vanskelig å ta for gitt at elever er bærere av nasjonale identiteter. Vi har fått en globalisering av økonomien, men også av høyere utdanning og av arbeidsmarkedet. Det er derfor fullt mulig at en 1.-klassing i en norsk skole for eksempel har en mor fra New Zealand og en far fra India. Disse kan ha møtt hverandre og fått barn da de begge studerte i USA. På grunn av jobbmulighetene kan de først ha bodd i Nigeria og deretter flyttet til Norge. Barnet kan da sies å få en transnasjonal identitet, og ikke en nasjonal, som ennå blir regnet som normen.<sup>29</sup>

Innenfor det refleksivt moderne står dermed forhandlinger sentralt. Behovet for forhandlingsarenaer og et nytt fokus på refleksivitet presser seg frem; vi kan ikke ta noe for gitt. Dette fører også til at å forholde seg til nasjonalstaten som den eneste relevante politiske arenaen i forbindelse med utdannings spørsmål, blir problematisk, da globaliseringsprosessene også bør få konsekvenser for hvordan vi tenker utdanning.

Opplæringen danner ikke bare norske borgere, men også verdensborgere. Dette påvirker dilemmaet knyttet til når mennesker er like, og når vi er forskjellige. Vi beveger oss fra å være

---

<sup>29</sup> Østberg (2003), Ahmad mfl. (2006) berører også denne problemstillingen knyttet til Pakistansk ungdom i Oslo, og i forhold til skolegang i foreldrenes hjemland.

bundet sammen i nasjonale skjebnefellesskap til å være bundet sammen i globale og globale skjebnefellesskap. Dette fordrer blant annet kunnskaper om hvordan ulike transnasjonale samfunn fungerer, og en orientering ut mot verden.<sup>30</sup> Det har også noe å si i forbindelse med dilemmaet om hvilket ansvar vi har for fellesskapet vs. individuell frihet. Globaliseringen gjør at et sterkere søkelys på lokalmiljøet og lokalkulturene knyttet til skolene får relevans. Videre blir praktisering av demokratiske prosesser viktig, da risikosamfunnet gjør at tidligere monopoler på kunnskap og politisk handling blir utfordret.

### 2.3.2 Globalisering og menneskerettigheter

Etableringen av FN og utviklingen av ulike typer erklæringer og konvensjoner for menneskerettigheter kan sies å være en del av og et resultat av globaliseringsprosessene. Det har vært pekt på at den økonomiske globaliseringen også baner vei for nødvendigheten av en tilsvarende politisk globalisering. Teoretikere som Gutmann (2003) og Osler og Starkey (2000) knytter menneskerettigheter, identitet, opplæring og demokrati tett sammen.

Menneskerettighetserklæringens utgangspunkt er at det finnes rettigheter som alle mennesker besitter. Muligheten til å praktisere disse rettighetene danner grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden. Likeverdig rett til liv, frihet, sikkerhet, utdanning, ytrings-, organisasjons- og religionsfrihet og rettssikkerhet er blant kjernerettighetene i erklæringen. Menneskerettighetene er dermed bygd på en universalistisk ideologi. Eriksen og Sørheim (1999) peker på at ideen om disse individuelle rettighetene er et produkt av en historisk situasjon med grunnlag i en type samfunn; vesteuropeisk naturrettstenkning. Mens forkjemperne begrunner menneskerettighetene moralfilosofisk, vil kritikere innta et kulturel relativistisk ståsted og fremheve kulturelle forskjeller i synet på rett og galt. Menneskerettighetene kan likevel sies å være den eneste verdi som har overlevd internasjonal politisk debatt (Eriksen 2004).<sup>31</sup> Gutmann (2003) viser til at ettersom det finnes mennesker innenfor så å si alle ulike typer kulturer, religioner og verdensdeler som betrakter menneskerettighetene som gyldige, blir argumentet om preferanse for en bestemt type kultur vanskelig å rettferdiggjøre. Holdbarheten i dette argumentet er likevel avhengig av at man

---

<sup>30</sup> Denne transnasjonale virkeligheten er noe elever forholder seg til daglig, og mange elever beveger seg også daglig i ulike transnasjonale sosiale rom gjennom interaktive online rollespill som "War of Warlocks", "Age of Conan" og "Anarchy Online".

<sup>31</sup> Når det gjelder religion, vedtok Verdensreligionenes verdensparlament i Chicago i 1993 en global etikk. Denne etikken tar utgangspunkt i prinsippet om at man skal gjøre mot andre slik man vil at andre skal gjøre mot en selv. Dette prinsippet finnes som moralsk handlingsregel stort sett igjen i alle de store religionene.

argumenterer moralfilosofisk og gjennom en ”syltynn universalisme”. Dersom man argumenterer strengt kulturrelativistisk, kan dette argumentet like gjerne avskrives som en uønsket effekt av vestlig kolonialisering og kulturimperialisme.

Med bakgrunn i kosmopolitikken, eller den økende globaliseringen, gjør Eriksen (2004) og Eriksen og Tretvoll (2006) seg til talspersoner for en ”syltynn universalisme”. Utgangspunktet er at i et globalt samfunn trenger vi et minimum av felles verdier. Menneskerettighetserklæringen kan utgjøre et slikt minimum, og demokratiske praksiser kan være med på å realisere dem. Avhandlingen støtter seg til dette synet om et minimum av grunnleggende verdier som gjelder for alle, både i skolen, nasjonalt og globalt, og menneskerettighetene kan være et utgangspunkt for dette. Dette standpunktet berører dilemmaet ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet. Et utgangspunkt i menneskerettighetene er ikke uproblematisk. Beck (2003c) viser blant annet til hvilke konsekvenser det har fått og kan få globalt når menneskerettighetene settes foran folkeretten. Videre må det finnes en måte å praktisere disse verdiene på. I avhandlingen brukes deliberativt demokrati som styringsform, prosess og verdivalg for å antyde dette.<sup>32</sup>

### **2.3.3 Globalisering og marked**

Globaliseringen av markedet har vært en viktig pådriver for en ny form for offentlig styring. Denne har sitt utspring i modeller fra privat næringsliv og går gjerne under navnet New Public Management (NPM). NPM blir ofte nevnt sammen med og delvis synonymt med ”accountability” og målstyring<sup>33</sup>.

*New Public Management* ble først brukt som begrep av forskere på begynnelsen av 1990-tallet for å sammenfatte offentlige reformer som allerede var gjennomført fortrinnsvis i Storbritannia, USA og New Zealand. De øvrige OECD-landene fulgte raskt etter, og sammen med Verdensbanken og Det internasjonale pengefondet var OECD-landene aktive med tanke på å innføre de nye styringsprinsippene i land som søkte om bistand og lån. NPM som offentlig styringsform spredte seg dermed globalt, og selv om den inntok ulike lokale former, finnes det visse fellestrekk (Seeberg 2007). NPM kan primært knyttes til utvikling av ulike

---

<sup>32</sup> Det betyr ikke at demokrati lanseres som en enkel løsning. Utgangspunktet er at det ikke finnes enkle løsninger. Churchill skal en gang ha uttalt følgende om demokrati: ”Demokrati er den verste styringsformen som finnes, bortsett fra alle de andre som er blitt prøvd opp gjennom tidene.”

<sup>33</sup> Innenfor målstyring fokuseres det på å sette seg klart definerte mål, lage detaljerte planer, gjennomføre programmet og undersøke om man har nådd målene (Foros 2006). Ifølge Foros var Hans Skjervheim tidlig ute med å kritisere målstyringsprinsippet. Han mente det innebar en teknokratisk mål-middel-styring, og advarte mot tanken om at hensikten helliger middelet.

strategier som fokuserer på økt effektivitet i offentlige virksomheter. Dessuten står troen på markedskrefter og konkurranse sterkt. Søkelyset rettes i hovedsak mot utvikling av lederskap, mål- og resultatstyring, kvalitetssikring, desentralisering, konkurranseutsetting, kostnadseffektivitet og en fleksibel arbeidsstyrke (ibid.). Som en følge av at NPM også har fått fotfeste i Norge, blir ledere og lærere ansvarliggjort på nye måter for den jobben de gjør. Ut i fra dette må også offentlige virksomheter, som skoler, legitimere seg gjennom overveiende økonomiske termer (Moos 2004). Det er med andre ord en neo-liberal ideologi som ligger bak, men ikke bare. Berg (2002) viser til at NPM også kan knyttes til et mer venstreorientert hensyn til brukerinnflytelse som demokratiprojekt. I Norge har innføringen av NPM foregått gradvis, ifølge Dahle og Thorsen (2004). Tillempingen har skjedd i små steg og har i stor grad fremstått som desentralisert og pragmatisk.

”Accountability”-begrepet refererer til de nye måtene offentlige virksomheter og aktører blir ansvarliggjort på for det arbeidet de gjør. Møller (2005) viser til at måten ”accountability”-begrepet brukes på internasjonalt, innebærer at yrkesutøvere og profesjonelle stilles til ansvar for kvaliteten på den jobben de gjør, og det blir forventet at arbeidet kan dokumenteres utad. Accountability kan dermed oversettes med både ansvarliggjøring og ansvarsplikt<sup>34</sup>. Fullan (2005) viser til både horisontale og vertikale former for ansvarliggjøring. Vertikal ansvarliggjøring skjer i hierarkiske former hvor lærere og skoleledere må rapportere formelt til nivåene over i skolehierarkiet, mens den horisontale ansvarliggjøringen skjer mer uformelt overfor kollegaer på samme nivå. På den måten kan man også snakke om indre og ytre ansvarliggjøring. Indre ansvarliggjøring skjer ved at en skoles interessenter står ansvarlige overfor hverandre når det gjelder mål og verdier de er blitt enige om innad i skolen. Ytre former for ansvarliggjøring skjer gjennom statlig og kommunal styring av skolen og i tråd med samfunnets forventninger. Det kan være motsetninger mellom ytre og indre ansvarliggjøring og horisontal og vertikal ansvarliggjøring, men det trenger på ingen måte å være det.

I sin undersøkelse om NPM i Norge konkluderer Lægreid og Christensen (2000) med at staten er i ferd med å bevege seg i retning av en ”supermarkedstat”. Det vil si at etter innføringen av NPM har befolkningens roller beveget seg mer mot rollene som forbrukere enn som borgere. Det pekes på at mens dette undergraver befolkningens innflytelse gjennom valgsystemet, gis den andre, men mer uoversiktlige arenaer å utøve innflytelse på. Makten blir dermed utydelig.

---

<sup>34</sup> Jeg bruker for enkelhets skyld begrepet ansvarliggjøring i fortsettelsen.

Noe av grunnen til uoversiktligheten er at NPM har som utgangspunkt at målene skal være entydige. Dette er ikke tilfellet i offentlig sektor, hvor interessene og dermed målene kan være mange, flertydige og gjerne motstridende. Ansvarliggjøring betyr dermed også å måtte forholde seg til og manøvrere mellom mange og ulike forventninger, aktører og mål. Ledelse i norske skoler i dag betyr også i stor grad å måtte forholde seg til ulike styringsformer knyttet til NPM og ansvarliggjøring. Slik blir dilemmaet om kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring aktualisert.

### 2.3.4 Globalisering og mening

Globalisering gjør at mange og ulike forståelser av mening og ”det gode liv” blir gjort gyldige. Individuell identitet og hva som betraktes som meningsfullt for hvert enkelt individ, kan ikke tas for gitt.<sup>35</sup> Med økt mangfold og muligheter og stor tilgang på informasjon gjør identitetspolitikken seg mer og mer gjeldende i det offentlige rom. Identitet blir en markør for ulike typer status og tilknytning. Den industrielle nasjonalstaten opererte gjerne innenfor en logikk med lønnsarbeid som det meningsbærende prosjekt. Eriksen og Tretvoll (2006) peker på at overfor mangfoldet av meningsbærende prosjekter i det offentlige rom, kommer den tradisjonelle staten til kort:

Sosialdemokratiet er ute av stand til å håndtere forskjeller, for eksempel kulturforskjeller, som noe annet enn mangler. De ressursene som bor i et flerkulturelt samfunn forsvinner derfor fra synsfeltet. Globalisering blir sett på som en trussel mot statsmakten mer enn som en kilde til nye mulige styringsformer og et nytt grunnlag for global sosial rettferdighet. Den sosialøkonomiske tenkemåten som ligger til grunn for sosialdemokratiet er heller ikke uproblematisk; fetisjeringen av lønnsarbeid og konvensjonelle oppfatninger av produktivitet har gjort det stigmatiserende å være uten jobb og skapt få nisjer for alternativt livsinnhold, som ideelt arbeid eller kunstnerisk virksomhet (Eriksen og Tretvoll 2006:25f.).

Mens lønnet arbeid og deltakelse i arbeidslivet kan sies å være det som først og fremst gav mening i det moderne, blir mulighetene flere for deltakelse på arenaer for meningsskapende produktivt arbeid i det refleksivt moderne. I tillegg er en annen konsekvens av det refleksivt moderne at staten ikke kan skaffe lønnet arbeid til alle (Beck 2003).<sup>36</sup> Statens rolle kan da bli

---

<sup>35</sup> Se en nærmere diskusjon av dette i 2.4.

<sup>36</sup> I Norge kan vi se dette ved at 75 % av befolkningen i arbeidsfør alder utfører lønnsarbeid. Av de som utfører lønnsarbeid, er det 56 % av kvinnene og 89 % av mennene som arbeider fulltid. Resten er i deltidsstillinger. I tillegg er om lag 6 % ute av produktivt lønnsarbeid på grunn av sykemeldinger. Det vil si at rundt 50 % av befolkningen i arbeidsfør alder er fulltids beskjeftiget med å utføre lønnsarbeid til enhver tid. Statistikken sier at Norge har 2,8 % arbeidsledige (tall fra [www.ssb.no](http://www.ssb.no) i juni 2007). Skulle man operert med tallene 50-50 i forhold til frivillig og ufrivillig deltakelse i lønnsarbeid, ville den industrielle nasjonalstaten kommet i en alvorlig legitimitetskrise. Dersom vi skulle godta disse tallene, kan man si at 50 % av befolkningen helt eller delvis daglig utfører oppgaver og arbeid eller er i aktiviteter som ikke gir uttelling i lønnsposen. Det



mye rettet inn mot å klassifisere mennesker ut av arbeidsledighetsstatistikken, slik at det nasjonale prosjekt om arbeid til alle blir gitt legitimitet. Når et stort flertall har fått muligheten til inntekter som dekker grunnleggende behov, oppstår også nye behov:

Konklusjonen er at *money can't buy you love*. Ut over et minimumsnivå er det ingen tegn på at økt gjennomsnittsinntekt i en befolkning fører til økt velvære. Vi har alt, men det er også alt vi har (Eriksen og Tretvoll 2006:173).

Det er med andre ord ikke nødvendigvis pengene som blir en knapphetsfaktor, men tiden. Lite meningsfullt lønnet arbeid blir da veid opp imot det man mister ved å kunne benytte tiden på en annen måte<sup>37</sup>. De nye klasseskillene oppstår da heller mellom dem som har valgt mellom å arbeide eller disponere sin tid på alternative måter, og dem som er tvunget til lønnsarbeid eller tvunget til å stå utenfor arbeidslivet og dermed ikke kan gjøre prioriteringer i forhold til egen tid. Dette kan også være med på å forklare hvorfor flere og flere søker arbeid som bekrefter og gir individuell mening, da det er tiden og bruk av tiden, og ikke nødvendigvis lønnen, i forhold til det som oppfattes som meningsfullt, som mer og mer blir den avgjørende faktor i valg av arbeid. Automatisk utføring av arbeid blir slik den aktiviteten som blir tillagt minst verdi, fordi man da ikke styrer sin egen tid. Det å stå utenfor lønnet arbeid, men selv eie sin egen tid, kan bli valgt i stedet for å inngå i arbeid som ikke er meningsbærende for individet, dersom muligheten er til stede.

Utfordringen blir dermed todelt. For det første blir det viktig å åpne opp for et perspektiv hvor det finnes mange og ulike svar på hva som er "det gode liv", eller hvilke typer aktiviteter som blir vurdert som meningsbærende. Det tatt for gitt i forhold til hva som gir verdi og mening for hvert enkelt individ, eller innenfor ulike typer kollektiver, må dermed gjøres eksplisitt. Dette kan ses i forhold til dilemmaet mellom likhet og forskjellighet. For det andre blir dette perspektivet viktig i forbindelse med skoler som arbeidsgivere. Det oppstår en forventning om at det legges til rette for at hver enkelt arbeidstaker er med på å utføre arbeid som betraktes som meningsfullt, og at arbeidstakerne selv får lov til å være med på å definere dette. Kontroll og styring vs. individuell frihet i arbeidslivet blir et dilemma i så måte. Dette kan åpne opp for det demokratiske perspektivet på ledelse, og det kan også åpne opp for å se på lønnsarbeid som produksjon og fordeling av selvrespekt; hvor selvrespekten finnes i muligheten til å gå

---

kan ikke legitimeres å påstå at de ikke er i meningsskapende og verdifull aktivitet på lik linje med lønsmottakere, noe som logikken bygger på innenfor det første moderne.

<sup>37</sup> Hva som er meningsfullt arbeid blir ikke nødvendigvis forstått ut ifra hvilken lønn, makt eller status det gir. Hva som gir arbeid verdi og mening kan like gjerne knyttes til et godt arbeidsmiljø, at man gleder seg til å gå på jobben og føler at man får individuell bekreftelse som del av et kollektiv.

inn i arbeid og aktivitet som oppleves som individuelt meningsfullt og verdifullt. Dette kan sies å være en logikk som også er overførbar til elevene.

### **2.3.5 Oppsummering**

Globaliseringen har ført til nye mønstre for kommunikasjon og samhandling. Mennesker er blitt mer og mer avhengige av hverandre i et globalt perspektiv. Vi beveger oss fra å være bundet sammen og splittet i nasjonale skjebnefellesskap til å være bundet sammen og splittet i globale og glokale skjebnefellesskap. Mellomposisjonene fører til at forhandlinger og refleksivitet blir sentralt, da tidligere monopol på kunnskap og makt utfordres, og makten blir utydelig. Dette fører til at fleksibilitet, mobilitet og evnen til å kunne håndtere risiko og ambivalens blir viktige. Svarene på hva som oppfattes som ”det gode liv”, blir også mangfoldige. Det kan ikke tas for gitt at lønnsarbeid er det eneste svaret på hva som gir opplevelsen av å leve meningsfulle og verdifulle liv, som i den moderne industrielle nasjonalstaten. På den andre siden finner vi globale strømninger som forutsetter tydelige mål, standardiseringer og forutsigbarhet, som NPM og menneskerettighetene.

Disse forholdene er knyttet til dilemmaer i skolen som kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring, ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet og til når mennesker er like og bør behandles likt, og når de er forskjellige og bør behandles forskjellig. Med et utgangspunkt i menneskerettighetene er begrepet ”syltynn universalisme” blitt presentert som et mulig felles verdisett som kan være med på å gjøre forhandlinger og refleksive prosesser mulig i ledelse av flerkulturelle skoler.

## **2.4 Identitet**

”Jeg har alltid søkt fellesskapet”

”Og for hver gang er De blitt mer henvist til Dem selv,

- for De har ment et fellesskap som er dypt nok til å tåle ulikhet mellom menneskene.”

- Jens Bjørneboe, *Jonas*

Sitatet fra *Jonas* refererer til en grunnleggende komponent i identitetskonstruksjon, nemlig dikotomien mellom likhet og forskjellighet og hvordan denne blir håndtert. Jeg vil med dette hevde at grunnlag for enhver identitetskonstruksjon i det refleksivt moderne er et behov for å høre til og å være en del av, sett i forhold til et behov for å kunne uttrykke sin individualitet

og å være unik. Dette er knyttet til dilemmaer og spenninger mellom trygghet og frihet og mellom retten til å være lik og retten til å være forskjellig og vil bli diskutert i 2.4.2 og 2.4.3.

Disse spenningene ble i kolonial antropologi gjerne diskutert i et perspektiv hvor kultur var forstått som gruppefenomen. Innenfor nyere antropologi og i et demokratisk perspektiv blir det vanskeligere med en kulturforståelse som er overordnet individet og mulighetene for mobilitet og overganger. Baumann (1999:115f.) uttrykker det slik:

To treat culture as if it were the same as society is one of the oldest problems in the social sciences. In colonial anthropology, it led straight to the tribalist fallacy that equated one culture with one self-enclosed population: the very opposite of what a multiculturalist can want.

Går man til menneskerettighetene, er de individuelle rettighetene satt foran grupperettighetene samtidig som grupperettigheter er ivaretatt. Det er derfor et poeng i denne avhandlingen å ta utgangspunkt i identitetsbegrepet i et flerkulturelt samfunn og ikke i kulturbegrepet, selv om kulturforståelse også er viktig. Individet og retten til å foreta egne valg både innenfor og på tvers av grupper overskrider innenfor en deliberativ demokratiforståelse rettene grupper har (Gutmann 2003). Det er individenes handlinger overfor gruppen som gjør at kultur ikke er statisk. Individene handler dermed på grunnlag av både individuelle og kollektive identiteter; noe annet ville ledet til et mer statisk og essensialiserende kulturbegrep. Dette kan videreføres til dilemmaet om skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon, i forhold til skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig fornying, og blir diskutert i 2.4.4.

Samtidig er skillet mellom "vi" og "de andre" eller "jeg" og "du" en nødvendig dikotomi for enhver identifikasjonsprosess (Berger og Luckmann 1967, Mead 1934). Denne todelingen muliggjør også at dagens vestlige samfunn blir beskrevet både som massesamfunn (Sloterdijk 2005, Arendt 1996) og som samfunn med økende individualisering (Beck 2003, Giddens 1991, Bauman og Vecchi 2004). Jeg bygger i den følgende argumentasjonen hovedsakelig på teorier knyttet til samfunn med økende individualisering, selv om det antakelig ikke er snakk om gjensidig utelukkende beskrivelser, men heller to måter å betrakte samme sak på. Dette aktualiserer også dilemmaet ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet og diskuteres sammen med individualisering i det refleksivt moderne i 2.4.1.

### 2.4.1 Individualisering i det refleksivt moderne

Individualisering blir gjerne sett på som en motsetning til fellesskapsorientering og solidaritet.<sup>38</sup> Innenfor det refleksivt moderne blir dette to sider av samme sak. Beck (2003) viser til at det eksisterer fire grunnantakelser i den offentlige debatten angående politisk engasjement. For det første blir det antatt at engasjement likestilles med medlemskap. For det andre fokuseres det på selvoppofrelsestanken, og at kun den som glemmer seg selv, kan hjelpe andre. For det tredje antas det at hjelp skal gis i stillhet, og den fjerde antakelsen går ut på at det eksisterer klare rolleskiller mellom hjelpere og hjelpetrequende. Disse grunnantakelsene gjør at politisk engasjement ofte blir likestilt med medlemskap i ulike typer organisasjoner, som politiske partier, fagforeninger og humanitære organisasjoner. I organisasjoner blir individene anonymisert, men også gjort til hierarkiske "hjelpere" overfor forhåndsdefinerte "ofre". Beck mener at dagens unge opplever en verdikonflikt i forbindelse med denne måten å forholde seg til samfunnet på, og at unge bruker sin politiske frihet til å praktisere det Beck kaller "ungdommens antipolitiske politikk", hvor det gjøres opprør mot organisasjonenes påtvungne felles holdninger. Dette opprøret tar form av en søkende, utprøvende og lekende moral som forbinder selvrealisering med væren for andre. Beck peker på at dette er et resultat av at det eksisterer et indre slektskap mellom selvrealiseringsverdier og det demokratiske ideal, og at dette også er en måte å praktisere og utøve borgerrollen på.

Denne måten å praktisere verdier på i det refleksivt moderne blir gjerne sett på som verdiforfall og noe som gir grobunn for økt materialisme. Som svar på dette viser Beck (2003) til forskning på endring av verdinormer<sup>39</sup> som alle konkluderer med at endringer i verdiholdning ikke fører til en økning i materielle krav. Derimot bryter de materialistiske idealene sammen og baner vei for immaterielle holdninger hvor livskvalitet spiller en viktig rolle. De immaterielle godene som prioriteres og blir mer og mer attraktive i det refleksivt moderne, er goder som ro, fritid, selvvalgt engasjement, eventyrlyst og sosialt samvær. Dette baner vei for hva Beck kaller en altruistisk individualisme; hvor det å tenke på seg selv og

---

<sup>38</sup> Individualisering som en følge av det moderne, forstås i følge Leirvik (2001) som at enkeltindividene løsrives fra sine kollektive tradisjoner. Selvstendig autonomi og frihet blir de nye idealene. Dette blir mulig fordi samfunnets differensiering i ulike institusjoner og roller skaper et større rom for den enkelte å konstruere seg selv i (Gullestad 2000:40). Identitet blir antatt å være resultatet av mer eller mindre frie valg, og på den måten er det mulig å hevde at identitetsbegrepet har overtatt for de tidligere filosofiske forståelsene av hva som var menneskets "natur", og en biologisk og naturalistisk forståelse av identitet.

<sup>39</sup> Bl.a. Helmut Klages, Ronald Inglehardt, Gerhard Schmidtchen, Daniel Yankelovic, Robert Wuthnow og Helen Wilkinson (Beck 2003b:157).

være opptatt av andres ve og vel blir to sider av samme sak.<sup>40</sup> Den samme forskningen viser videre at toleransen overfor mennesker som er annerledes, øker i takt med endringene i verdinormene og dermed også ønsket om og viljen til å tilegne seg det fremmede. Rotløshet, uro og mobilitet, som ikke var attraktive verdier i det moderne, blir verdsatt høyt i det refleksivt moderne. Dette betyr at blant de nye ferdighetene som blir etterspurt, er evnene til å takle omstilling, mangfold og mobilitet.

## 2.4.2 Individuell identitet

Individuell identitet blir forstått som de identitetsmarkørene en person tilskriver seg selv eller føler hun blir tilskrevet av andre. Individuell identitet er dermed på den ene siden forstått som et resultat av refleksive valg, og på den andre siden et resultat av prosesser som er knyttet til inkludering og ekskludering.<sup>41</sup> Begge mekanismene kan også knyttes til ulike typer for identifikasjon. De refleksive valgene er mer eller mindre åpne, den mest åpne og skiftende er antakelig konsumentidentiteten. Ekskluderings- og inkluderingsprosesser skjer i forhold til sosiale grupper eller kategorier som er eksklusive, og dermed fungerer enten inkluderende eller ekskluderende overfor individet. De mest eksklusive sosiale kategoriene er relatert til kroppslige kategorier som kjønn, alder, hudfarge og funksjonsevne. I de fleste kategorier er det enten vanskelige eller enkle muligheter for overganger, og individet inngår hele tiden i bevisste eller ubevisste prosesser for å forhandle om tilhørighet i ulike grupper og kategorier, eller det reflekterer over hvilke markører det ønsker å tilskrive seg.<sup>42</sup>

Mennesket kan bli født med potensial til å utvikle mange og ulike identitetsmarkører, men omstendighetene avgjør hvilke som gjøres relevante. Identifikasjon kan videre forstås som

---

<sup>40</sup> Dette er ingen ny idé. Allerede Hegel påpekte at vi gir oss selv hen til andre, til oppgaver, ideer eller i kjærlighet til et annet menneske for å få oss selv helere tilbake. Uten noen som svarer, vokser ensomheten og usikkerheten (Fløistad 1996:22).

<sup>41</sup> Danielsen sammenfatter f.eks. Giddens forståelse av identitetskonstruksjon i det senmoderne på følgende måte: "Et grunntrekk ved det Giddens kaller senmoderne samfunn er at den enkelte må konstruere sin identitet uten å kunne forlite seg på selvbegrunnende tradisjoner. Det å følge tradisjon blir et mulig valg blant andre mer eller mindre arbitrære valg, mens tradisjoner blir gjenstand for refleksjon og begrunnelseskrav som ikke forekommer i samfunn der tradisjoner virkelig råder. Folk som lever i senmoderne samfunn må mer eller mindre frivillig gjøre "selvet til et prosjekt". Den store utfordringen er at disse prosjektene utfolder seg mot en bakgrunn av kontingens, eller fravær av nødvendighet. Det er noe grunnleggende ubegrunnbart ved vår konstruksjon av egen identitet. Situasjonen åpner muligheter, men kan også lett lede til avsporinger i form av selvopptatthet og usikkerhet. Denne sårbarheten kan, ifølge Giddens, til en viss grad avhjelpes ved at individet faller tilbake til dagligdagse rutiner, og eventuelt setter sin lit til den kunnskapen som er nedfelt i anonyme ekspertsystemer når usikkerheten truer med å ta overhånd" (2002:31).

<sup>42</sup> "Kant skiller mellom to typer av 'dømmekraft' som trer i funksjon på ulike felter av erfaringen. Den bestemende dømmekraften består i at vi håndterer enkelttilfellet som et eksempel på en allmenn kategori. Det er det som skjer når vi betrakter et individ som identisk med en sosial klasse eller gruppe. Da forsvinner individualiteten – det som skiller den enkelte fra de andre – ut av synsfeltet. Men det finnes en annen form for dømmekraft, den reflekterende, som gjør seg gjeldende i kunsten. Den består i at det enkelte verk gis en egenverdi som ikke lar seg innordne under de rådende kategorier eller begreper. Sammensetningen av elementene i et kunstverk overskrider de allmenne begrepene vi bruker for å forstå verden" (Meyer 2002:24).

både situasjonell, relasjonell og kontekstuell. Det vil si at mennesker benytter et utvalg av sine ulike identitetsmarkører i ulike situasjoner og i ulike typer av sosiale relasjoner. Den personlige og individuelle sammensetningen av identitetsmarkører er med på å gjøre individet unikt i det private rom og i nære relasjoner, men de ulike identitetsmarkørene har også potensial for å bli politisert eller gjort relevante i det offentlige rom.

Identitetsmarkører som blir gjort relevante i det offentlige rom, knytter jeg til begrepet kollektive identiteter. Denne typen forståelse av identitet har som utgangspunkt at mennesker har en stor frihet når det gjelder egen identitetskonstruksjon samtidig som det gjør forutsigbarhet i sosial interaksjon vanskeligere. Bauman peker da også på at:

Hvis det moderne 'identitetsproblemet' handler om hvordan man skal konstruere en identitet og holde den fast og stabil, dreier det postmoderne 'identitetsproblemet' seg primært om hvordan man skal unngå tilskrivning og holde mulighetene åpne (referert etter Eriksen 2004:108).

Det gjør det med andre ord vanskeligere å forutsi hvilken identitet mennesker man møter i det offentlige rom, tilskriver seg, og vi fremstår alle som fremmede for hverandre.<sup>43</sup> Beck (2003) peker på at man i det refleksivt moderne blir nødt til å tenke utenfor det selvsagtes referanserammer, det blir vanskelig å ta noe for gitt. Han definerer kategorien "fremmed" som "... det som går på tvers, det som rett og slett faller mellom alle stoler: ambivalens som eksistens" (Beck 2003c:29). Han foreslår derfor å ha som et utgangspunkt at alle mennesker man møter, er fremmede. Uendeligheten i mulige identitetskonstruksjoner gjør det ifølge Beck også naivt å snakke om "inkludasjon" og "eksklusjon". Han mener at vi heller bør lete etter det forskjellsløse ved forskjellen mellom inkludasjon og eksklusjon, og gjør seg dermed til talsmann for møter mellom mennesker i forskjellsløs forskjellighet. I forlengelsen av dette refererer han til Hahn (1994) med at "Det er kun der det ikke lenger finnes noen fremmede, at alle kan være fremmede" (Beck 2003c:36).<sup>44</sup> Dette innebærer en grunnholdning av åpenhet, men ikke av naivitet. Fuglerud uttrykker lignende tanker på denne måten:

I sosiologisk forstand er vi alle på vei, vi er alle første-, andre-, eller tredje-generasjonsutvandrere fra tradisjon og etablert samfunnsorden til en framtid vi ikke kjenner. Migrasjon og eksil er i dag derfor fenomener som viser utover seg selv. Selv for de av oss som fortsatt er bofaste, reflekterer de følelser som vi kjenner oss igjen i: usikkerhet, tap, søken, hjemløshet. Kanskje er det derfor slik at migranter i dag er et "symptom" på tilstanden i verden generelt, og uttrykker en fragmentering og flyktighet som er felles for oss alle (2001:218).

---

<sup>43</sup> En annen mulig posisjonering finnes også hvor man ikke har et refleksivt forhold til egendefinering og tar denne for gitt. I forhold til denne posisjonen kan "den andre" bli noe uforståelig.

<sup>44</sup> "Nur dort können alle Fremde sein, wo es keine Fremden mehr gibt" (Hahn 1994:162).

Den individuelle identiteten er dermed knyttet til åpenhet, frihet og uforutsigbarhet, den gjør mennesker ulike og unike. Problemet med å betrakte identitet som utelukkende individuell, viser seg i at den kan bli uforpliktende. Individuell identitet binder ikke mennesker sammen, det er det kollektive identiteter som gjør. Kollektive identiteter gjør dermed også mennesker like, de representerer trygget, ansvar og forutsigbarhet.

### 2.4.3 Kollektiv identitet

De fleste identitetsmarkører eksisterer bare som latent politiske i det offentlige rom, det er omstendighetene og omgivelsene som bestemmer om de blir gjort relevante eller ei. Relevansen av individuell identitet forstått som *kollektiv identitet* blir dannet med utgangspunkt i identitetsmarkører som blir gjort til grensefenomener i det offentlige rom, de blir gjort politiske. Eriksen opererer med følgende definisjon av gruppeidentitet:

Hvordan oppstår et sterkt "vi"? Det hjelper å ha felles erfaringer, språk og religion, men det er ikke nok. Det hjelper å ha samme anatomi, enten vi snakker om kjønn eller hudfarge, men det er heller ikke nok. Det hjelper å bo samme sted, men igjen – det må mer til. Hvis man i tillegg har et felles prosjekt, et mål i fremtiden der de andre gruppe-medlemmenes innsats er vesentlig for at jeg skal lykkes, hjelper det betraktelig. Og hvis man dessuten kan påberope seg en felles fiende, en Annen som truer med å forpurre planene, da ligger alt til rette for en sterk og solidarisk vi-følelse som varer så lenge det er mulig å mane frem fienden, og så lenge det er mulig å holde håpets flamme brennende. Når prosjektet er fullført, svekkes vi-følelsen, men den kan fortsette å ulme lenge så lenge gruppens medlemmer opprettholder forpliktende og nødvendige relasjoner seg imellom (2004:63).

Det som fremstår som kollektiv identitet i det offentlige rom, fremstår dermed også som essensialiseringer og tidvis stereotyper<sup>45</sup>. Essensialisme er en annen måte å gi mennesker kollektive egenskaper på. Dette innebærer en antakelse om at grupper, kategorier eller klasser har ett eller flere definerte trekk som er eksklusive for dem, ifølge Eide (2005a:159). I og med at politikkenes språk også er en del av maktens språk, og at de politiske sosiale gruppene skal være samlende, essensialiserer de i retorikken om makt i seg selv, eller de blir essensialisert

---

<sup>45</sup> Dette er tradisjonell måte å forholde seg til stereotyper på. Jeg vil hevde at det også finnes en utradisjonell, som setter bruk av stereotyper på hodet. Med andre ord en bruk av stereotyper som har som utgangspunkt at mennesker som er forenlige med stereotypen, blir betraktet som et unntak eller en umulighet. Dette gjør denne typen stereotype fremstillinger til en humoristisk kategori. Ironisering over stereotyper har da den funksjon at de er med på å bekrefte at de stereotype kategoriene er ugyldige, samtidig som man bekrefter at de fremdeles eksisterer. Det er med andre ord den tradisjonelle måten å forholde seg til stereotyper man ironiserer over, og ikke stereotypene i seg selv. Man trenger ikke å anerkjenne en stereotyp som "sann" for å kjenne den igjen. Lek med stereotyper kan dermed være en del av å reflektere og bekrefte individualitet på, da individene som helhet sjelden stemmer med stereotypene som kollektive kategorier. I kapittel 7 vil jeg komme tilbake til hvordan slik ironisering brukes i skolen.

av ”de andre” (jf. Barthes 1993). Det som binder grupper sammen, er gjerne en felles kamp for anerkjennelse av politiske rettigheter eller av en felles oppfatning av ”det gode liv”. Samtidig fremstår personer knyttet til marginaliserte kollektive identiteter gjerne med en tydeligere identitet enn det som til enhver tid blir oppfattet som normen. Grunnen til dette, ifølge Eriksen (2004:72f.), er at noe står på spill for dem, og de står overfor en overmakt. Dette fører til at de på en helt annen måte ikke bare må vite hva de gjør, men også kunne forstå noe om ”hva det er det de gjør, gjør.”

Det finnes likevel to grunner til å være forsiktig med å behandle enkeltindivider ut ifra antatt eller reell kollektiv identitet i sosiale relasjoner. Den første er at dersom vi behandler enkeltmennesker ut ifra generaliserte kategorier; dannet på bakgrunn av et essensialisert bilde av en kollektiv identitet, tar vi samtidig fra dem deres menneskelighet; det som gjør hver og en unik; nemlig den eksklusive sammensetningen av ulike typer tilhørigheter og dets håp, drømmer, tro, tvil, smerte, lengsler og savn, dets skjebne, men ikke minst den frie tanke og vilje. Dette kan være like skjebnesvangert i et samfunn som på en arbeidsplass og i en skoleklasse. Tar man bort menneskeligheten og forholder seg til kategorier, blir mennesker reifisert eller tingliggjort, og muligheten for empati blir mindre, da empati muliggjøres gjennom identifikasjon. Den andre faren er knyttet til gruppe- eller kategoripluralitet, eller det faktum at forskjellene innenfor mange grupper og kategorier ofte er like store som forskjellene mellom dem. Dette ser vi blant annet når det kommer til ulikheter og likheter mellom personer som kan plasseres innenfor kategorier som religioner, nasjonaliteter og kjønn. Enkeltindivider kan også få et problematisk forhold til sin individuelle identitet dersom de forholder seg til denne som om den utelukkende er en kollektiv identitet. Dette kan føre til fremmedgjøring. Glemmer individet hva som gjør det unikt, utsletter det også sin menneskelighet og blir et redskap, en ting eller et offer, det blir fremmedgjort (Sloterdijk 2005).

Forståelsene av individuell kontra kollektiv identitet som er blitt skissert, representerer henholdsvis en prosessuell og en essensialiserende identitetsforståelse. I det daglige bruker vi begge forståelsene, og de kollektive identitetene er ofte et utgangspunkt som de individuelle identitetene blir konstruert ut ifra. Det er dermed ikke snakk om at den ene typen forståelse av identitet er mer gyldig enn den andre, de er begge like gyldige, men vi forholder oss til dem på ulike måter. Dette kan ses på som en parallell til prosessuelle og essensialiserende kulturforståelser:



We thus cannot advance a multicultural understanding of culture if we treat the essentialist view and the processual view as two opposite theories and call one of them true and the other one false (Baumann 1999:94).

En annen måte å uttrykke det samme på, er å se på mennesker som tradisjonsbundne, essensialiserte vesener som lever avtradisjonerte, prosessuelle liv:

Livene våre er avtradisjonerte i den forstand at vi ikke lenger friksjonsfritt kan gli inn i en på forhånd definert rolle eller løse på forhånd definerte oppgaver. Det betyr altså ikke at vi står utenfor enhver tradisjon. Vi står alle, hele tiden, midt oppe i et kulturelt etterslep av normer og tilvante synsmåter som former oss "bak vår rygg", det vil si før vi får tatt egne valg, som bærer oss inn i den daglige, inautentiske væremåten. Enhver person er en kulturell størrelse. Men at vårt eget liv er avtradisjonert, betyr at vi gjør krav på en unik plass i og i forhold til enhver tradisjon, at vi må kjempe for å gripe det nye og virkeliggjøre vårt eget i og ut i fra dette kulturelle klimaet. Vi er tradisjonsbundne vesener, men våre liv er ikke tradisjonelle liv (Nyeng 2003:61).

Dette betyr igjen at vi på ulike måter pendler mellom posisjoneringene frihet og trygghet, og dette blir en usikkerhet i forhold til identitetskonstruksjon i det refleksierte moderne. Hvor frie er vi, og hvor trygge er vi? Usikkerheten viser seg blant annet i feltene mellom nihilisme og absolutisme og mellom relativisme og universelle verdier.

#### **2.4.4 Identitet og identiteter i skolen som offentlig rom**

Mens identitet i det moderne var knyttet til "å gjøre" og "å eie", kan den i det refleksierte moderne like mye sies å være knyttet til "å være". Dette gjør identitetspolitikken relevant. Identitetspolitikken består av grupper som relaterer sin politiske virksomhet til ideen om "det gode liv". Denne politiske aktiviteten trenger ikke å være knyttet til tradisjonell partipolitisk virksomhet, men den er politisk fordi den gjør seg gjeldende og blir gjort relevant i det offentlige rom. Disse gruppene kan være åpne eller lukkede. Identitetspolitikk er i mindre grad knyttet til lønnsarbeid, som i det moderne. Identitetsmarkørene kan som vist være knyttet til kroppen eller til sider ved det sosiale som blir politisert. Gruppene er med på å skape rom for ulike typer personlig meningsdannelse og er grunnleggende identitetsskapende. Det er ikke lenger bare ett svar på spørsmålet om "det gode liv", men mange, og dette blir dermed politisert. Dette betyr ikke at alle svarene på hva som er "det gode liv", nødvendigvis blir gitt lik verdi. Ifølge Meyer og Sirnes (1999) blir noen forestillinger ofte hegemoniske, fordi enkelte posisjoner blir gitt mer definisjonsmakt enn andre. Dette kan ha som resultat at

marginaliserte grupper ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene og bildene som tegnes av dem i en dominant diskurs (Pihl 2000:123).

Kollektive identiteter i det offentlige rom er ikke bare noe individet skriver seg inn i selv, det er også noe hun blir tilskrevet av andre. I møter med andre i det offentlige rom kan dette forårsake mange og ulike sammensetninger og forståelser av den individuelle identiteten: hvilke kollektive identiteter du selv skriver deg inn i, hvilke kollektive identiteter du tilskriver den andre, hvilke kollektive identiteter den andre tilskriver deg, hvilke kollektive identiteter du tror den andre tilskriver deg, hvilke kollektive identiteter du tror den andre tilskriver seg, hvilke kollektive identiteter du tror den andre tror at du tilskriver deg selv, hvilke kollektive identiteter du tror den andre tror du tror han tilskriver seg selv. Siden dette er et dialektisk møte, gjelder dette både for en selv og den andre og er også sammenblandet med et "er" og et "bør", i tillegg til "forventer", "håper" og "frykter", og sier noe om kompleksiteten i møter mellom mennesker i det offentlige når alle er fremmede. Relasjoner mellom fremmede i det offentlige rom innebærer derfor en stor grad av usikkerhet, hvor kanskje åpenheten for mange og ulike kombinasjoner av kollektive identiteter også i forhold til kontekst kan vise seg å være den mest fruktbare. Møtet forutsettes da å være et møte i forskjellsløs forskjellighet. Møtet foregår i feltet mellom konkluderende og åpne måter å forholde seg til fremmede mennesker på. Dette reiser spørsmålet om det går an å være forskjellig og samtidig likeverdig.

Eriksen (2004) viser til at det finnes to løsninger: enten å oppfatte alle mennesker som like, eller å oppfatte dem som komplementære. Mens likhet innebærer å utviske alle forskjeller, betyr komplementaritet at mennesker utfyller hverandre nettopp fordi de er ulike. De fleste identitetsfellesskap må ha elementer av begge, da de innbyrdes forskjellene ofte blir trukket frem som bevis på et sterkt fellesskap. I mange fellesskap hvor likhet er viktig, må avvikere forholde seg til doxa og det som kan sies å være en antatt doksisk normalitet. For at alle skal være en del av fellesskapet, må det derfor skapes arenaer for meningsutveksling og forståelse og prosedyrer for forhandlinger og beslutningstaking. Avhengig av hvordan dette blir løst, kan man si at majoritet og minoritet forholder seg til hverandre mellom ytterpunktene anerkjennelse og respekt på den ene siden og forakt og likegyldighet på den andre.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Dette poenget er utformet etter inspirasjon fra Leira (2003:14), som skriver: "Når jeg ser kulturens kommunikasjon som en dimensjon mellom ytterpolene *anerkjennelse* og *forakt*, har jeg fått hjelp fra flere hold. Begrepene *anerkjennelse* og *erkjennelse* stammer fra Hegel, og jeg er blitt kjent med dem via den norske filosofen Hans Skjervheim. *Anerkjennelse* versus *forakt* berører Skjervheims skille mellom *den engasjerte* og *den desengasjerte* hjelper, Zygmunt Baumanns dimensjon *medmenneskelighet – likegyldighet* og Mary Douglas' begreper *purity and danger*. Jeg har også funnet støtte hos Pierre Bourdieu, som hevder at anerkjennelse er vår *viktigste kulturelle kapital*."

Når det gjelder møter mellom mennesker i et offentlig rom som skole, kan man si at Norge aldri har vært et monokulturelt samfunn, men et forestilt fellesskap (Anderson 1996) hvor monokulturen har eksistert som idé. Fortellingen om "den andre" som levde ulike steder i verden og hadde andre historier, eksisterte samtidig. Fortellinger om Pakistan, Chile, Vietnam, Somalia, islam og buddhisme kom ikke til Norge med innvandrede mennesker fra disse landene eller med disse bakgrunnene, de har eksistert i det norske samfunnet som avgrensninger og fortellinger lenge før det. Det som er nytt med innvandringen nå, er at innvandrede minoriteter forteller historiene om Norge og verden på sin måte, med sine øyne og med sitt kulturelle og politiske perspektiv. Disse fortellingene skal bli en del av de felles historiene om Norge og verden, og de skal veves sammen med de allerede eksisterende, men samtidig alltid reformulerte fortellingene om Norge og verden. Det er på denne måten innvandrede minoriteter får makt til å være med på å definere hva som er det norske i verden i det offentlige rom, og det er på denne måten skolen blir viktig.

Skolen er samfunnets viktigste sosialiseringarena, og den er en arena for kulturell produksjon og for kulturell reproduksjon. Dette handler ikke bare om skolens innhold, men om hvem de som interagerer om skolens innhold i det daglige er, og hvordan skolens innhold blir tolket. Dette er også en del av et demokratiperspektiv på skolen, makten til å være med på definere dens form og innhold. Når en minoritets elev skriver om norsk historie og samfunnsliv, så reproducerer hun ikke kun majoritetsperspektivet. Hun er med på å beskrive det norske gjennom sine øyne og på å forandre synet på det norske innenfra, noe som påvirker både minoriteter og majoritet. Den kulturelle, men ikke minst identitetsmessige referanserammen er en viktig faktor i denne omskrivingen. Dette skjer også i møter mellom mennesker, som når jeg som er oppvokst i Vest-Norge med et vanlig norsk navn fra norrøn mytologi og en noe annen dialekt enn i Brageby hvor jeg er og observerer i klasserommet, nysgjerrig blir spurt av en minoritets elev i 3. klasse om hvilket land jeg kommer fra. Da jeg avslører navnet mitt, blir jeg møtt med overrasket fnising, fordi det er et av de rareste navnene hun har hørt. For henne er det naturlig å spørre hvilket land mennesker som snakker annerledes enn standard norsk, kommer fra, og for henne er ikke Gunn et vanlig norsk navn. For henne, som for etnisk norske Anne og Jan i samme klasse, er navn som Muhammed og Fatima mer vanlige navn i Norge enn Gunn. Med sine reaksjoner hjelper hun meg med å lære at hva som er vanlig i Norge, er i stadig forandring, og slik er hun også med på å forandre min forståelse av hva som er min norske identitet. Det som er utfordringen for majoritetssamfunnet, er å anerkjenne

innvandrede minoriteters rett til å foreta disse omskrivingene og å delta med å gjøre fortellingene til en del av den kollektive norske fortellingen.

På den måten går det an å si at et demokratiperspektiv inkluderer minoritetene i arbeidet med å utvikle en felles, kollektiv norsk identitet i skolene. Men hva med elevenes individuelle identitet? I forbindelse med demokratiske rettigheter blir valgmulighetene viktige. Enhver tilskrivning av identitet ut ifra ytre kjennetegn eller reell eller antatt gruppetilhørighet har dermed muligheten i seg til å frata enkeltindivider muligheten til selv å velge gruppetilhørighet og identitet (Gutmann 2003). Det refleksivt moderne karakteriseres gjerne ved at valgmulighetene til å sette sammen egen identitet er store. En elev med innvandrerbakgrunn kan dermed identifisere seg med og føle tilknytning til ulike grupper til ulik tid, på samme måte som en etnisk norsk elev kan. Dette kan være elevkollektivet ved skolen, norsk kultur, et annet lands kultur, ulike lokalmiljøer eller en global ungdomskultur, og den kan ikke tas for gitt. Det som bør tas for gitt, er elevens rett til å høre til på skolen og være ønsket som en del av det politiske fellesskapet, med de rettigheter og plikter det innebærer. Den demokratiske utfordringen ligger dermed i å vise respekt for og anerkjenne elevenes valg og valgmuligheter samtidig som man anerkjenner retten til å høre til i og å være en del av ulike typer fellesskap.

Samtidig er det rimelig å anta at hjemmets kulturelle referanserammer påvirker eleven, men ikke bare. Tar man dette for gitt, tar man også utgangspunkt i myten om at det er familien som er utgangspunkt for all tidlig sosialisering, og at denne er forutsigbar. Dette er ikke nødvendigvis tilfellet. Barn og elever er ikke bare barn av sine foreldre, de er også barn av sin generasjon og sin tid (Maalouf 1999). De har både en vertikal identitet som kobler dem til arven fra sine foreldre, familien og tradisjonen, og en horisontal identitet som kobler dem til jevnaldringer, mediebildet og samfunnet de lever i, slik det utspiller seg her og nå. De spiller ut impulser både fra sin vertikale og sin horisontale identitet. Det blir derfor et tankekors når Ytrehus (2001b) viser til at flere av hennes informanter fra innvandrede minoriteter rapporterer at de har mindre handlingsfrihet enn etniske nordmenn. Grunnen til dette er ikke deres kulturelle opprinnelse, men at mytene og fordommene de blir møtt med, begrenser deres handlingsrom. Lignende funn viser Eriksen og Sørheim (1999) til i sin inndeling av forskning på andre- og tredjegerasjonsinnvandrere:

De siste årene har studier av ”annen og tredje generasjons innvandrere” kommet i gang for alvor, og i denne forskningen står spørsmål om personlig identitet og endring

sentralt. (...) Forskningen om ”annen generasjon” har generelt vist **a)** at en tydelig ”akkulturasjon” med henblikk på verdier og levemåter har funnet sted, **b)** at menneskene det gjelder, kan skifte forholdsvis lett frem og tilbake mellom for eksempel en norsk og tyrkisk identitet i dagliglivet, **c)** at det ofte er spenninger mellom disse personene og deres mer konservative foreldregenerasjon, **d)** at grensene som forhindrer full assimilasjon, både kan skapes internt og utenfra – det vil altså si at både indre press fra gruppen selv og norske holdninger forhindrer dem i å smelte sammen i det norske flertallet (Eriksen og Sørheim 1999:96).

Det er med andre ord en utfordring for skolen å ta høyde for kompleksiteten og mangfoldet i den elevgruppen som blir klassifisert som språklige og kulturelle minoriteter.

### **2.4.5 Oppsummering**

Det er i dette delkapittelet argumentert for at identitet i det refleksivt moderne blir til i spenningen mellom individuelle og kollektive identiteter. Mens den individuelle identiteten er unik, er kollektive identiteter resultatet av ulike kroppslige eller sosiale identitetsmarkører som er blitt politisert i det offentlige rom. Individuell identitet er en åpen kategori som også kan knyttes til frihet og uforutsigbarhet. Kollektive identiteter er mer lukkede kategorier som virker både inkluderende og ekskluderende, men de eksisterer innenfor de fleste muligheter for overganger. Kollektive identiteter kan derfor også knyttes til trygghet, ansvar og forutsigbarhet. Både kollektive og individuelle identiteter spilles ut i skolen som offentlig rom.

Identitetskonstruksjon i det refleksivt moderne er slik knyttet til dilemmaet for ledelse i skolen som omhandler likhet vs. forskjellighet. Dilemmaene skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying og ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet blir også aktualisert. Det verdimesige standpunktet som er tatt i avhandlingsarbeidet, er at identitetskonstruksjon i det refleksivt moderne fører til at alle kan oppfattes som fremmede, og ideelt sett møtes i forskjellsløs forskjellighet. Når det gjelder identitetforvaltning i skolen, blir det viktig å fokusere på muligheten til å være både lik og forskjellig, sammen med muligheten for både grupper og individer til å være med på å forhandle om når, hvordan og hvorfor likhet og forskjellighet gjøres relevant.

## **2.5 Demokrati**

Dansa min själ  
Dansa vilt  
Härligt  
Högt på täspetsarna  
I sköna piruetter  
Sluta aldrig dansa  
Sluta aldrig röra dig  
I livets mjuka rytm  
Lär dig aldrig  
Min kära själ  
Konsten att marschera

- Eva Jagrell

Avhandlingens normative aspekter er grunnet i et demokratisk perspektiv på ledelse. Dette delkapittelet har som formål å diskutere demokrati som begrep i lys av en samfunnsbeskrivelse. Samtidig blir sentrale teoretiske forankringer i forbindelse med demokratiforståelsen i avhandlingen presentert og belyst.

Demokrati som styringsform vokste frem sammen med moderniteten. Hensikten var å få nasjonale rammer rundt de nye økonomiske systemene som vokste frem, og å regulere forholdene for arbeidstakere og skaffe arbeid til alle. Bakgrunnen for at demokratiene vokste frem, var anerkjennelsen av ideen om at hverken evnen eller retten til å bestemme de viktigste sannhetene lå hos en elite. Norge som demokrati hadde den folkelige nasjonalismen som overordnet ramme. Ettersom økonomien og kapitalen har gått over i mer globale rammer, samfunnet har blitt mer og mer flerkulturelt og nye preferanser til arbeid blir gjort gjeldende, blir styringsformen utfordret mer og mer av identitetspolitikk.

Dersom det er mulig å hevde at identitetskonstruksjon er resultatet av et preferanshierarki, blir identiteten styrt av valg knyttet til ulike preferanser av ”det gode liv”. Identitetspolitikk blir derfor viktig og knytter over til en forståelse av begrepet demokrati, som er mer eller mindre rådende styreform. Denne styreformen har som sitt primære rasjonale å regulere valg og valgmuligheter mellom sosiale grupper og dermed også mulighetene for å kunne oppnå ”det gode liv”. I dette arbeidet har alle en rett til å bli hørt, og her spiller skolen en viktig rolle, eller med Galbraith:

Utdannelse gjør ikke kun demokrati mulig, men gjør det også absolut nødvendig. Utdannelse frembringer således ikke blot en befolkning med forståelse for de offentlige oppgaver; den skaber også de krav, som folk stiller (1996:76).

Ytrehus (2001a) peker på at antirasistisk arbeid har fått identitetspolitikk i tilknytning til minoriteter til å fokusere på retten til å være forskjellig og ikke på retten til å være lik eller likeverdig. Fokuset har slik mye vært rettet mot kulturelle forskjeller og ikke mot sosiale likheter. En av utfordringene ledelse av og i skolen står overfor, er hvordan man kan legge til rette for å kunne praktisere retten til å være lik samtidig som man er forskjellig. Delkapittel 2.5 fokuserer slik på de to dilemmaene ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet og kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring. Dette diskuteres gjennom ulike forståelser av demokrati (2.5.1), paradokser knyttet til forståelsen av demokrati (2.5.2), demokrati som prosess (2.5.3) og demokrati som verdivalg (2.5.4).

### **2.5.1 Ulike forståelser av demokrati som samfunnsform**

Det finnes ulike ideologiske forståelser av hvilke oppgaver som ligger til et demokrati. Gutmann (2003:13) deler slike forståelser inn i førsteorden- og andreordenteorier. Innenfor førsteordenteorier finner vi ideologiske posisjoneringer til demokrati og demokratiske oppgaver som er gjensidig utelukkende. Dette gjelder i hovedsak ulike former for liberalisme på den ene siden og republikanske og/eller kommunitaristiske ideologier på den andre. Andreordenteorier er teorier som omhandler førsteordenteorier. Det vil si at de beskriver måter å håndtere ulike dilemmaer og konflikter på som kontrasterende førsteordenteorier forårsaker. De utelukker hverken liberalisme eller kommunitarianisme, men foreskriver ulike måter å kombinere dem på. Med andre ord skaper de et rom for en stadig pågående moralsk debatt og konflikt som førsteordenteoriene forsøker å eliminere. Deliberative demokratiforståelser, som denne avhandlingen bygger på, er andreordenteorier.

Mens førsteordenteorier krever tilslutning gjennom konsensus, krever andreordenteorier tilslutning gjennom konflikt. Gutmanns poeng er at dagens demokratier ikke kan bygge på konsensus, men bør bygges ut ifra en konfliktforståelse hvor målet ikke nødvendigvis er å bli enige, men å lytte til hverandres argumenter. Konsensusorienterte demokratier blir i sitt vesen totalitære. Dette er også Vetlesens (2007) argument overfor en multikulturalistisk korrekthet som kan ligge i enkelte pluralistiske forståelser av et flerkulturelt samfunn:

Den multikulturalistiske korrekthet holder ”de andre” på armlengdes avstand og lar dem tro og mene hva de vil, så lenge det ikke har omkostninger for andre, det vil si så lenge den herskende globale – sekulære, politiske og markedsøkonomiske – orden

ikke trues, men forblir intakt. Multikulturalismen står i fare for å legitimere den oppfatning at det ikke finnes virkelig politiske spørsmål, og at den bestående orden, under honnørordene ”liberal” og ”demokratisk”, er politisk nøytral – at tospannet liberal stat og kapitalistisk økonomi tillater folk å tenke, tro og leve slik de selv vil, uten at denne samfunnsordenen selv har noe standpunkt, enn si favoriserer noen verdier over andre (Vetlesen 2007:147).

Noen av de grunnleggende hovedskillene mellom *liberalere* og *kommunitarister/republikanere* går hovedsakelig mellom aksene frihet/tilhørighet, universalisme/kultur-relativisme og om fordeling av samfunnets goder hovedsakelig skal skje ved hjelp av markedsmekanismer eller ved hjelp av staten. Eriksen beskriver denne debatten på følgende måte:

Sagt på en annen måte: En av de mest interessante filosofiske debattene fra de siste tiårene er kontroversen mellom kommunitarister og liberalere. Kommunitaristene mener at det er fellesskapet som skaper individet, og at det derfor er nødvendig å styrke tette *Gemeinschaften*. Ofte er de kulturrelativister og sympatisk innstilt til nasjonalisme, urbefolknings krav om selvbestemmelse og selvstendighet for ”statsløse nasjoner” som Quebec. Liberalerne mener på sin side at individets rettigheter er ukrenkelige og universelle, og at tette gruppefellesskap både ekskluderer utenforstående og undertrykker sine medlemmer (2004:153f.).

Dilemmaet her, peker han på, er at antakelig har både kommunitarister og liberalere viktige poenger. Begge parter har rett i noe, og dersom man velger enten det ene eller det andre, står man i fare for å bli fundamentalistisk. Videre peker han på at ut ifra neoliberalistiske forståelser er det bare ulike former for identitetspolitikk som skaper motstand. Identitetspolitikker kan innta mange og ulike former, men den grunnleggende tanken er at fellesskapet går foran friheten, og at de representerer ulike former for trygghetsideologier eller tilhørighetsideologier. Ved å forholde oss til konflikter som en demokratisk verdi, godtas det at demokrati er bygd på skiller og ulikhet samtidig som det samler. Ifølge Burgess (2002:215f.) består konflikter av forskjell gjennom ulikhet i interesser, meninger, posisjoner eller verdier. Samtidig blir vi samlet som parter, vi inngår i et fellesskap som motparter. At vi er fremmede for hverandre og ikke har mulighet til å forstå den andre fullt ut, gjør konflikten mulig. Fravær av solidaritet er forutsetningen for konflikter. Der det finnes solidaritet, er det heller ingen konflikter. På den måten er både muligheten for en løsning og potensialet for fullstendig sammenbrudd innbakt i konflikter. Denne forståelsen av demokrati som konfliktorientering kan dermed også knyttes til det refleksivt modernes syn på risiko og på møter mellom mennesker som fremmede i det offentlige rom.



Av andreordenteorier er det gjerne *flertallsmodellen* (aggregative democracy) som presenteres på den ene siden, og *deliberative* og *utviklingsorienterte* modeller på den andre. I den rendyrkede flertallsmodellen telles preferanser for en sak blant befolkningen gjennom direkte valg eller avstemninger eller gjennom ulike former for representative modeller. De preferansene som får flest stemmer, får gjennomslag. Preferansene trenger i prinsippet ikke å rettfærdiggjøres og begrunnes. Årsakene til at preferansene er slik de er, blir ikke gjenstand for analyse utover de mulighetene de gir for å forutsi fremtidige preferanser eller eventuelt korrigere ideer om preferanser i en befolkning (Gutmann 2003). Horst (1987) peker på at ved å legge vekt på dette aspektet ved demokratiforståelsen kan et demokratisk flertall ofte påtvinge et mindretall sine løsninger. Dermed vil noe som kan minne om et assimilasjonspress, oppstå ved at flertallet krever at mindretallet retter seg etter flertallsbestemmelsene. Fordelene med flertallsmodeller er for det første at de gjør det enkelt å forholde seg til vedtak og beslutninger. Når en beslutning først er tatt, er det ikke mer å diskutere, og videre uenigheter blir formålsløse. For det andre er prosedyrene for å fatte vedtak lite kontroversielle, metodene fremmer flertallets syn og kan dermed bli vurdert som rettfærdig. Beslutningsprosessen i seg selv blir ikke underlagt etiske og moralske vurderinger. Ansvar for vurderingene er lagt til individene som stemmer eller er med i beslutningsprosessen, og modellen kan dermed virke mindre paternalistisk (Gutmann 2003).

Deliberative forståelser på sin side underkjenner ikke at beslutninger må tas, men tilhengerne av denne forståelsen legger vekt på å høre argumenter fra alle sider av en sak før beslutninger fattes, hvilket man blant annet finner i Habermas' forståelse av demokrati. Foruten en individuell etisk side, har deliberative modeller også innebygd en felles etisk plattform:

Deliberative democracy entails individuals, in cooperation with others, seeking out the greater good for themselves and the community. This means reaching beyond one's own narrow perspective and interests, and being strengthened by this shared endeavour (Woods 2005:7).

Deliberative forståelser legger dermed mer vekt på alles deltakelse i diskusjoner i det offentlige rom. De krever også større etisk og moralsk refleksjon rundt hvilke konsekvenser ulike typer vedtak har for alle involverte parter. Deliberative modeller er organisert med tanke på å påvirke og transformere preferanser gjennom en inkluderende og åpen diskusjon i det offentlige rom, og de er ikke konstruert utelukkende for å reflektere dem, som i en flertallsmodell. Deliberative forståelser vektlegger derfor dialogen.

En utviklingsorientert demokratiforståelse (developmental democracy) er ideologisk forankret hos filosofer som for eksempel Dewey og Rawls. Den er mer uttalt enn deliberative modeller når det gjelder å fremme et syn der det menneskelige potensial og ”det gode” står i fokus (Woods 2005). Dette gjøres ved å vektlegge at det beste for individet også er det beste for samfunnet. Et utviklingsorientert ståsted er dermed grunnleggende moralsk forankret gjennom forståelsen av at ”det gode” for hvert enkelt individ er det samme som ”det gode” for alle. Dette gjøres videre ved å argumentere for at en kosmopolitikk på den ene siden er forenlig med å inkludere ulike former for kommunitarisme på lokalt nivå. Der deliberative modeller fremmer dialogen, fremmer den utviklingsorienterte modellen viktigheten av en filosofisk og sosial plattform. Denne bygger på en underliggende fellesskapsforståelse som involverer en grunnleggende idé bestående av idealer og potensialer som alle kan slutte seg til. Ifølge Woods kan dette for det første skje ved å fremme tanken om ”enhet i mangfold”, noe som gir erfaringer med å høre til i et større fellesskap, og dermed styrker en refleksjon rundt egen personlig etikk. For det andre kan det skje ved å hevde både forskjellighet og likhet som viktige verdier. Dette betyr på den ene siden å vise respekt for ulike kollektive identiteter, men samtidig anerkjenne at de ikke er endelige markører for individuell identitet. Et antiessensialistisk utgangspunkt, med en verdimesig forankring i respekt og anerkjennelse for alle menneskers potensial og vilje og evne til ”det gode”, blir dermed viktig innenfor en utviklingsorientert demokratiforståelse.

Muligheten og forventningen til at flest mulig engasjerer seg i offentlig debatt og deltar i demokratiske prosesser, blir fremhevet i deliberative og utviklingsorienterte demokratiforståelser. Denne avhandlingen bygger på tanker som kan knyttes til både deliberative og utviklingsorienterte demokratiforståelser. Jeg refererer i fortsettelsen til begge som deliberative, da overgangene betraktes som glidende.

### **2.5.2 Paradokser knyttet i forståelsen av demokrati**

Det kan knyttes ulike paradokser til hvordan demokratier forstås. Det største er allerede nevnt i polariseringen mellom kommunitarisme og liberalisme. Jeg vil i det følgende presentere fire til, som er av betydning for diskusjonen videre i avhandlingen. Det første er knyttet til Biestas (2006) diskusjon av det å være menneske som en åpen eller lukket kategori. Det andre paradokset diskuterer Gutmann (2003) i forholdet mellom kollektive og individuelle identiteter i beslutningsprosesser. Det tredje paradokset ligger i reaksjoner på

globaliseringsprosesser (Eisenstadt 1999). Ramonet (1999) har pekt på et fjerde som han kaller den demokratiske sensur; nemlig overfloden av tilgang på informasjon.

Biesta (2006) bygger sin teoriutvikling om demokratisk opplæring på en kritikk av humanismens forståelse av hva det vil si å være menneske. Han finner det paradoksalt at humanismen, og dermed moderne demokratiforståelse, bygger på en forutsetning av at å være menneske er en lukket kategori. Biesta argumenterer for å gjøre det menneskelige til en åpen kategori. Her bygger han på Levinas kritikk av humanismen. I denne kritikken viser Levinas til at inhumane handlinger i vår nære historie, som holocaust, stalinismen og atombombing, faktisk har funnet sted. I forbindelse med dette er det ikke humanismen som idé Levinas kritiserer, men dens manglende evne til å stoppe inhumane handlinger. Han konkluderer med at humanismen må forkastes som idé fordi "... it is not sufficiently human" (Levinas 1991:128). I det videre viser Biesta (2006) hvordan ideer fra opplysningstiden opererer med en forståelse av at mennesket har en medfødt evne til rasjonell autonomi (bl.a. hos Kant), noe som har ført til at dette har blitt *sannheten* om hva det vil si å være menneske. Rasjonalitet og autonomi blir slik den menneskelige essens som skal dyrkes frem i skolen. Problemet med humanismen blir dermed at den kan sies å besitte en norm for menneskelighet. Denne normen ekskluderer dem som ikke kan eller vil leve opp til den (Biesta 2006:6). I skolen betyr det at det menneskelige er definert i forkant av at opplæringen finner sted. Slik er det allerede bestemt hva barnet eller nykommeren skal bli, før de får muligheten til å vise hvem de er, og hva de ønsker å bli. På den måten sperrer humanismen for muligheten til at nykommere faktisk kan være med på å forandre vårt syn på hva det vil si å være menneske. Humanisme fokuserer slik på de *ønskelige* sidene ved det å være menneske, men ikke *mulighetene* som ligger i det å være menneske. Biesta gjør seg ut ifra dette til talsmann for et menneskesyn som har grunnleggende forskjellighet som utgangspunkt, og bygger videre på Arendts forståelse av handling. Vi kan først tre frem for hverandre som virkelige subjekter i en verden befolket med andre som ikke er like oss selv, en verden av pluralitet og forskjellighet. Samfunnet er da ikke bygd opp rundt en felles identitet, men eksisterer som et samfunn bundet sammen av radikal pluralitet og forskjellighet, hvor vi kan samhandle på grunnlag av gjensidig ansvar for hverandres ve og vel.

Gutmann (2003) diskuterer forholdet mellom identitetsgrupper som jobber for kollektive rettigheter for marginaliserte grupper i et demokrati, og individuelle rettigheter som gjelder for alle, som et annet paradoks. Hun viser til at demokratisk rettferdighet innebærer å

behandle alle individer som likestilte borgere, med likeverdig tilgang på frihet og muligheter. Å innvilge ulike identitetsgrupper uavhengighet eller utstrakt politisk makt uavhengig av måten de behandler enkeltindivider på, ville være å betrakte individer som underordnet en sak. En annen grunn til å være skeptisk til identitetsgrupper er at de ofte bruker makten sin på bekostning av rettferdighet for alle, ifølge Gutmann (2003:192). På den andre siden viser Gutmann (2003) til at ulike typer identitetsgrupper har en grunnleggende viktig funksjon i å forsvare demokratiske rettigheter for alle. De tilbyr også gjensidig støtte og en følelse av tilhørighet for mange mennesker. I tillegg har identitetsgrupper tilgang til mer makt enn enkeltindivider, all den tid da antall stemmer er viktig innenfor et demokrati. Uten en mulighet til å bli del av en gruppe som arbeider for samme sak, besitter de fleste enkeltindivider liten politisk påvirkingskraft og innflytelse. I dette ligger også muligheten til å kjempe mot negativ stereotypisering og for økte rettigheter for marginaliserte grupper. Hun konkluderer med at:

A democratic perspective therefore does not consider identity groups as good or bad in themselves but rather evaluates them according to what they publicly pursue and express (Gutmann 2003:194).

I og med at identitetsmarkørene blir gjort relevante i det offentlige rom, krever det også at man må gå inn i prosesser for å forhandle om innholdet i dem og relevansen av dem. I dette arbeidet har ulike identitetsgrupper en viktig funksjon, all den tid møter mellom majoritet og minoritet ofte vil lede inn i et møte mellom to symbolverdener der majoritetens symbolverden ofte får forrang (Høgmo 2005:17). Samtidig viser Eriksen (2004) til at det finnes mange typer makt, og at definisjonsmakten heller ikke må overdrives, selv om retten til selv å kunne få si hvem man er, er en knapp ressurs, spesielt for innvandrede minoriteter.

Eisenstadt (1999:92f.) viser at globale prosesser leder til det han beskriver som en svekkelse av offentligheten. Dette kan potensielt føre til erosjon av tillit til demokratiet i Vesten. Resultatet av disse prosessene har vært med på å undergrave den tradisjonelle demokratiske modellen og paradoksalt nok gitt rom for sterke tendenser til multikulturalisme på den ene siden og økende etniske, nasjonale og religiøse konflikter på den andre siden. Som reaksjon på transformasjonen, eller det noen peker på som krisen i vestlige demokratier i det refleksivt moderne, er svaret ikke mer statlig kontroll, men mer demokrati, ifølge Beck (2003), Gullestad (2002) og Eriksen og Tretvoll (2006). Sistnevnte formulerer det slik:

Svaret er ganske enkelt demokrati og offentlig debatt. Demokratisk deltakelse er selve målet. En sterk offentlig sfære, et mer pluralistisk medielandskap, et sterkere

sivilsamfunn, som er løsrevet fra partene i arbeidslivet, og kulturinstitusjoner og universiteter med formidlingsvilje er midlene (Eriksen og Tretvoll 2006:132).

For å underbygge påstanden om behovet for mer demokrati, viser de til forskning om livskvalitet som konkluderer med at samfunn hvor tillit, likhet og lokal solidaritet eksisterer som viktige verdier, gir høyere forventet levealder enn samfunn som er preget av det motsatte. Putnam mfl. (1993) har tilsvarende funn som indikerer positive effekter av samfunnsengasjement i sin analyse av de regionale forskjellene mellom nord og sør i Italia. De konkluderer med at en viktig grunn til at den nordlige delen er en mer fremgangsrik og blomstrende region enn den sørlige, kan være det høye samfunnsengasjementet i de nordlige regionene som man ikke finner i de sørlige regionene.

Ramonet (1999, referert i Eide 2005a) viser til det han kaller den demokratiske sensur. Denne sensuren kjennetegnes som et paradoks ikke av mangel på informasjon, men av for mye informasjon. For mye informasjon fører til at vi stiller mindre spørsmål omkring hva som ikke kommer i mediene. Eide (2005a) viser også til Internettets demokratiske potensial, men igjen også til faren for at man blir mett av tilgang til for mye informasjon og distanserer seg.

### **2.5.3 Demokrati som prosess**

Demokrati forstås i avhandlingen som en prosess hvor bestemte rasjonaliteter gjør seg gjeldende. Ved å se på demokrati som en prosess i skoler, blir det noe som må arbeides for kontinuerlig. Dette skjer ved å vise vilje, engasjement og mot til å gå inn i prosesser for eget og det felles beste. Det felles beste er i denne forståelsen ikke et minste felles multiplum, men et etisk fundament bygd på anerkjennelse av et mangfold av forståelser av "det gode liv". Prosessene holdes i live ved kontinuerlig å veie interesser og preferanser opp imot hverandre med tanke på en rettferdig fordeling av makt, goder og innflytelse, som ikke er grunnet i gruppemarkører (de kan likevel være det), men i respekten for mennesket. Dette står i motsetning til en demokratiforståelse hvor demokratiet blir oppfattet som et ferdig produkt og som tatt for gitt. Når demokratiet blir tatt for gitt, er ikke mangfoldet viktig lenger. Det viktige blir hvordan man tilpasser avvik i forhold til det allerede tatt for gitte. En deliberativ forståelse har derimot mangfold som utgangspunkt. Demokrati blir slik sett en prosess med verdier og mål det stadig arbeides for å nærme seg.

Woods (2005) deler rasjonaliteter i en prosessuell demokratiforståelse inn i fire; etiske, beslutningsmessige, diskursive og terapeutiske rasjonaliteter. Disse rasjonalitetene kan også ses i lys av dilemmaet kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring.

*Etisk rasjonalitet* er, ifølge Woods, hovedsakelig rettet mot å støtte og å muliggjøre forsøk på å nærme seg sannhet på. Jeg tolker ikke Woods som om han peker mot endelige sannheter, men heller mot måter å etterstrebe å bli bedre på, både som mennesker, medmennesker, elever, lærere og ledere. Målet i den etiske rasjonaliteten er dermed å arbeide mot å nå det menneskelige potensial. Dette oppnås blant annet ved at man klarer å få flest mulig engasjert i dette prosjektet, noe som krever demokratisk deltakelse på mange og ulike nivåer. Han fremhever den etiske rasjonaliteten som "den første blant likemenn" blant rasjonalitetene, og skriver videre:

This is because in the developmental conception the primary point of a democratic order is not solely to enable participation by all in decisions that affect them, but to strive towards a way of living which is oriented towards the values that ultimately represent human progress and goodness. Ideas about what these values comprise how to prioritise between their often conflicting implications and the best strategies for trying to realize them are contested and cannot be expressed as final, unquestionable truths. Still less can they be translated unproblematically into action (Woods 2005:13).

Etisk rasjonalitet er altså ikke bare spørsmål om tekniske og instrumentelle vurderinger for å nå et gitt mål, det er like mye spørsmål knyttet til vurderinger i forhold til verdier som kan bidra til å skape muligheter for alle. Etisk rasjonalitet reiser derfor spørsmålet om hva som blir regnet som legitime bidrag med tanke på å bidra til økt sannhet, med andre ord distribusjonen av intern autoritet.

*Beslutningsmessig rasjonalitet* dreier seg på den andre siden om distribusjon av ekstern autoritet. Den beslutningsmessige rasjonaliteten omhandler spørsmål knyttet til rettigheter til å påvirke og delta i kollektive, organisasjonsmessige beslutninger. Det dreier seg dermed om hvem som deltar i beslutningsprosesser, og om hvem som blir ansvarliggjort i forhold til hvem. Woods peker på at det ikke bør tas for gitt at dette ansvaret kun skal ligge til de formelle lederne. Han viser til at de som blir påvirket av en beslutning, bør bli hørt, og at argumentet om at å lytte til et mangfold av stemmer, gjerne fører til bedre beslutninger. Dessuten kan medvirkning i beslutningsprosesser føre til at interessentene får et eierforhold til beslutningene. Til sammen danner dette en ramme som fremmer en tanke om makt og frihet fra å bli påtvunget andres beslutninger og verdier, som igjen muliggjør en praksis preget av

personlig frihet og sosial identitet gjennom mangfold. Et viktig poeng her blir at personer som er med i beslutningsprosesser, har en reel mulighet til å bli hørt. Dersom dette ikke er tilfellet, blir distribusjon av ekstern autoritet et spill for galleriet og kan ha den motsatte effekt enn det som var intensjonen. De som ikke blir hørt, kan bli desillusjonerte i forhold til muligheten til medbestemmelse, og unndrar seg beslutningsprosesser hvor de har en forventning om at deres argumenter ikke vil bli hørt og tatt hensyn til når beslutningene skal tas.

Beslutningsmessig rasjonalitet viser slik også til at beslutninger må tas. Når det gjelder Vesten, peker Giddens (1997) på at moderne mennesker ikke har noe annet valg enn å velge. Dette fører til at beslutningsprosesser gjerne også kan forstås som forhandlinger. Disse forhandlingene kan føre til bestemmelser som kan virke som de beste der og da, men bestemmelser kan også resultere i utilsiktede bivirkninger for enkeltindivider eller grupper, slik at reforhandling bør være mulig. På den måten kan vi si at dialog handler om å forstå ulike perspektiver, mens forhandlinger dreier seg om å beslutte og å velge. Vi kan bruke et helt liv på å forstå noe eller noen, men vi må velge og beslutte nå. Dette krever en mulighet til å få tilgang til og kunne bli overbevist av de beste argumentene, noe som forutsetter kontinuerlig å prøve ut, etterprøve og akseptere eller få aksept for egne og andres argumenter gjennom dialog.

Dialogen er hjørnesteinen i den *diskursive rasjonaliteten*. Muligheten til hele tiden å delta i en fri debatt og dialog kan føre til den daglige bekreftelsen av å tilhøre et deliberativt demokrati. Med denne muligheten til deltakelse hører også en rett til å bli hørt og bli tatt alvorlig, men ikke en rett til å eie den fulle sannheten eller få rett. Dette kaller Woods for distribusjon av stemmer (voice). Utgangspunktet for dialogen blir da mangfoldet av stemmer og perspektiver, hvor verdiene og ståstedene er mange, motsetningsfulle og med store individuelle variasjoner, men målet er å få en økt fellesforståelse. Dialog og frigjøring blir igjen beskrevet som en integrert del av den etiske rasjonaliteten;

...which is the aspiration to advance understanding and knowledge. And they are dependent on the principle of organic belonging which embraces unity and difference (Woods 2005:15).

Enhet og mangfold blir på denne måten to sider av same sak. Ved siden av å være ideologisk rettet vil jeg hevde at det er viktig at den diskursive rasjonaliteten også inneholder elementer

av maktkritikk, samtidig som den ikke er blind for at enkelte ting kan være mer objektivt riktig eller sant enn noe annet.<sup>47</sup> Slik blir også en etikk for kritikk viktig.

Den *terapeutiske rasjonaliteten* omhandler først og fremst distribusjon av selvrespekt (esteem). Dette kan skje gjennom å skape sosialt samhold og positive følelser av å høre til når det dreier seg om deltakelse og delt lederskap. Videre understreker Woods følgende om den terapeutiske rasjonaliteten:

Whilst it is oriented to the interior well-being of the person, it recognises the intimate connection between external social relationships – their character, the symbols and messages conveyed by formal and informal social arrangements that encourage or discourage participation, the way differences in power and authority are made manifest – and the internal world of the person (2005:15).

Denne selvrespekten bør være grunnet i det menneskelige mangfoldet i organisasjonen, i egne meninger og verdivalg. En motsats til dette kan finnes i det Foucault (1980) kaller *gouvernementalité*. Gjennom begrepet *gouvernementalité* leder Foucault oppmerksomheten mot en maktforståelse innenfor organisasjoner som er preget av produktivitet og positivitet. Denne viser seg i strategier som forsøker å intensivere samspillet mellom individets personlighet og institusjonenes teknikker (Hansbøl og Krejsler 2004:34). Hansbøl og Krejsler peker videre på:

I disse *gouvernementalité*-prosesser får vi ifølge Foucault en privat-offentlig dialektikk, som med stigende effekt forsterker integration, overvåging og så videre. Begrepet *gouvernementalité* retter fokus på den særlige måde, hvorpå individer integreres i moderne institusjoner. Individer tilbydes/påtvinges i stigende grad at praktisere individualiserende teknikker, som følger særlige institusjonelle logikker: Bekendelse, selvevaluering, selvbeherskelse med mer udmøntes i praktikker som prosjektarbeidsformen, logboken, sociale kontrakter, personlige handlingsplaner og selvdiagnosticering. På den måte bliver individualitet og selvbestemmelse til uttrykk for magtviden. Det enkelte subjekt lærer at opfatte, hva det må gjøre, som et uttrykk for egne valg (...) (Hansbøl og Krejsler 2004:35).

*Governmentalité* betyr med andre ord at subjektet manipuleres gjennom bruk av institusjonelle logikker og tror at det handler i samsvar med egen vilje, mens dette egentlig ikke er tilfellet. Den terapeutiske rasjonaliteten gjør seg derimot først og fremst gjeldene når de enkelte subjekter trer frem for hverandre som unike og uforutsigbare. Det vil si at vi

---

<sup>47</sup> Sloterdijk (2005) understreker dette poenget på følgende måte: "Der viten mister sin fundamentale rolle av å være begrunnet i det objektivt virkelige, og bare blir et medium for en høyere form for formodning og et hjelpemiddel for stadig å velge mellom dilemmaer som større og mindre onder, der begrunner det avanserte informasjonsdemokratiet seg selv som et konvent av omtrent like uvitende mennesker." (:91)



befinner oss sammen med andre som har muligheten til å starte en handling, i en verden preget av mangfold og forskjellighet (Arendt 1996).

## **2.5.4 Demokrati som verdivalg**

Vetlesen (2007) poengterer at moralske spørsmål er åpne for at argumentene som blir brukt og presentert kan bidra til å bestemme hvordan disse spørsmålene skal besvares: ”Det vil si at argumentene er av en slik karakter at alle parter kan enes om hvorvidt de er gyldige eller ei; og dersom de anses som gyldige, vil de være bindende, forpliktende.” (Vetlesen 2007:17). Dette betyr at når man har inngått i et moralsk forpliktende fellesskap, påvirker man gjensidig hverandres liv, og man har et ansvar for å vurdere på hvilken måte egne handlinger er med på å skape muligheter eller begrensninger for andre mennesker. Andres ve og vel er noe som angår meg. Dette er en forpliktelse som ifølge Vetlesen blir uttrykt gjennom å vise ansvar, omsorg og respekt for den andre.

Fløistad skiller mellom individuetikk og fellesskapsetikk og viser til at disse er gjensidig betingende:

De ulike fellesskapsformene som individet lever i og er en del av skal bidra til individets selvrealisering innenfor fellesskapet. Det er forutsetningen for at individet skal kunne bidra til fellesskapet. Hvis fellesskapsformene derimot virker undertrykkende eller på andre måter hindrer individets selvrealisering, vil det i siste instans være til skade for fellesskapet selv (Fløistad 1996:111f.).

Maktspråket kan ifølge Flatseth (2003) plassere enkeltmennesket utenfor borgerens og samfunnets forpliktelsesunivers, da det gjerne praktiseres essensialiserende. Ideen om samfunn som moralske fellesskap, kan også ses i sammenheng med utviklingen av demokratisk teori (Fløistad 1996). Utdraget kan være å forhandle frem en etisk eller moralsk plattform som kan oppfattes som gyldig nok med tanke på muligheten for å nærme seg ”det gode liv” både for enkeltindividet, grupper og innenfor fellesskapet som helhet. Eriksen (2004:220) hevder at alle samfunn må baseres på et forpliktende verdifellesskap, men at det er vanskelig å si noe om hvordan et slikt verdifellesskap kan være. Han introduserer som nevnt begrepet ”syltynn univeralisme” og mener at det må være nok til at det blir mulig å snakke sammen.

Andre teoretikere har introdusert ulike typer moralsk overbygning for et flerkulturelt samfunn. Jeg vil her presentere tre slike politiske eller moralske filosofier. Disse tre

filosofiene finnes hos Biesta (2006) og Howe (1997) som verdigrunnlag i deres beskrivelser av en demokratisk opplæring. I tillegg foreskriver de retningslinjer for dilemmaet knyttet til ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet:

- Emmanuel Levinas hos Biesta (2006)
- John Rawls hos Howe (1997)
- Amy Gutmann hos Howe (1997)

Levinas representerer en filosofisk måte å forstå sammenhengen i etiske forpliktelser mellom samfunn og individ på. Både Rawls og Gutmann blir plassert innenfor tradisjonen deliberativt eller utviklingsrettet demokrati. Dette er også den demokratiforståelsen avhandlingen bygger på, og som også finnes hos Woods (2005).

Mens Kant har subjektet og samvittigheten som utgangspunkt for sin forståelse av moralske handlinger,<sup>48</sup> tar *Levinas* det motsatte utgangspunktet. Dette utgangspunktet bygger Biesta (2006) videre på i sin teoriutvikling om en demokratisk opplæring. Levinas kritiserer vestlig filosofi for å ta utgangspunkt i at ego eller samvittighet kommer før ansvar. Dette fører ifølge ham til at forholdet mennesket har i verden eller sammen med andre, blir sett på som et forhold basert på kunnskap. Slik blir mennesket menneskelig gjennom samvittighet, eller subjekt og samvittighet blir likestilte begreper. Levinas hevder derimot at subjektet er innlemmet i forhold som er eldre enn egoet og forut for prinsippene. Dette er et etisk forhold, som ikke er basert på kunnskap, og som heller ikke har utgangspunkt i handlinger. Det er derimot et forhold hvor man har et uendelig ansvar for "den andre". Dette ansvaret beskriver Biesta som følgende:

Levinas stresses that this responsibility for the other is not a responsibility that we can either choose to take upon us or choose to neglect, since this would only be possible if we were an ego or consciousness *before* we were inscribed in this relationship. In this sense it is 'a *responsibility that is justified by no prior commitment*' (...) (Biesta 2006:50).

---

<sup>48</sup> Kant har i sine kritikker fremsatt to maksimer eller morallover som er interessante for både en individuetikk og en fellesskapsetikk. Den første blir i filosofien også kalt for det kategoriske imperativ: "Du skal handle etter en maksime som er slik at du kan ville at alle andre handlet på samme måte." Denne maksimen er universalistisk formulert og preget av naturrettslig tankegang. Den andre maksimen er innrettet mot humanisme: "Du skal aldri betrakte et menneske bare som et middel til noe, men også alltid se på det som et mål i seg selv" (etter Fløistad 1996).

I funksjon av å bli sett av ”den andre” har vi med andre ord et etisk ansvar<sup>49</sup>. Forståelsen av subjektet som subjekt oppstår utenfra. Eller sagt på en annen måte: det er bare dersom vi går ut ifra at egoet utelukkende er opptatt av seg selv, at vi kunne vurdert å snakke om valg i forhold til vårt ansvar overfor ”den andre”. Dette ansvaret gjør at vi alltid forholder oss til et intersubjektivt rom. Biesta lar dette få følgende konsekvenser for sin forståelse av demokratisk utdanning:

The space of intersubjectivity, so we might say, is a ’troubling’ space, but it is a necessary troubling, a troubling that only makes our coming into the world possible. The discussion of ethical space suggests that long before we are a doer, a knower, an ego who can take responsibility, we are already identified, we are already positioned from the outside by a responsibility that is older than the ego (Biesta 2006:53).

Poenget til Biesta er dermed at dette etiske ansvaret er vanskelig, at det er fylt med dilemmaer, problemer og konflikter, men at det likevel er det som gjør det mulig å fremstå som et unikt subjekt i en verden preget av ulikhet, mangfold og ”andre”. Det grunnleggende spørsmålet for opplæringen blir ut ifra dette resonnementet: ”Hvem er du?” Det er dette spørsmålet som kan fremkalle unike subjekter.

*Rawls* på sin side er knyttet opp til en retning innenfor moralfilosofi og politisk filosofi som gjerne kalles kontraktteori<sup>50</sup>. Samtidig bygger Rawls på samme utgangspunkt som Kant: evnen til å sette seg i ”den annens sted”. I sitt hovedverk *A theory of justice* fra 1971 behandler han i hovedsak prinsipper om rettferdighet. Disse prinsippene mener han må fremstå som godtakbare for alle, noe som leder til et grunnlag i ”overlappende konsensus”. Da verdier binder grupper sammen, er det igjen disse verdiene som ofte virker splittende innenfor storsamfunnet, ifølge Rawls. Hans forslag til løsning er dermed at de ulike gruppene i samfunnet møtes gjennom en utveksling av rasjonelle argumenter og formulerer allmenngyldige normer som alle er forpliktet av. De allmenngyldige normene blir til ved at man setter seg i ”den opprinnelige posisjon”. Det vil si at man vurderer samfunnsinstitusjonene ut ifra at eget ståsted er ukjent, eller ”gjennom et slør av uvitenhet”. Uansett hvilken posisjon man ser seg selv i, skal måten samfunnet er organisert på, oppleves

---

<sup>49</sup> Her snakker ikke Levinas om et etisk ansvar i forhold til refleksjon over bevisste valg vi tar, men et etisk ansvar i funksjon av å være til og å bli sett av den andre.

<sup>50</sup> ”Sentralt i utviklingen av den demokratiske politiske teori står sosialkontraktteorien. Den har to bestanddeler: Den ene gjelder opprettelse av demokratiske og politiske institusjoner med særlig vekt på skille mellom den lovgivende, dømmende og utøvende makt. Den andre delen berører individets frihet og frihetsbegrensninger innen et fellesskap, og lyder: Ethvert individ har rett til fri utfoldelse av evner og anlegg i den grad det er forenlig med andres rett til det samme. Det er oppfyllelsen av det annet ledd i sosialkontraktteorien som forutsetter et moralsk fellesskap.” (Fløistad 1996:113)

som rettferdig. Fevolden og Lillejord oppsummerer i sin tolkning av Rawls at mennesker ut ifra egeninteresse da vil velge følgende:

- prinsippet om personlig autonomi eller frihet
- sjanselighet når det gjelder tilgangen til posisjoner i samfunnet
- et samfunn der velstående ikke kan berike seg ytterligere på bekostning av de som har mindre enn dem (2005:85)

Målet er med andre ord å komme frem til mest mulig upartiske løsninger som er med på å gi alle borgere likeverdige muligheter. Samtidig peker Vetlesen (2007) på at en moral som tar utgangspunkt i upartiskhet, ikke er moralen per se. Rawls har blant annet høstet mye, og antakelig rettferdig, kritikk fra feministisk hold. Innvendingene er først og fremst rettet mot at ”det rette”, som kan forstås som et mannlige ståsted, blir gitt forrang over ”det gode”, som kan forstås som et kvinnelig ståsted. Tronto (1987) diskuterer blant annet feministisk etikk ut ifra en etikk om omsorg, og denne settes opp imot en etikk om rettferdighet. Hun viser at forskjellene har vært delt inn i tre:

1. moralsk utvikling: lære moralske prinsipper (rettferdighet) vs. utvikle ansvar for moralsk handling (omsorg)
  2. moralsk analyse: løse problemer gjennom prinsipper som har universell gyldighet (rettferdighet) vs. søke løsninger og tilnærminger som er riktigst for den bestemte situasjonen (omsorg)
  3. moralske begreper: rettigheter og rettferdighet (rettferdighet) vs. ansvar og relasjoner (omsorg)
- (Etter Tronto 1987:648)

En etikk bygd på rettferdighet har gjerne vært knyttet til den offentlige sfæren, mens en etikk knyttet til omsorg gjerne har vært knyttet til den private sfæren, og argumentet for å skille dem har gått på at de ikke er overlappende. Kymlicka (2002) argumenterer etter en gjennomgang av disse argumentene at det kan diskuteres om omsorg og rettferdighet nødvendigvis trenger å knyttes opp til kjønnsbestemte diskusjoner, da behovene for begge etikker kan tilskrives både kvinner og menn og ulike sfærer. Samtidig viser han til at en etikk for omsorg har blitt undervurdert i den offentlige sfære, da en etikk for rettferdighet er grunnet i en antakelse av at alle er autonome voksne. I det ligger en forutsetning om at voksne er mennesker som ikke er omsorgspersoner for noen som er avhengige av dem. Med en gang en voksen får ansvaret for et menneske som er avhengig av omsorg og oppmerksomhet, kan hun eller han ikke lenger garantere sin egen forutsigbarhet. Han fremhever derfor viktigheten av også å inkludere en etikk for omsorg i det offentlige rom. I pedagogikken har spesielt Noddings (2003, 2005) vært en sterk talskvinne for omsorgsetikken, og hun understreker blant annet det empatiske, betingelsesløse og ikke-dømmende i det pedagogiske møtet.

Når det gjelder teorier om rettferdighetens begrensninger for forståelse av moralen, fremhever Vetlesen (2007) likevel deres sterke sider i å regulere forholdet samfunnsmedlemmene imellom i flerkulturelle samfunn. Etikk knyttet til ”det gode” legger gjerne også opp retningslinjer for hva ”det gode liv” består i. Dette er ikke lenger realistisk å ta for gitt i et flerkulturelt samfunn. Å etterstrebe én etikk om ”det gode” ville være å ekskludere alle andre oppfatninger som kan betraktes som likeverdig gode. Han resonnerer videre:

Slik både Habermas og Rawls ser det, som ”liberale” filosofer i liberale samfunn, nødvendiggjør den historiske utviklingen at etiske teorier nå underkaster seg krav om tilbakeholdenhet: De må fremstå som agnostiske eller nøytrale i spørsmålet om hva et godt liv består i; dette overlates til den enkelte å bestemme på fritt vis. Det som blir igjen som etikkens legitime oppgave, er å meisle ut prosedyrer for hvordan man må gå frem for å ta stilling til spørsmål om rettferdighet – eksemplarisk: rettferdig fordeling av ulike goder, plikter og rettigheter; av ulike former for makt – som er av viktighet for samfunnet, for alle dets medlemmer (Vetlesen 2007:145).

På denne måten kan Rawls kontraktteori være med å danne grunnlag for praktisering av en ”syltynn universalisme”, hvor det legges føringer for hvordan vi snakker sammen i et flerkulturelt samfunn og demokrati, men som ikke gir endelige svar på spørsmål knyttet til ”det gode liv”.

Når det gjelder skolens oppgave i opplæringen har Gutmann (1987) gjort seg til talskvinne for en moral fundert i samhold (association). Denne moralen er bygd rundt verdier som omsorg, empati, tillit, rettskaffenhet og raushet. Det er verdier hun mener er like vanlige hos menn som hos kvinner. Dette danner igjen grunnlaget for en *demokratisk karakter*, som er preget av en holdning som er ikke-undertrykkende, ikke-diskriminerende, tolerant og med anlegg til å engasjere seg i kritisk refleksjon og til å løse uenigheter uten vold. Videre har hun beskrevet et demokratisk terskelprinsipp som innebærer at alle endringer som blir gjort i skolen, bør vurderes opp imot om de fremmer demokratisk deltakelse eller ikke. På den måten beskriver hun et utdanningspolitisk prinsipp for å balansere mellom meritokrati og retten til likhet i læringsutbytte. Ifølge Gutmann (1987) vil den mest grunnleggende kritikken som kan rettes mot utdanningen, være at den ikke setter elevene i stand til å kunne praktisere sin posisjon som politiske samfunnsborgere. Samtidig åpner prinsippet om en demokratisk terskel for friheter for alle etter denne terskelen er nådd.

### **2.5.5 Oppsummering**

Dette delkapittelet har behandlet sentrale sider ved demokrati og demokratisk ledelse, som er det gjennomgående perspektivet i avhandlingen. Det er argumentert for bruken av en deliberativ demokratiforståelse som grunnlag for den videre diskusjonen. Deliberative demokratiforståelser er forstått som prosessuelle, og de eksisterer i en mellomposisjon mellom liberalisme og kommunitarianisme. Det er også innebygd paradokser i demokratiforståelsen. Slik blir et fokus på demokrati som verdivalg viktig, da verdiene det bygges på, ikke kan sies å gi seg selv. Prosedyrer i forbindelse med verdivalg kan forstås i dilemmaet mellom ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet.

Når det gjelder demokrati som prosess, er det presentert og beskrevet fire ulike rasjonaliteter: den etiske, den beslutningsmessige, den diskursive og den terapeutiske. Disse rasjonalitetene forholder seg også til dilemmaet knyttet til kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring. Disse rasjonalitetene er grunnleggende i Woods (2005) teoriutvikling om demokratisk ledelse. De etiske og beslutningsmessige rasjonalitetene er forsøkt belyst videre i en diskusjon rundt ulike måter å forstå demokrati som verdivalg på. Rawls kontraktteori og Gutmanns begrep om den demokratiske terskel er presentert som redskaper for en tilnærming til arbeid for sosial rettferdighet i skoler. Samtidig er det fremhevet at det også er viktig å fokusere på omsorgsetikk i opplæringen.

### **2.6 Veien videre i avhandlingen**

I kapittel 2 har jeg beskrevet trekk ved min forståelse av den samfunnsmessige konteksten ledelse i flerkulturelle skoler foregår i. Denne er beskrevet innenfor rammene av det norske samfunnet som refleksivt moderne. Jeg har pekt på at trekk ved samfunnet gjerne også spiller seg ut i skolene. I den forstand har kapittelet vært eksplorerende når det gjelder delspørsmål tre: Hvilke dilemmaer kommer til uttrykk i forhold til ledelse av flerkulturelle skoler? Jeg har pekt på fire dilemmaer som kan gjøre seg gjeldende. Disse er:

- skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying
- likhet vs. forskjellighet
- ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet
- kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring

Dilemmaene blir tematisert på ulike måter gjennom analysene av det empiriske datamaterialet i kapitlene 5, 6, og 7. I kapittel 8 ses det tilbake på disse dilemmaene, og det diskuteres hvordan ledelse utøves på skolene i det empiriske materialet avhandlingen bygger på, i forhold til dilemmaene.

I kapittel 2 har også vesentlige normative aspekter ved avhandlingen blitt beskrevet. Dette er gjort med tanke på å gjøre analysene mest mulig transparente i forhold til eget verdimesig ståsted. Jeg har plassert analysene innenfor deliberative demokratiforståelser. Avhandlingens utgangspunkt er optimistisk i den forstand at den uttrykker håp for fremtiden og tro på at mennesker grunnlegende er opptatt av å oppnå "det gode", både for seg selv og for fellesskapet. I tillegg er etikker for rettferdighet og omsorg blitt knyttet til verdivalg innenfor denne demokratiforståelsen. Teoriene for rettferdighetsetikk og omsorgsetikk vil bli tematisert igjen i tilknytning til diskurser om etisk rasjonalitet for skoleledelse i kapittel 5.

### 3 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Som bekkene søker den brede elv, søker vi selv,  
famlede, snubblende, såret og blodige,  
blindet, på villspor, og dog mot vår drøm:  
mot enhetens mektige, bærende strøm.

Og evig er havet som venter.

- Sigurd Evensmo

Dette kapittelet har som formål å beskrive de teoretiske perspektivene på ledelse som avhandlingen bygger på, i tillegg til å plassere avhandlingsarbeidet i forhold til tidligere forskning om skoleledelse.

Organisert forskning om skoleledere og skoleledelse kan sies å ha begynt i USA etter konferansen "The National Conference of Professors of Educational Administration" i 1947. Dette var en konferanse om hvordan opplæringen for ledere av utdanning kunne bli bedre (Greenfield og Ribbins 1993). Møller (1995) viser til utviklingen av to historisk ulike forståelsesrammer for ledelsesforskning i etterkrigstiden: "The theory movement" fra sent på 1940-tallet og utover og en alternativ forståelsesramme som har gjort seg gjeldende fra midten av 1970-tallet og utover. "The theory movement" har hatt sin vitenskapsteoretiske forankring primært innenfor logisk positivisme, som blant annet skiller strengt mellom vitenskap på den ene siden og etikk og estetikk på den andre. Målet for forskningen har vært å forske seg frem til allmenngyldige lover for god ledelse, ofte med utgangspunkt i sosiologi eller organisasjonspsykologi. "The theory movement" møtte etter hvert sterk kritikk. Kritikerne hadde ofte et vitenskapsteoretisk ståsted innenfor hermeneutikk og kritisk teori og argumenterte for at den sosiale konteksten ledelse ble utøvd innenfor, var av avgjørende betydning. Her er det med andre ord rom for perspektiver knyttet til både vitenskap, etikk og estetikk. Wolcotts etnografiske studie "The man in the principal's office" fra 1973 ble banebrytende når det gjelder å inkludere flere fagområder og perspektiver til ledelsesforskningen. På samme måte fikk Greenfields (1973, 1975, 1980, 1982) kritikk og alternative fenomenologiske og hermeneutiske forståelsesramme innflytelse. Den alternative forståelsesrammen som utviklet seg innenfor ledelsesforskningen fra midten av 1970-tallet, kan slik sies å være preget av de mange perspektiver (Møller 1995). I denne avhandlingen blir ledelse knyttet til kollektiv praksis innenfor organisasjoner, men satt i et samfunnsperspektiv.



I så måte er studien et bidrag knyttet til retningen med de mange perspektiver innenfor ledelsesforskningen.

Forskningsspørsmålet i avhandlingen fokuserer på utøvelse av ledelse i flerkulturelle skoler. Slik dukker også spørsmålet om *hvem og hva ledelse er til for*, opp (Furman og Starratt 2002). Dette setter etiske og moralske dilemmaer på dagsorden. I "the theory movement" innenfor utdanningsledelse var det gjerne spørsmål som *hva ledelse er, hvordan den utøves*, og *av hvem*, som var de viktigste (Leithwood og Duke 1996). Jeg har sett på ledelse i flerkulturelle skoler i et demokratisk perspektiv, og her blir spørsmålet om *hvem ledelse er for*, viktig. Perspektivet demokratisk ledelse blir presentert og diskutert i 3.2.

En måte å forstå ledelse i organisasjoner på er at det finnes enkeltpersoner i formelle posisjoner som skiller seg fra de som arbeider under dem. Antakelsen er at det finnes en distinksjon mellom leder og de som blir ledet. Forskere som støtter seg til denne forståelsen, mener at ledere kan påvirke de som blir ledet på en måte som kan forandre organisasjonen, og at det er en kausal sammenheng mellom hva lederen gjør, og hva som skjer i organisasjonen. Denne tilnærmingen til ledelse kan sies å ha bakgrunn i en forståelse av organisasjoner som et "naturlig" system, ifølge Greenfield (Greenfield og Ribbins 1993). Han argumenterer mot dette og peker på at organisasjoner er en menneskelig oppfinnelse. Det innebærer å ta hensyn til at mennesker er uforutsigbare og ikke kan programmeres. Han hevder at målene for den "naturlige" typen ledelse er en heller snever form for produktivitet, og man glemmer gjerne å ta med videre mål som kretser rundt sosial rettferdighet og forholdet til lokalmiljøet. I avhandlingen blir ledelse forstått som en kollektiv praksis som er distribuert (Spillane 2006, Gronn 2003, Pajak og Evans 2000). Med dette utgangspunktet spiller alle en rolle når det gjelder å skape en flerkulturell skole, inkludert rektorer og andre skoleledere. Heri ligger begrepet ledelse som relasjonelt fenomen (Fuglestad og Lillejord 1997). Jeg støtter meg til relasjonell og distribuert forståelse av ledelse i min forskningstilnærming, og jeg har anvendt et distribuert perspektiv når jeg har analysert hvordan ledelse som praksis utfolder seg i skolene som inngår i mitt empiriske materiale. Dette perspektivet blir presentert i 3.3.

Demokratisk ledelse handler om verdier, etikk, moral og sosial rettferdighet. Dette fører til at dilemmaer utspiller seg i forbindelse med utøvelsen av ledelse (se kap. 2.1). Slik kan demokratisk ledelse betraktes som en underkategori til verdibaserte ledelsesteorier. Ulike tilnærminger til dette blir belyst i 3.1. Jeg peker også på at skolekultur, refleksivitet og ulike

former for læring blir betraktet som viktige innenfor et demokratisk perspektiv. Dette presenteres i form av teoretiske perspektiver knyttet til skolekultur som kontekst for utøvelse av ledelse i 3.4.

Avhandlingen er ingen effektstudie. Den omhandler ikke kausalitet, men er eksplorerende innenfor et demokratisk perspektiv på ledelse. Effektstudier har likevel hatt stor innvirkning på hvordan det tenkes og handles i tilknytning til ledelse, både innenfor forskning gjennom "the theory movement" og innenfor utdanningspolitisk og i skolene. Avslutningsvis behandler jeg derfor kort ulike typer tilnærminger til effektstudier i 3.5.

### **3.1 Verdibasert ledelse**

Ledelse i skolen kan sies å være en grunnleggende moralsk oppgave. Ledelse handler alltid om å realisere verdier (Fuglestad 2006:192). I et samfunn som betegnes som demokratisk, finnes det rom for mange, ulike og gjerne motstridende verdioppfatninger. På den måten vil også ethvert forsøk på å forandre noe ved skolens organisering, form eller innhold innebære en mulighet for meningsbrytning eller konflikt (Skogen og Holmberg 2002). I avhandlingen er demokratisk ledelse benyttet som perspektiv for å forstå og beskrive dette, og det blir behandlet i 3.2. I tillegg til demokratisk ledelse finnes også andre underkategorier til verdibasert ledelse. For det første kan ledelse bli forstått med utgangspunkt i filosofi og filosofiske tilnærminger til moral og etikk (3.1.1). Ledelse kan for det andre forstås som identitetspolitikk med tanke på å fremme rettferdighet for ulike typer marginaliserte grupper med bakgrunn i identitetsmarkører som sosioøkonomisk klasse, kjønn, seksuell legning, funksjonsevne, etnisitet, kultur, rase, språk og religion. Dette perspektivet kan kalles ledelse for sosial rettferdighet og beskriver gjerne én eller et par slike identitetsmarkører i tilknytning til utøvelse av ledelse (3.3.2). For det tredje kan ledelse forstås som manøvrering mellom vanskelige verdivalg eller dilemmaer. Dette beskrives i 3.3.3.

#### **3.1.1 Moralsk og etisk ledelse**

En retning av moralsk og etisk ledelse forstår organisasjonene innenfra. De går ut ifra at organisasjonene blir konstruert av menneskene som danner dem, og ikke at de er et produkt av en sosial eller naturlig orden. Dette impliserer at ikke alle tenker likt. Forhandlinger må til, og slik aksentueres også viktigheten av verdier og etikk (Ryan 2003). Dette fører til at det er

en forståelse av det menneskelige og den menneskelige natur som danner basis for enhver organisasjon, og på den måten blir en filosofisk tilnærming viktig. Hodgkinson<sup>51</sup> som har vært en betydningsfull eksponent for moralsk ledelse, uttrykker det på denne måten:

But, as already mentioned, human nature just happens to be the essential raw material of education. More, it is also the essence of administration and leadership. (Think *character* instead of *characteristics*.) Moreover still, human nature and the human condition are the quintessential subject matter of real philosophy. John Dewey said, and our late colleague Don Willower endorsed this, that the whole of philosophy is the general theory of education. I would go further and assert that the whole of philosophy is also a general theory of administration (Hodgkinson 2003:229).

Ifølge Hodgkinson blir ledelse slik et spørsmål om å kunne skille mellom blant annet rett og galt, godt og ondt, sannhet og løgn og det skjønne og det heslige. Dette er knyttet til filosofiske spørsmål.

En annen viktig eksponent for moralsk og etisk ledelse som også har vært påvirket av Hodgkinson, er Thomas Greenfield. Han benytter fenomenologi som filosofisk og vitenskapsteoretisk grunnlag for sin forståelse av ledelse i organisasjoner:

If, as the phenomenologist holds, our ideas of understanding the world determine our action within it, then our ideas about the world – what really exists in it, how we should behave in it – are of the utmost importance. And if our ideas about the world are shaped by our experience, then the interpretation of experience is also of paramount importance. It is this process, the placing of meaning upon experience, which shapes what we call our organizations and it is this process which should be focus of the organization theorist's work (Greenfield og Ribbins 1993:22).

Ryan (2002, 2003) har beskrevet en begrensning ved disse humanistiske posisjonene når det gjelder å forholde seg til et mangfold som gjerne overskrider selve organisasjonen. Han mener de unngår å posisjonere seg i forhold til samfunnsmessige verdier og heller nøyer seg med å peke på at mennesker inntar ulike verdiperspektiver. Som mange administrative eller tekniske tilnærminger ser humanistisk ledelse, ifølge ham, på formelle posisjoner og på lederen som en som skiller seg ut fra de som blir ledet. For mange av disse er makt en individuell egenskap eller kvalitet. Ryan har ikke tro på at disse perspektivene har muligheten til å fange inn hele meningen med mangfold og å promotere det. De kan ikke fange inn makten som virker globalt gjennom diskurser eller sosiale strukturer. For Ryan er det at makten blir betraktet som personlig, som er selve hovedproblemet når det gjelder en humanistisk forståelse av ledelse. Jeg har i denne avhandlingen tatt konsekvensen av denne kritikken ved å beskrive ledelse som

---

<sup>51</sup> Spesielt gjennom å sette søkelyset på forholdet mellom filosofi og ledelse (Hodgkinson 1978, 1983).

samhandling, ved å slutte meg til normative aspekter ved demokratisk ledelse, og ved å inkludere samfunnsnivået og diskurser i analysen. Samtidig har både Hodgkinson og Greenfield vært viktige inspirasjonskilder til min organisasjonsforståelse og til også å bringe filosofiske og fenomenologiske aspekter inn i analysene.

I en norsk kontekst har Guttorm Fløistad i *Om å kunne mer enn man kan* fra 1996 foretatt teoriutvikling i tilknytning til verdibasert ledelse. Han beskriver regel- og målstyring som hjelpemidler for verdibasert ledelse. Dette betyr at han ikke tilhører tradisjonen som forstår organisasjonene innenfra, men heller har et utenfraperspektiv på moral og etikk i organisasjoner. Fløystads studie har slik flere normative aspekter, og i så måte går den inn i en normativ tradisjon for etisk og moralsk ledelse som Starratt (1994, 2004) og Sergiovanni (1992, 2001) er eksempler på internasjonalt.

Siden verdier kan knyttes til spirituelle, emosjonelle og affektive sider ved mennesket, har også flere fokusert på dette i forbindelse med studier av og i ledelse (f.eks. Møller 2004a, Hargreaves 1997, Gronn 2003 og Sherr 1999). Larson og Murthada (2002) viser til at ledere som arbeider for sosial rettferdighet i sine skoler, ofte understreker hvilken viktig rolle spiritualitet har i deres arbeid. Det blir derfor et tankekors når Sherr (1999) hevder at utdanningsforskning har en preferanse for kognitiv kunnskap og derfor ikke anerkjenner ulike spirituelle og verdimessige forskningstilnærminger til ledelse. Dette er ifølge henne sterkt problematisk all den tid viktige utdanningsmessige spørsmål, så vel som viktige sider av livet, er spirituelle og knyttet til verdier. Dette er et standpunkt jeg deler.

### **3.1.2 Ledelse for sosial rettferdighet**

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet kan ledelse også forstås i sammenheng med identitetspolitikk med tanke på å fremme rettferdighet for ulike typer marginaliserte grupper. I den forstand kan denne studien også knyttes til ledelse for sosial rettferdighet, da den har et spesielt fokus på opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og på flerkulturelle skoler. Ledelse for sosial rettferdighet har mange likhetstrekk med demokratisk ledelse, som blir diskutert i 3.2.

Innenfor denne retningen forfektes et syn på skoler som samfunnsinstitusjoner som eksisterer med tanke på å utvikle det felles beste for alle borgere i et samfunn. På den måten er sjelden organisasjonsmodeller inspirert av markedstenkning aktuelle for å forstå utøvelse av ledelse:

Researchers and leaders for social justice, then, seek to define the theories and practices of leadership that are vital to creating greater freedom, opportunity, and justice for all citizens – citizens who, through public education, are better able to participate in and sustain a free, civil, multicultural, and democratic society (Larson og Murthada 2002:135f.).

Larson og Murthada (2002) har laget en oversikt over temaer, spørsmål og kunnskap som forskning på ledelse for sosial rettferdighet har behandlet. Her deler de denne forskningen inn i tre ulike kategorier:

1. Deconstructing existing logics of leadership
2. Portraying alternative perspectives of leadership
3. Constructing theories, systems and processes of leadership for social justice  
(Larson og Murthada 2002:136)

Starten på dekonstruksjonen av eksisterende forståelsesrammer for ledelse fører Larson og Murthada (2002) tilbake til utviklingen av de mange perspektiver i ledelsesforskningen og Greenfields arbeider tidlig på 1970-tallet (Greenfield 1973, 1975). Her utfordret han de forskningsmessige antakelsene ledelsesforskningen inntil da hadde bygd på, hvor ledelse i hovedsak var betraktet som apolitisk og nøytral. Han hevdet også at det ikke er konsensus som bringer stabilitet til samfunn og skoler, men heller felles anstrengelser, og at det er meningsbrytninger som holder skoler stabile, og ikke universell enighet. I forlengelsen av dette har forskning knyttet til denne retningen dokumentert at troen på stabile, universelle og forskjellsblinde systemer for utdanning har bidratt til at skoler har mislyktes når det gjelder å fremme likeverd i forhold til klasse, rase, kjønn og etnisitet. Alternative perspektiver på ledelse er blitt presentert gjennom feministisk teori (Blackmore 1999, Shakeshaft 1999) og ulike typer moralsk og etisk ledelse (f.eks. Starratt 1997, Noddings 1999, 2003, Shaphiro og Stefkovich 2001).

Teorier som er benyttet for å møte utfordringene skoler står overfor, med tanke på å fremme likeverd, deler Larson og Muthada (2002) inn i tre. For det første viser de til teorier for frigjørende ledelse ved skoler som tjener marginaliserte grupper, og knytter dette til Freire (1970) og ulike typer frigjøringspedagogikk. For det andre viser de til demokratisk ledelse, som min studie har sitt utgangspunkt i. For det tredje viser de til teorier som fokuserer på å

utvikle det menneskelige potensial og muligheter for å nå ”det gode liv” gjennom opplæringen. Her understrekes et perspektiv hvor barn og familier først og fremst blir forstått som mennesker, før de kategoriseres som foresatte og elever (Nussbaum 2000). Biesta (2006) kan også knyttes til denne retningen.

Ryan (2003, 2006) har arbeidet mye med ledelse i tilknytning til opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter. Ryan hevder at frigjørende og kritiske teorier har redskaper som er gode for å beskrive konteksten for inkludering, og han kaller selv sin teoriutvikling for inkluderende ledelse<sup>52</sup>. Frigjørende ledelse er ”anti” ledelse i den forstand at den opponerer mot konvensjonelle måter å betrakte ledelse på. Blant annet blir ledelse forstått som en gruppeaktivitet. Det er slik ikke noe bestemt skille mellom ledere og følgere, og påvirkning skjer gjennom relasjoner. Dette samsvarer på mange måter med et distribuert perspektiv på ledelse (Gronn 2003, Spillane 2006), men den store forskjellen er at et distribuert perspektiv prøver å innta en mer verdinøytral posisjon. De som promoterer frigjørende ledelse, gjør heller ingenting for å skjule sine intensjoner, men vil overvinne sosiale onder som fattigdom, rasisme og undertrykking. Videre dreier teoriene seg om at mennesker har laget samfunnsmessige strukturer som kan virke undertrykkende for ulike grupper eller enkeltindivider. Å gjøre noe med dette går ut på å gjennomføre en prosess i tre faser: opplysning, myndiggjøring og frigjøring. Samtidig peker han på at det ikke er lett å identifisere ekskluderende praksiser, fordi mange av dem blir tatt for gitt (Ryan 2003:157f.). Effektive tilnærminger til mangfold krever også at hele skolen er involvert (May 1994, Nieto 1999). Skoleledere bør derfor bidra til å gi elever, foreldre og ansatte muligheten til å få informasjon. Samtidig bør ikke informasjonen være overveldende og skolene virke ufleksible (Ryan 2003:157f.). Andre studier som eksplisitt tar for seg skoleledelse og mangfold, er blant annet Anderson (1990), May (1994, 1999), Maxcy (1998) og Young og Liable (2000). I en norsk kontekst har Pihl (2000), Lillejord (2003), Andersen (2006) og Tolo og Lillejord (2006) bidratt med teoriutvikling, i Sverige har blant annet Johansson mfl. (2007) behandlet dette feltet, mens Adalbjarnardottir og Runarsdottir (2006) har gjennomført en islandsk studie.

Henze mfl. (2000) har gjennomført en studie av begrepet rasisme i tilknytning til ledelse innenfor et antirasistisk perspektiv. De mener å ikke kunne finne noen avklarte definisjoner eller grenser for hva som kunne kalles en etnisk konflikt eller rasekonflikt. For å redegjøre for

---

<sup>52</sup> Det er det ingen klare forskningsmessige funn som tyder på at elevprestasjonene vil øke dersom skolene setter i gang programmer for å bli mer inkluderende (Hess og Hiroshi 1991, Shipps mfl. 1999).

funnene har de utviklet en linje for å forstå ulike former for interetniske konflikter, som beveger seg fra overflatiske til grunnleggende konflikter:

<b>Grunnleggende årsaker til rase-/etniske konflikter</b>	<b>Underliggende eller skjulte konflikter og spenninger</b>	<b>Direkte/åpne konflikter</b>
segregering, rasisme, sosialisering, ulikhet	unngå enkelte grupper, ekskludere enkelte grupper og forståelse for at ulike grupper blir behandlet forskjellig	fysisk vold basert på rase eller etnisitet, erting og mobbing

Den tilnærmingen skoleledere velger å ta i arbeidet med rasekonflikter og etniske konflikter, avhenger delvis av hvordan de definerer problemet.<sup>53</sup> I utgangspunktet var det flere som utelukkende så på direkte konflikter som viktige å gripe tak i. På den måten gjorde de ifølge Henze mfl. bare noe i forhold til symptomene og foretok seg ikke noe i forhold til årsakene.<sup>54</sup> De arbeidet deretter videre med skolelederne for også å gripe tak i de underliggende og grunnleggende årsakene til rasismen. En av rektorene i studien registrerte for eksempel at for mange i den euroamerikanske staben var konflikter med asiatiske studenter og foreldre ikke på dagsorden, enkelt og greit fordi de ikke ble satt ord på. Det vil si at asiatiske elever og foreldre valgte å ikke gjøre oppmerksom på konflikter, og derfor gikk staben ut ifra at det ikke var noen. Ettersom det ble økt forståelse for de grunnleggende og underliggende årsakene til etniske konflikter, registrerte forskerne for det første at studenter og voksne som var mer kjent med de sosiale og kulturelle dynamikkene som stod på spill på skolene, hadde en tendens til å se mer spesifikke identiteter i de såkalte konfliktene innenfor ulike grupper. For det andre fant de også ut at såkalte insidere – de som var nærmest gruppene som var i konflikt – hadde en mye mer sofistikert forståelse av de ulike gruppeidentitetene som var i konflikt, enn de som bare var observatører. For det tredje mener de at alle skolelederne i studien følte at arbeidet de gjorde med å forbedre relasjonene gruppene imellom var en stadig pågående prosess. Ingen karakteriserte skolene sine som interetnisk harmoni. Likevel mente de at arbeidet de har gjort, har gitt verdifull kunnskap på hvordan tryggere og mer respektfulle skolemiljøer kan skapes. Konklusjonen Henze mfl. trekker, er at de gjennom studien er blitt overbevist om at skolene ikke bare bør være ansvarlig for akademisk kunnskap, men at de også bør lære elevene å

<sup>53</sup> I Ryans (2003) studie var det mange skoleledere som sa at de var fargeblinde og behandlet alle elevene likt. De var også nølende med å erkjenne at rasisme fantes ved deres skoler. Sleeter (1993) har i sine studier funnet at mange personer bruker den fargeblinde diskursen for å rettferdiggjøre sine handlinger, selv om deres holdninger og handlinger til syvende og sist er betinget av rase.

<sup>54</sup> Også Young og Liabe (2000) viser at skoleledere ikke skiller mellom de ulike måtene rasisme kan forstås på.

omgås hverandre, og lære dem om sosial rettferdighet. Dette er en amerikansk studie, og overføringsverdien til en norsk kontekst kan diskuteres. Studien gir likevel en bakgrunn for hva det kan være relevant å se etter i denne studien når det gjelder rasisme og utøvelsen av ledelse i flerkulturelle skoler.

### **3.1.3 Ledelse som dilemmaer**

I avhandlingen blir det fokusert på ledelse i flerkulturelle skoler som manøvrering mellom ulike dilemmaer. Dette danner grunnlaget for det tredje forskningsspørsmålet: Hvilke dilemmaer viser seg i forhold til ledelse og verdier i en flerkulturell skole? Bakgrunnen for denne vinklingen er at demokratisk praksis også innebærer å måtte forholde seg til ulike og motstridende verdsett, noe dilemmaperspektivet kan være med på å belyse. Det er Cubans (1992, 1996) forståelse av dilemmaer som er lagt til grunn, og denne er beskrevet mer utfyllende i 1.3.

Foruten Cuban (1992, 1996) har blant annet også Berlak og Berlak (1981), Dimmock (1996) og Shapiro og Stefkovich (2001) fokusert på dilemmaperspektivet internasjonalt. Berlak og Berlak (1981:135) viser til at dilemmaer kan oppleves som spenninger "'in' the teacher, 'in' the situation and 'in' society". På bakgrunn av dette deler de dilemmaer inn i kontroldilemmaer, opplæringsdilemmaer og samfunnsmessige dilemmaer. Dette er en litt annen måte å dele inn dilemmaer på enn det jeg har valgt i avhandlingen. Her er dilemmaer primært beskrevet med utgangspunkt i samfunnsnivået for så å fokusere på hvordan disse dilemmaene gjenspeiler seg i praksis ved skolene. Jeg tolker det likevel ikke slik at det er noen motsetning mellom min og Berlak og Berlaks (1981) forståelser av dilemmaer. I sin studie viser de blant annet hvordan det samfunnsmessige dilemmaet mellom lik eller ulik fordeling av ressurser også kan bli et kontroldilemma eller et opplæringsdilemma. Berlak og Berlak (1981) har utviklet en metode for å beskrive skolars helhetlige praksis med utgangspunkt i et dilemmaspråk. Mitt fokus er snevrere, og hovedvekten er lagt på samfunnsmessige dilemmaer.

I Dimmocks (1996) studie blir det fokusert lite på samfunnsmessige dilemmaer. Noe av grunnen til dette kan være at hans datamateriale består av skoleledere som har vært i prosesser knyttet til omorganisering og omstrukturering av sine skoler. Det er skoleledernes opplevde dilemmaer i disse prosessene han fanger inn i sin analyse. Det kan virke som, i likhet med



Møllers (1995) norske studie, at samfunnsnivået ikke er noe skoleledere har et direkte eller eksplisitt uttalt forhold til i det daglige arbeidet. I sin avhandling identifiserer Møller (1995, 1996) sju ulike typer dilemmaer i tilknytning til situasjoner som oppstod i et utviklingsarbeid med skoleledere ved sju skoler i tre kommuner.<sup>55</sup> Disse deler hun igjen inn i styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer.<sup>56</sup>

Shapiro og Stefkovich (2001) har på sin side forsøkt å utvikle et redskap for å analysere dilemmaer ut ifra ulike etiske rammeverk. De viser kompleksiteten i etiske vurderinger av dilemmaer og fremhever at både omsorgsetikk, rettferdighetsetikk, en etikk for kritikk og profesjonsetikk er viktige briller å analysere og forstå dilemmaer gjennom. Dette perspektivet har flere likhetstrekk med perspektivet som er lagt over denne avhandlingen i forbindelse med diskurser om etisk rasjonalitet i utøvelse av ledelse i flerkulturelle skoler.

### **3.1.4 Oppsummering**

I dette delkapittelet er avhandlingsarbeidet blitt plassert i sammenheng med ulike retninger innenfor verdibasert ledelse. Etiske og moralske forståelser legger til rette for bruk av filosofi og fenomenologi som vitenskapsteoretisk ramme. Det er diskutert hvordan studien kan plasseres innenfor forskning på sosial rettferdighet og forskning på dilemmaer. Grunnen til at dilemmaer blir viktige, er at et demokratisk perspektiv på ledelse innebærer et mangfold av verdier og meninger. Verdivalg i utøvelse av ledelse blir derfor viktig.

## **3.2 Demokratisk ledelse**

Demokratisk ledelse som perspektiv ledes gjerne tilbake til amerikansk pragmatisme og Dewey (1916, 1940), senere til frigjørende pedagogikk (Freire 1970) og til kritisk teori (Giroux 1989, Apple og Beane (red.) 1995, 1999). De fleste teoretiske tilnærminger til demokratisk ledelse blir knyttet til deliberative modeller for demokrati, som er diskutert i 2.5.

---

<sup>55</sup> Dette var reflekterende praksis vs. tilgjengelighet og akutt problemløsning, hierarkisk styring vs. selvstyring, krav vs. støtte, forandring vs. stabilitet, lojalitet til elever/foresatte vs. lojalitet til lærerne, lojalitet til overordnet myndighet vs. lojalitet til personlig preferanse og lojalitet til sentrale prinsipper i den nasjonale læreplanen vs. lojalitet til personlig preferanse.

<sup>56</sup> Bjørnsrud (2004) har, som Møller, gjennomført et aksjonsforskningsprosjekt, men i dette prosjektet er det en hel skole som har vært involvert. Målet var å arbeide sammen med lærerne for å forstå L97s idealer om en inkluderende skole. Her beskriver lærere fire opplevde dilemmaer: teamsamarbeid vs. individuelt arbeid, læreplanstyring vs. "øyeblikkets kunst", handlingsrom vs. handlingstvang og likeverd vs. "rettferdighet" innenfor tilpasset opplæring.

I dette delkapittelet vil jeg først behandle sammenhengen mellom demokrati og ledelse (3.2.1), og jeg vil drøfte hvordan demokratisk ledelse i skoler kan forstås (3.2.2), før jeg presenterer Woods (2005) tilnærming som er lagt til grunn for analysen i denne avhandlingen i 3.2.3. Deretter ser jeg på hvordan et demokratisk perspektiv på ledelse har gjort seg gjeldende i utvalgte skandinaviske studier om ledelse 3.2.4.

### **3.2.1 Sammenhengen mellom demokrati og ledelse**

Byrkjeflot (1999a) behandler i sin avhandling de samfunnsmessige betingelsene for demokratisk ledelse generelt. Han viser blant annet hvordan forholdet mellom demokrati og ledelse i organisasjoner i hovedsak er gjort til et spørsmål om valg av lederstil, og peker på at mål om effektivitet i virksomheten og lykkelige arbeidere har rettferdiggjort paternalistiske ordninger.

Han har også vist at i et weberiansk perspektiv blir forholdet mellom demokrati og ledelse motsetningsfylt (Byrkjeflot 1999b). Innenfor amerikansk pragmatisme blir derimot ledelse mer eller mindre en forutsetning for demokratiet. Han diskuterer mulighetene for demokrati innenfor fire ulike ideologiske tilnærminger til ledelse: verdiledelse, faglig ledelse, profesjonell ledelse og kommunikativ ledelse (Byrkjeflot 1999b:195ff.). Når det gjelder *verdiledelse*, bygger denne gjerne på en karismatisk leder som forfekter et gitt sett med idealer. Muligheten for demokrati innenfor denne ledelsesideologien er avhengig av hvilke verdier som blir forfektet. *Faglig ledelse* kan forstås ut ifra laugstenkning og mesterlære. Kunnskapen innenfor denne formen for ledelse er gjerne "taus", da det eksisterer en idé om at kunnskapen ikke kan uttrykkes verbalt fordi den er så sterkt knyttet sammen med utføringen av selve arbeidet. Muligheten for demokrati innenfor denne formen for ledelse kan sies å bli begrenset av at kriteriene for ledelse er uuttalte. De eksisterer i lukkede rom, og de uttrykkes gjennom praksis, men de er ikke gjenstand for diskusjon. *Profesjonell ledelse* knyttes til byråkrati, organisasjonsteori og til ledelse som profesjon. Å utøve god ledelse blir sett på som en profesjons kunnskap som følger organisasjonsimperativet. Her siterer Byrkjeflot Scott og Hart (1989:3) med at "whatever is good for the individual can only come from the modern organization". Slik blir ledelseskunnskapen løsrevet fra virksomhetsfeltet, og det oppstår en tanke om et en leder kan lede en hvilken som helst organisasjon og det større sosiale fellesskapet:

På denne måten vokser det fram et privilegert sjikt som ikke er under demokratisk eller sosial kontroll. Lederskapet føler seg verken forpliktet i forhold til det virksomme mennesket som frambringer godene eller til de mer grunnleggende bud og dyder som bør gjelde i all slags virksomhet. Og forskjellen i forhold til byråkratene ligger i at de ikke er forpliktet i forhold til overordnede målsettinger fastsatt ved politiske valg. De blir bare forpliktet i forhold til organisasjonens visjoner og målsettinger og aksjeeiernes krav om avkastning (Byrkjeflot 1999b:198).

Mulighetene for demokrati ved praksis av denne typen ledelsesideologi i skoler blir liten, da det er organisasjonens logikk som gjerne blir retningsgivende og ikke forpliktelsene til alle interessenter ved skolen. *Den kommunikative ledelsen* er styrt av ideen om at bare gjennom å innhente informasjon fra alle interessenter er det mulig å finne ut hva som er det beste for enkeltindividet og for fellesskapet. Her verdsettes fellesskap og enkeltindivider som kan håndtere konflikter og forhandle frem løsninger i tilknytning til prosedyrer, prosesser og prinsipper. Byrkjeflot konkluderer sin diskusjon av ulike ledelsesidealer med følgende:

En for stor ensretting i ledelsespraksiser vil være uheldig, da en slik utvikling vil blokkere for den demokratiske dialogen som oppstår når gjensidig motstridende ledelsesidealer må brynes mot hverandre. Gitt at det profesjonelle ledelsesidealet ikke oppnår fullstendig dominans, må man anta at demokrati og ledelse lar seg forene (Byrkjeflot 1999b:202).

Byrkjeflot hevder med andre ord et ledelsesideal som ikke er ensrettet, men trekker veksler både på verdiledelse, faglig ledelse, profesjonell ledelse og kommunikativ ledelse. Grunnen til dette er at det å fremme uenigheter og konflikt gjennom mange og motstridende perspektiver fremmer demokratiske muligheter. Dette er et standpunkt jeg er enig i.

### **3.2.2 Hva er demokratisk ledelse?**

Som nevnt i innledningen til 3.2 kan demokratisk ledelse knyttes til amerikansk pragmatisme, frigjørende pedagogikk, kritisk teori og deliberative demokratiforståelser. Demokratisk ledelse består i å spørre spørsmålet hvem ledelsen er *for*. Svarene er ikke enkle, de kan knyttes til ulike former for verdivalg, og demokratisk ledelse betyr dermed også å måtte forholde seg til dilemmaer. Fullstendig demokrati og absolutt sosial rettferdighet kan ikke nås, og det eksisterer ingen endelige løsninger. Slik er demokrati heller en prosess med et mål det alltid arbeides mot. Teoretiske tilnærminger til demokratisk ledelse opererer sjelden med *kriterier* eller *oppskrifter* for hvordan ledelsen bør utøves. Demokrati i skoler kan innta mange og ulike former som kan være skiftende i forhold til kontekst. Det som teori knyttet til demokratisk ledelse bidrar med, er å identifisere ulike typer *verdier* og *kvaliteter* ved ledelse

som er med på å underbygge en demokratisk praksis. Marable beskriver sin visjon om et multikulturelt demokrati i USA på følgende måte:

People of colour are radically redefining the nature of democracy. We assert that democratic government is empty and meaningless without active social justice and cultural diversity. Multicultural political democracy means that this country was not built by and for one group – Western Europeans; that our country does not have only one language – English; or only one religion – Christianity; or only one economic philosophy – corporate capitalism (1996:96).

Han fortsetter videre med å peke på at ledelse i et multikulturelt demokrati må være inkluderende i sin refleksjon rundt ”the richness, colours, and diversity expressed in the lives of all people” (ibid.:98). Han understreker dermed at ethvert flerkulturelt demokrati må ta utgangspunkt i mangfold som verdi. Mangfold som verdi betyr å anerkjenne mange og ulike individuelle og kollektive identiteter og et mangfold av meninger og verdier. Dette er en kvalitet som andre teoretikere som beskriver demokratisk ledelse i skoler, slutter seg til på ulike måter (bl.a. Woods 2005, 2006, Furman og Shields 2005, Doyle 2003, Furman og Starratt 2002, Starratt 2002, Apple og Beane (red.) 1995, 1999, Apple 2000, Maxcy 1994, 1995, 1998, Giroux 1989, Court 2003, Dewey 1940, Møller 2002, 2004b, Møller og Presthus 2006 og Moos mfl. 2004).

Furman og Starratt fremhever etter en litteraturgjennomgang disse verdiene som viktige innenfor demokratisk ledelse:

- the worth and dignity of individuals and the value of their participation
- reverence for free and open inquiry and critique
- the responsibility of individuals to participate in open inquiry, collective choices and actions in the interest of the common good
- the recognition that “postmodern” democratic participation transcends understandings of democratic principles associated with specific nation-states (2002:115)

De understreker med dette verdier som verdighet og deltakelse, åpenhet, kritikk og ansvar for fellesskapet. I tillegg peker de mot en danning til verdensborgerskap, og ikke utelukkende danning til ulike nasjonale medborgerskap. Woods på sin side betoner følgende verdier:

- an understanding of human potential that encompasses the nurturing of ethical insight
- an open approach to knowledge
- the capacity for constructive dissent
- the essential commensurability of human beings and the implication that authority ultimately requires democratic legitimacy
- a rich narrative of democracy which gives education a self-conscious orientation to the world (2006:334)

I tillegg til de verdiene Furman og Starratt fremhever, uthever Woods også en bestemt type kunnskapssyn som demokratisk verdi; dette bør være åpent. Beane og Apple skisserer disse kvalitetene som viktige innenfor demokratisk organiserte skoler:

- the open flow of ideas, regardless of their popularity, that enables people to be as fully informed as possible
- faith in the individual and collective capacity of people to create possibilities for resolving problems
- the use of critical reflection and analysis to evaluate ideas, problems and policies
- concern for the welfare of others and 'the common good'
- concern for the dignity and rights of individuals and minorities
- an understanding that democracy is not so much an 'ideal' to be pursued as an 'idealized' set of values that we must live and that must guide our life as people
- the organization of social institutions to promote and extend the democratic way of life (1995:6f.)

Beane og Apple legger her nok en dimensjon til utøvelse av demokrati i skoler. De peker på at det er en oppgave for sosiale institusjoner å fremme demokratiske praksiser og deltakelse.

Verdier og kvaliteter for demokratisk ledelse som er beskrevet i disse utdragene, kan sies å være representative for annen litteratur på området. Vi nærmer oss med andre ord en forståelse av hva kvaliteter og verdier for demokratisk ledelse ved skoler kan være. Verdier som er viktige, er mangfold, refleksivitet, åpenhet i forbindelse med kunnskap og læring, konflikt og et ansvar for fellesskapet i form av dialog og forhandlinger, i tillegg til at det fokuseres på sosial rettferdighet og "det felles beste". Dette bør igjen innebære en etikk for kritikk, et åpent kunnskapssyn og et organisasjonsmessig ethos knyttet til å fremme demokratisk praksis og deltakelse. Arbeid for å skape demokratiske skoler og en demokratisk opplæring er med andre ord ikke en enkel vei å gå, noe blant annet Court (2003) og Doyle (2003) har dokumentert. Woods oppsummerer sin forståelse av demokratisk ledelse på følgende måte:

In short, democratic leadership is concerned with enabling people to *share power* (by dispersing leadership and diminishing hierarchy), *share hope* (by extending opportunities to realise humanistic potential) and *share the fruits of society* (through fair distribution of resources and cultural respect) (2005:139).

Det er Woods (2005) teoriutvikling i forbindelse med å forstå ledelse som demokratisk jeg i hovedsak har støttet meg til i arbeidet med demokratisk ledelse av skoler.

### 3.2.3 Demokratisk ledelse som perspektiv

I sin teoribygging knyttet til prosesser for demokratisk ledelse legger Woods (2005) fire rasjonaliteter til grunn: den etiske, den beslutningsmessige, den diskursive og den terapeutiske. Disse ble beskrevet i 2.5.3. Disse rasjonalitetene virker sammen med prinsippene, og verdiene for et deliberativt demokrati er diskutert i 2.5.1, 2.5.4 og 3.2.2.

Woods (ibid.:139) inntar videre et både–og-perspektiv på demokratisk ledelse og peker på ulike spenninger ledelse foregår mellom:

<b>Fixity</b>	<b>Openness</b>
1. substantive principles (unity, substantive liberty)	1. protective principles (diversity, freedom)
2. equality	2. freedom
3. rational capacities	3. affective capacities
4. rational epistemology	4. critical epistemology
5. firm framing	5. free space
6. lead agency	6. "bottom up" initiative
7. "hard" realities of modernity	7. creative potential

Disse spenningene beskriver han som dualiteter i tilknytning ledelse i demokratiske skoler. Selv om Woods indirekte knytter sin teoriutvikling til samfunnsnivået, gjør han det ikke direkte, slik det er gjort i beskrivelsen av konteksten for ledelse i et flerkulturelt samfunn i kapittel 2 i denne avhandlingen. Dualitetene omhandler derfor i første rekke spenninger som må håndteres gjennom ledelse innenfor skolens organisatoriske ramme. Disse dualitetene er i min studie drøftet på ulike måter i kapittel 2, og flere av dem er beskrevet som dilemmaer. Den første dualiteten fanges inn av dilemmaet mellom ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet. Den andre av dilemmaet likhet vs. forskjellighet. Den tredje dualiteten mellom rasjonelle og affektive kapasiteter finner vi igjen i diskusjonen om både en rettferdighetsetikk og en omsorgsetikk som grunnleggende for ledelse av opplæringen. Rasjonell epistemologi vs. kritisk epistemologi finner vi igjen i opplæringens doble perspektiv mellom den instrumentelle siden, som utdanningen kan sies å representere, og den verdimesige, som vi finner i opplæringens dannende side. Dilemmaet kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring finner vi igjen i femte og sjette dualitet, mens dilemmaet skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying kan sies å være innbakt i den sjuende dualiteten. Dualitetene 1–4 og 7 er med andre ord knyttet sterkt opp til forståelsen av et flerkulturelt samfunn og flerkulturelle perspektiver i norsk utdanning i min avhandling.

Derimot er kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring et generisk ledelsesdilemma. Dette samsvarer med dualitetene 5, faste rammer (firm framing) og frirom (free space), og 6, lederansvar (lead agency) og ”bottom up”-initiativ (”bottom up” initiative). I det følgende redegjør jeg for hvordan disse også er med på å forme min forståelse av dilemmaet kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring, og dermed hvilke premisser Woods’ forståelse gir i forhold til analysene i kapittel 5, 6, og 7.

I forhold til den femte dualiteten argumenterer Woods for at *faste rammer og ulike typer frirom* er avgjørende i skoler med en demokratisk praksis. Dette betyr at det trengs en organisasjonsmessig dynamikk mellom relativt tette og faste og relativt løse strukturer (Woods 2005). Samme typen funn ses i sammenheng med distribuert ledelse (Woods mfl. 2004). Woods beskriver to typer frirom: uavhengige soner og vage statusarenaer. Faste rammer kan innta både institusjonaliserte, kulturelle og sosiale former.

*Uavhengige soner* eksisterer der marginaliserte grupper og/eller grupper uten formell makt kommer sammen for å rådslå og planlegge. Slike frirom tillater en viss grad av beskyttelse mot presset dominerende interesser, ideer og antakelser kan sies å representere. Slike frirom kan også bidra til myndiggjøring i forbindelse med å begi seg ut i en åpen dialog eller forhandlinger med majoriteten eller alle interessenter ved en skole. Uavhengige soner kan inkludere ulike grupper elever eller foreldre, men det kan også gjelde ulike typer av lærerteam. *Vage statusarenaer* er frirom hvor organisasjonens medlemmer kommer sammen på tvers av hierarkier, status, meninger og formell posisjon. Disse kan være formelle, i den forstand at de er satt sammen på grunnlag av ulikhet i status og/eller interesser, men formålet med dem er dialog eller å fatte beslutninger. Vage statusarenaer kan også være uformelle. Integrert i aktiviteten på de uformelle arenaene er gjerne latter, humor, lek og muligheter til å sette spørsmålstegn ved organisatorisk rigiditet, vaner, tradisjoner og det tatt for gitte. Ifølge Sidorkin (1999) er latter og humor en måte å skape mening på, men også en måte å utfordre, dekonstruere og latterliggjøre det etablerte på. Woods peker på at å tillate og å inkorporere ulike typer frirom som en del av skolens organisasjon, antakelig er vanskelig. Dette på grunn av at skolens sosiale orden ofte reflekterer samfunnets oppfatninger om at organisering er knyttet til hierarki og status. Slik kan frirom bli oppfattet som uforutsigbare og forbundet med risiko og kaos. Samtidig tillater ulike typer frirom at det blir lov å utfordre det tatt for gitte i skolen, og de åpner slik opp for mange og ulike perspektiver.

*Faste rammer* innenfor demokratisk ledelse betyr blant annet at ledelse er spredd i skolen, og at mange er ansvarliggjort i forhold til sin praksis og i forhold til å fatte beslutninger. Woods viser til at dette er knyttet til *institusjonelle* former. Det betyr gjerne at ledelsesroller og ansvar er fordelt på ulike måter, og denne praksisen er det de formelle lederne ansvar å fremme og å tydeliggjøre. I utviklingen av faste rammer blir det viktig å være åpen for utilsiktede bivirkninger og å organisere med tanke på sosial rettferdighet. *Den kulturelle rammen* bør være bygd på en delt visjon om demokratisk praksis, dette inkluderer også en skole som er åpen for kritikk, konstruktiv uenighet og lojal opposisjon. *Den sosiale rammen* som underbygger demokratisk ledelse, beskriver Woods (2005:104) slik: "a texture of relations which expresses trust and mutual responsibility, care and respect, founded in deep-rooted interpersonal relationships."

I forhold til den sjette dualiteten mellom lederansvar og "bottom up"-initiativ peker Woods (2005) på at ledelse innenfor skoler ofte er hierarkisk forankret. Det forventes og antas at det er de formelle lederne som har makt. Han peker videre på at å bryte ut av dette mønsteret ikke er enkelt, og at et brudd for å nærme seg en mer demokratisk praksis er fylt av spenninger og motsetninger. Overganger kan være knyttet til sterke personlige barrierer. En av disse kan være knyttet til egeninteresse, hvor makthavere ønsker å bevare opparbeidet makt, og hvor personer uten makt ønsker å bevare sin posisjon, da det fritar dem for tilleggsansvar. En annen barriere kan knyttes til ønsker om å være i en underordnet posisjon eller overdreven respekt for formelle posisjoner og makthavere. Sterk tro på en overlegen effektivitet i hierarkier og ledelse gjennom kommando og kontroll kan være en tredje. Apati eller begrunnet skepsis er også mulige barrierer for mer demokratisk ledelse i skoler. I tillegg kan måten demokrati praktiseres på, være med på å skape barrierer. Dette kan være ineffektive eller uautentiske praksiser.<sup>57</sup> Det kan også være praksiser hvor det eksisterer ubalanse i maktforhold over lengre tid, eller hvor demokrati blir redusert til en kamp knyttet til egeninteresse, eller hvor det er knapphet på ressurser, som for eksempel tid. Disse barrierene står hele tiden i et visst spenningsforhold til kvalitetene som blir fremhevet som positive i tilknytning til demokratisk ledelse i skoler, og er også integrert i dilemmaet mellom kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring.

---

<sup>57</sup> For eksempel argumenterer Anderson og Grinberg (1998) for at demokratiske kontekster kan bli anstrengte og uautentiske når mer skjulte former for kontroll, som selvregulering og "korrekt oppførsel" erstatter eksplisitte makthierarkier.



Når jeg nå har beskrevet et demokratisk perspektiv på ledelse, er det likevel et poeng som er viktig å fremheve i forbindelse med dette perspektivet. Når det gjelder effektstudier knyttet til demokrati og elevenes læring av skolefaglig kunnskap, finnes det ingen grunn til å anta direkte sammenhenger. Sammenhengene mellom demokratiske praksiser i klasserommet og elevenes læring er utydelige og delvis sprikende. Avhengig av hvordan sammenhengene er målt, eksisterer funn som indikerer at demokratiske praksiser har en effekt, at de har ingen effekt, eller at de har negativ effekt (Woods 2005, Almgren 2006).

### **3.2.4 Demokratisk ledelse i Skandinavia**

Et demokratisk perspektiv på ledelse har vært fremhevet spesielt under skandinaviske forhold (Møller 2002, 2004b, Møller og Presthus 2006, Møller mfl. 2007, Moos mfl. 2004, Johansson 2003). Disse forskerne fremhever demokratisk ledelse spesielt av to grunner. For det første blir demokratisk ledelse presentert som en motvekt til det økte trykket fra NPM i offentlig sektor. For det andre blir demokratisk ledelse knyttet til verdiene som kommer til uttrykk i nasjonale læreplaner, hvor demokratisk danning har en sentral plass. Det blir i den forbindelse pekt på det ironiske i at skoler som skal forberede elever på kritisk medborgerskap, ofte viser en manglende tiltro til kollektiv deltakelse ved å være utelukkende hierarkisk organisert (Moos mfl. 2004).

### **3.2.5 Oppsummering**

Jeg har i dette delkapittelet presentert den ledelsesteoretiske tilnærmingen til demokratisk ledelse som perspektiv. Det er vist at ledelse og demokrati henger sammen innenfor en forståelsesramme knyttet til amerikansk pragmatisme og kritisk teori. Videre er det diskutert hvilke verdier som kan knyttes til dette perspektivet, hvor det pekes på at ulike typer for mangfold må eksistere som et utgangspunkt. Woods (2005) teoriutvikling knyttet til demokratisk ledelse er drøftet i forhold til dilemmaene for opplæring og ledelse i et flerkulturelt samfunn som ble presentert i kapittel 2. Avslutningsvis er det trukket frem at flere skandinaviske arbeidere peker på sammenhenger mellom demokratisk ledelse av og i skoler og politisk organisering i de skandinaviske landene.

### **3.3 Distribuert ledelse**

Det distribuerte perspektivet brukt på ledelse kan, som demokratisk ledelse, sies å ha røtter i amerikansk pragmatisme og hos Dewey. Perspektivet har blitt utviklet siden 1950-årene (Gibb 1954). Distribuert ledelse fremhever at medlemmer i en organisasjon er gjensidig avhengige av hverandre, og at makt, handling og initiativ gjerne er fordelt mellom alle, mange eller noen av organisasjonens medlemmer. I det følgende vil jeg diskutere hvordan distribuert ledelse kan forstås i 3.3.1, vise hvordan dette perspektivet er benyttet inn i avhandlingsarbeidet i 3.3.2, og antyde forskjeller og likheter mellom distribuert og demokratisk ledelse som teoretiske forankringer i 3.3.3.

#### **3.3.1 Hva er distribuert ledelse?**

Teoriutvikling innenfor distribuert ledelse kan grovt deles inn i to retninger: distribuert ledelse som et normativt perspektiv på ledelsespraksiser, og distribuert ledelse som et deskriptivt redskap for å kunne kjenne igjen ledelsesaktiviteter i en skole. Både den normative og den deskriptive tilnærmingen har fellestrekk. Bennett mfl. har i en litteraturoversikt over emnet beskrevet tre slike:

Firstly, distributed leadership highlights leadership as an emergent property of a group or network of interacting individuals (...)

Secondly, distributed leadership suggests openness of the boundaries of leadership (...)

Thirdly, distributed leadership entails a view that varieties of expertise are distributed across the many, not the few (...) (Bennett mfl. 2003:7)

Distribuert ledelse er med andre ord et perspektiv som inkluderer mange interessenter i skolene som deltakere i ledelsesprosesser, og makten er fordelt eller ”strukket over” de mange heller enn noen få. Det som blir utydelig med denne tilnærmingen, er hva enkeltpersoner har å bety (Fuglestad 2006:195). Et perspektiv på ledelse som distribuert, fjerner seg også fra en hierarkisk forståelse av ledelse og den tradisjonelle byråkratisk-rasjonelle forestillingen om skolelederrollen (Fevolden og Lillejord 2005:142).

*Det normative perspektivet* kan knyttes opp til ulike forståelser av ledelse som kollegialitet. Eksempler på dette er tilnærmingen ”teacher leadership” eller lærerledelse<sup>58</sup> og ”co-principalship” (Gronn og Hamilton 2004). I sin analyse av kollegiale tilnærminger peker Bush

---

<sup>58</sup> For en grundig oversikt se York-Barr og Duke (2004).

(2003) først og fremst på at kollegiale modeller bygger på *enighet og konsensus* som grunnlag for praksis i skoler. I tillegg antas det at lærere gjennom sin ekspertise og spesialkunnskap har en *rett* til å være med på beslutningsprosesser, og det antas at alle medlemmer av organisasjonen *deler et sett av felles verdier*. Kollegiale modeller er kritisert blant annet av Hargreaves (1994), som advarer mot påtvunget kollegialitet. Han viser til at ekte kollegialitet gjerne er spontan, frivillig, uforutsigbar og uformell, mens kollegiale modeller til en viss grad formaliserer kollegialiteten og gjør den obligatorisk. På den måten står også yrkesmessig individualitet og individualisme i fare for å bli nedvurdert innenfor kollegiale modeller.

I avhandlingen er det distribuerte perspektivet benyttet som *deskriptivt redskap* for å forstå ledelse som samhandling, aktivitet, initiativer og forhandlinger.<sup>59</sup> Teoriutvikling innenfor deskriptive forståelser av distribuert ledelse er i hovedsak gjort av Grønn (2002, 2003), Spillane mfl. (2004) og Spillane (2006). Disse har utviklet analytiske rammeverk for å forstå og kunne beskrive ledelse som samhandling. Spillane definerer ledelse på følgende måte:

Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, or practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practices (2006:11f.).

Det distribuerte perspektivet som deskriptivt redskap, har ikke som formål å gi svar på hvordan ledelse bør utøves, men det er et verktøy for å beskrive hvordan ledelse fordeler seg i forhold til ulike interessenter og situasjoner ved skolene.<sup>60</sup> Spillane (2006) beskriver ledelse som det som ligger *mellom* aktørene som arbeider med en sak, og det er *situasjonen* som er i fokus for analyse. Ifølge ham er det situasjonen som skaper ledelse innenfra og ut, heller enn at ledelse blir skapt utenfra og inn (ibid.:22). For å forstå ledelse må man derfor observere praksis og interaksjoner i skolene. Distribuert ledelse foregår med andre ord også i forhold til en *kontekst*. For å kunne beskrive og forstå konteksten har både Grønn og Spillane trukket veksler på et sosiokulturelt perspektiv. Grønn bygger på Engeströms aktivitetsteori (1999), mens Spillane i hovedsak har trukket veksler på Wertsch (1991). Innenfor dette perspektivet blir sosial samhandling forstått som en kontinuerlig strøm av mediert aktivitet. Det vil si prosesser av flytende forbindelser mellom teknologi, natur, ideer, aktører og ulike typer fellesskap. Benyttet innenfor distribuert ledelse er det sosiokulturelle perspektivet slik med på å understreke kompleksiteten i forståelsen av ledelse, noe Ottesen og Møller (2006) peker på.

---

<sup>59</sup> Denne tilnærmingen ble også benyttet i SOL-prosjektet (Møller mfl. 2005, Møller og Fuglestad (red.) 2006).

<sup>60</sup> Spillane (2006:94) tar likevel høyde for at heller ikke det distribuerte perspektivet er fritt for normative antakelser.

Samtidig viser de at også andre perspektiver kan være med på å fange inn konteksten for distribuert ledelse.

### 3.3.2 Distribuert ledelse som perspektiv

For å kunne beskrive hvordan ledelse utøves i flerkulturelle skoler, tar jeg i avhandlingens kapittel 6 utgangspunkt i Gronns (2002, 2003) inndeling i tre ulike former for samhandlingsledelse i forhold til en holistisk praksis ved skoler.

Gronn (2003) peker på problemet med eksisterende dualismer innenfor ledelsesforskning og viser at et distribuert perspektiv kan være med på å overskride disse dualismene. Hovedproblemet med ortodokse formuleringer og dualismer, slik som "leaders – followers", er at de mer foreskriver en beskriver, og at det fører til vansker for dem som skal analysere aktivitet, da denne forandrer seg hele tiden. Gronn peker på at ved å beskrive handlinger eller aktivitet kan man få frem *hvem* som gjør *hva* i ulike sammenhenger. Han viser to måter å beskrive handlinger på, disse kaller han numerisk ledelse (leadership as numerical action) og samhandlingsledelse (leadership as concertive action). Når man skal beskrive *numerisk ledelse*, tar man utgangspunkt i den personen som utfører ledelsesaktiviteten. Blir aktiviteten betraktet som distribuert, kan alle i kortere eller lengre intervaller bli betraktet som ledere. Når man skal beskrive *samhandlingsledelse*, tar man utgangspunkt i aktiviteten som blir gjennomført. Det er med andre ord ledelsesaktiviteten eller ledelsesinitiativet i seg selv som er gjenstand for analyse. Gronn deler så inn i tre ulike former for samhandlingsledelse som han kaller institusjonalisert, intuitiv og spontan samhandling.<sup>61</sup>

*Institusjonalisert samhandling* finnes i strukturer som er laget for samarbeid, og som på en eller annen måte er formalisert i skolene. Disse finnes enten gjennomgående eller kommer til syne i ad hoc-løsninger. Gronn (2002:430) peker på at disse "... can be seen in the tendency to institutionalise formal structures. Commentators acknowledge that structural relations in organizations are formalised either by design or adaptation". Det at strukturene er formalisert og institusjonalisert, betyr også at de eksisterer uavhengig av hvem som til enhver tid inngår i samhandlingsprosessene. Innenfor *intuitiv samhandling* beskrives handlingsmønstre mellom mennesker som på en eller annen måte samhandler om noe over tid. Gronn (2002:430) forstår

---

<sup>61</sup> Spillane har en lignende tredeling hvor han beskriver distribuert lederskap etter "design", "default" og "crisis" (Spillane 2006:41f.).

dette som "... intuitive understandings are known to emerge over time when two or more organization members rely on each other and develop a close working relationship". Dette kan være arbeidsfellesskap som består over tid, men som ikke er uavhengig av personene som deltar, og at disse kan veksle over tid. Som for eksempel teamsamarbeid og ulike former for skole-hjem-samarbeid. Her er tillit mellom partene en viktig faktor (Gronn 2003). *Spontan samhandling* definerer Gronn (2002:430) som "... when sets of two or three individuals with differing skills and abilities, perhaps from across different organizational levels, pool their expertise and regularise their conduct to solve a problem, after which they may disband". Spontane aktiviteter som blir igangsatt for å løse enkeltsaker, kan dermed karakteriseres som spontan samhandling.

Hverken Gronn (2003) eller Spillane (2006) legger til grunn at det må eksistere konsensus eller være et verdifellesskap for å kunne beskrive ledelse som distribuert. På den måten skiller deres forståelse av ledelse som distribuert seg fra normative kollegiale modeller. Begge peker også på at de ulike typene av distribusjon kan være overlappende. I tillegg beskriver de begge det distribuerte perspektivet som én av flere måter å forstå ledelse i skoler på. De oppmuntrer til å benytte dette perspektivet i kombinasjon med andre perspektiver. I analysene av datamaterialet har jeg derfor også trukket veksler på Bergs (1999) teoriutvikling om skolekulturer for å beskrive konteksten ledelsen foregår innenfor, dette blir presentert i 3.4.

### **3.3.3 Forskjeller og likheter mellom demokratisk og distribuert ledelse**

Flere har pekt på den nære sammenhengen mellom tenkning rundt distribuert ledelse og demokratisk ledelse. En av disse er Woods (2004), som har utarbeidet en oversikt over likheter og forskjeller mellom disse to perspektivene. Han viser til at distribuert ledelse er et analytisk rammeverk, gjerne med implisitte verdiantakelser, mens demokratisk ledelse opererer med en tydelig og uttalt verdiforankring. Det distribuerte perspektivet forholder seg også i hovedsak til organisasjonen som analyseobjekt og har en tilnærmet instrumentell og funksjonsrettet forståelse av menneskelig aktivitet og en rasjonalistisk tilnærming med fokus på mål og midler. Demokratisk ledelse blir knyttet til en større samfunnsmessig sammenheng og gjerne til ulike konsekvenser av moderniteten. I tillegg beskriver perspektivet det menneskelige potensial, sannhet, uforutsigbarhet, konflikt og opposisjon som viktige verdier som knyttes til etisk, beslutningsmessig, diskursiv og terapeutisk rasjonalitet.

Woods (2004) fremhever videre at distribuert ledelse er inkluderende overfor til medlemmer av organisasjonen og hva de bidrar med. Demokratisk ledelse er inkluderende med et grunnlag i menneskelig status. På den måten kan demokratisk ledelse også omfatte andre interessenter enn de som formelt er knyttet til organisasjonen. Mens det er fordeling av ledelsesinitiativer *mellom* mennesker som står sentralt er fokus innenfor distribuert ledelse, er det ikke utelukket at en formell leder i perioder kan ha stor innvirkning *på* utformingen av arbeidet i en organisasjon innenfor den demokratiske tilnærmingen.

### **3.3.4 Oppsummering**

I dette delkapittelet har jeg begrunnet valg av distribuert ledelse som deskriptivt analyseredskap i tilknytning til å beskrive hvordan ledelse utøves i kasusbeskrivelsene i kapittel 6. Gronns (2002, 2003) inndelinger i ulike samhandlingsformer blir brukt for å belyse fordeling av og rammer for ulike typer samhandling og initiativ ved skolene. Disse har han kalt institusjonalisert, intuitiv og spontan samhandling. Videre har jeg pekt på forskjeller og likheter mellom demokratisk ledelse og distribuert ledelse, hvor det vises til at distribuert ledelse ikke har en tydelig verdiforankring, og at det kan forstås som en mer instrumentell og rasjonalistisk tilnærming sammenlignet med demokratisk ledelse.

## **3.4 Ledelse som kultur**

Avhandlingen har utgangspunkt i en kollektivt orientert ledelsesforståelse. Dette bygger opp om et perspektiv på ledelse som relasjonelt (Møller 1995, 1996, 2004, Fuglestad og Lillejord 1997). Ledelse som relasjoner i skoler, er blitt beskrevet og forstått på ulike måter. Møller (2006a) viser til at et relasjonelt perspektiv har flere likhetstrekk med en forståelse av ledelse som distribuert, mens Eggen (2006) viser til en nær kobling til demokratisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv peker i hovedsak på ledelse som noe som skjer *mellom* mennesker, og som noe som blir gjort sammen i tilknytning til skolens kjernevirksomhet, som er elevens læring og utvikling. Elevers læring og utvikling skjer med andre ord innenfor og i relasjon til den kulturen som utspiller seg på arbeidsplassen. Det er i denne sammenhengen ledelsesforskningen gjerne kobles opp mot organisasjonskultur. Det er også i denne sammenhengen ledelsesforskning har vært opptatt av effekten av skoler som lærende organisasjoner, noe som blir diskutert i 3.5.3.

Fra slutten av 1960-tallet ble ledelsesforskning inspirert av sosiologisk tenkning med vekt på mikropolitiske prosesser på lokalt nivå og på skolenivå. Sarasons (1971) klassiker *The Culture of the School and the Problem of Change* er et eksempel på dette. Her setter han skolekulturen og skolelederen på dagsorden ved å hevde deres store betydning for endring av skolens arbeid,<sup>62</sup> og slik ble makropolitiske og sentralstyrte utviklingsstrategier utfordret.

Skolekultur blir gjerne forstått som mønstre for atferd, måter å handle på, verdier og normer som preger samhandling og meningsdannelse blant personalet og interessentene i en skole. Slik består skolekulturer både av innhold og av form. Schein (1987) deler kulturbegrepet inn i tre nivåer: *artefakter og produkter*, eller synlige tegn, *verdier*, det som personer mener burde skje, og *grunnleggende antakelser*, det som er uutalt og tas for gitt og selvsagt. Wadel (1992:9) definerer kultur på følgende måte:

Kultur blir de verdier, ideer, meningssystemer og begrepskonstruksjoner som ligger bak måten folk handler på. Kultur består ikke av ting og hendelser vi kan observere, og telle eller måle, men av verdier og mening som deles av en gruppe mennesker.

En lignende definisjon eller forståelse finner vi også hos Berg (1999). Hargreaves (1997) viser til funn som forteller at hvordan lærere arbeider sammen, i høy grad påvirker hvordan de arbeider med elever. Han hevder derfor at lærerkulturer eller kulturer for læring bør være hovedfokus dersom man ønsker endringer i skolen. I Dahl mfl. (2004) vises det hvordan lærere ved skoler med kollektivt orienterte kulturer uttrykte at de hadde forbedret sin praksis de siste årene. Det samme var ikke tilfellet ved skoler uten en kollektiv orientering. Årsakssammenhenger er utydelige, men lederes tiltak rettet mot endringer i læreres arbeidsmåter antydes som en av forklaringene i denne forskjellen. Endringer av skolekulturer blir likevel antatt å være langsomme og krevende prosesser (Ekholm mfl. 2000, Grøterud og Nilsen 2001).

Skrøvset og Stjernstrøm (2006) hevder at det er en plikt for den formelle lederen å sette skolekulturen på dagsorden. Det er ifølge dem gode grunner for å hevde dette. Når skolekulturen utvikles ubevisst og i det skjulte, kan dette føre til at det er de negative kreftene som får dominere. Også Covey (1989) har argumentert med at mennesker som handler proaktivt, har helt andre påvirkningsmuligheter enn de som handler reaktivt. I sin

---

<sup>62</sup> At ledelse er viktig i forbindelse med å bidra til å forme skolens kultur og å sette denne på dagsorden, blir også fremhevet av Hargreaves (1994), Moos (2003) og Schein (1987).

doktorgradsstudie fra 1984 fant Stålhammar at mange ledere handlet reaktivt, og at så mange som en tredjedel av rektorene han studerte, uttrykte engstelse for å gå inn i verdidebatter. En viktig grunn for å unngå verdidebatter var en frykt for at de kunne føre til konflikt.

Når det gjelder hvordan harmoni blir verdsatt i forbindelse med konflikt i skoler, er det flere som viser til at organisasjoner som gir rom for mange og ulike stemmer, og hvor uenighet får komme til uttrykk, kan vise til en bedre utvikling enn organisasjoner hvor det etterstrebes harmoni (Schein 1987, Skrøvset og Stjernstrøm 2006, Overland 1998, Arneberg og Overland 2001).<sup>63</sup> Dette blir interessant i forhold til internasjonale undersøkelser som viser at de lærerne som er mest fornøyde med jobben, er de som har standardiserte jobber uten særlig grad av fornying (Hargreaves 1994). Noe av grunnen til dette kan være at rutine blir oppfattet som forutsigbart og lett å mestre, mens læring og forandring blir oppfattet som krevende og risikofylt. Læring og forandring fordrer å være ute av likevekt og kan dermed være forbundet med et visst ubehag og usikkerhet. Er det mulig at disse undersøkelsene viser at det enkle og forutsigbare blir verdsatt høyere enn det vanskelige og risikofylte? Som vist i kapittel 2 er harmoni antatt å være en viktig verdi innenfor det som kan beskrives som norsk, og antakelig også vestlig, kultur.

I en nordisk sammenheng har svensk forskning på skoleledelse vært dominerende. Denne har også representert et alternativ til den instrumentelle forskningstradisjonen som har preget engelskspråklig forskning (f.eks. Stålhammar 1984, Lundgren 1986, Berg 1990, 1999, Svedberg 2000).

For å forstå og beskrive konteksten for ledelse ved de to kaseskollene, har jeg tatt utgangspunkt i Bergs (1999) teoriutvikling innen skolekulturer. Her blir personalets aktørberedskap beskrevet som en viktig del av konteksten ledelse foregår innenfor. Berg viser til at aktørberedskapen kan fortelle mye om handlingsrommet i en skole, og han gjør et skille mellom en avgrenset og en utvidet profesjonalitet<sup>64</sup>. En avgrenset profesjonalitet kjennetegnes av et lærerpersonale med individuell autonomi, hvor det er et fokus på den enkelte lærer i klasserommet. Yrkesetoset er preget av konservatisme, individualisme og her-og-nå-orientering, og kunnskapsbasen er i hovedsak rettet mot arbeid med de spesifikke

---

<sup>63</sup> Solstad (1994) viser bl.a. i *Equity at risk? Schooling and change in Norway* at de skolene som kom nærmest opp til læreplanens krav og intensjoner, var små skoler med stor gjennomtrekk av lærere.

<sup>64</sup> Disse begrepene ble introdusert av Hoyle (1972), og de er blitt drøftet videre av Stenhouse (1975).



skolefagene. En utvidet profesjonalitet kjennetegnes på sin side av et lærerpersonale med kollektiv autonomi, hvor fokus er på skolen som organisasjon. Yrkesetoset er preget av fleksibilitet, samarbeid og fremtidsorientering, og kunnskapsbasen er i hovedsak rettet mot læreplanteori, skolen som organisasjon, utviklings- og vurderingsarbeid og fag (ibid.:112).

I sin forskning har Berg (1999) også antydnet at det finnes en *usynlig kontrakt* mellom formelle ledere og lærerpersonalet i mange skoler. Denne kontrakten fungerer som en tatt-for-gitt-ordning når det gjelder arbeidsdeling. De formelle lederne skjøtter administrative oppgaver, mens lærerne har ansvaret for det direkte pedagogiske arbeidet med elever. Møller (2004a) beskriver denne ordningen som en *skjult kontrakt*, og antyder at den kan være et resultat av kulturelle forventninger. Det finnes også flere studier som antyder at administrative oppgaver gjerne blir prioritert fremfor pedagogisk rettede oppgaver blant skoleledere (Lundgren 1986, Møller 1995, Lotsberg 1997).

Forståelse av ledelse i skoler som kultur kan knyttes til kollektivt orienterte teorier om ledelse og et relasjonelt perspektiv. Skolekultur blir gjerne forstått som mønstre for atferd, måter å handle på, verdier og normer som preger samhandling og meningsdannelse blant personalet og interessentene i en skole. Når jeg beskriver konteksten for utøvelse av ledelse i de to kasusskolene har jeg benyttet meg av Bergs (1999) kategoriseringer av lærerprofesjonalitet som avgrenset og utvidet.

### **3.5 Effektstudier og ledelse**

I 2003 utarbeidet Leithwood og Riehl en kunnskapsstatus på forskningsfeltet skoleledelse for American Educational Research Association (AERA). De viser til at studiene de refererer, har en forankring i en rasjonalistisk forståelsesramme. Det vil si at de fokuserer på effektivitet i forhold til mål. De har ikke tatt med studier som er forankret i en annen type forståelse av ledelse enn effektivitet, som for eksempel kaosteori eller institusjonell, politisk eller kritisk teori. De oppsummerer funnene etter denne gjennomgangen i seks påstander:

1. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater.
2. De viktigste kilder til god ledelse i skoler er rektorer og lærere.
3. Ledelse er og bør også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø.
4. Et kjernesett av grunnleggende ledelsespraksiser er verdifulle i forhold til nesten alle kontekster.

5. Gode skoleledere handler på måter som viser at de anerkjenner og tar på alvor den ansvarsorienterte politiske konteksten nær alle arbeider i.
6. Mange gode ledere i skoler med svært heterogene elevgrupper, er i sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet.  
(Leithwood og Riehl 2003, min oversettelse.)

Forskning på effektivitet i skoler har alltid forbedrede eller gode elevresultater som mål, men de beveger seg fra direkte til mer indirekte målinger for å identifisere praksiser som bidrar til bedre læringsutbytte for elevene. Jeg har i det følgende delt denne forskningen i tre: effektivitet målt som skoleprestasjoner (3.5.1), effektivitet målt som personalledelse (3.5.2) og effektivitet som organisasjonsutvikling (3.5.3). Effektstudier kan sies å ha sine røtter i "the theory movement". Selv om min studie ikke er en effektstudie, har effektstudier hatt stor gjennomslagskraft innenfor utdanningsforskning. Retningen har dermed vært en viktig premissleverandør i tilknytning til hvordan ledelse forstås.

### **3.5.1 Effektivitet målt som skoleprestasjoner og "gode skoler"**

Forskningstradisjonen "School Effectiveness" retter fokus mot relasjonen mellom rektors ledelse og elevenes skoleprestasjoner. Reynolds og Teddlie (2000) skriver at de ikke kjenner til en eneste undersøkelse som ikke hevder at skoleledelse er viktig for "effektive skoler". De sammenhenger som utkrystalliserer seg fra data, er avhengig av hvilken analysemodell som blir brukt ifølge Hallinger og Heck (1996). I studier hvor det er fokusert på direkte effekter av rektors atferd på elevenes læring, er det ikke funnet noen direkte sammenhenger mellom rektors lederatferd og elevenes læringsutbytte. I studier hvor det derimot er lagt en indirekte modell til grunn for analysene, har man stort sett funnet effekter. I den siste typen analyser ble det undersøkt om rektors ledelse påvirker elevene på en indirekte måte gjennom den innflytelse vedkommende har på de som har direkte kontakt med elevene, nemlig lærere og foreldre.<sup>65</sup> Dette gjelder for kvanitative studier, og de er preget av en amerikansk dominans. Samtidig har det skjedd en tilnærming mellom de to tradisjonene "school effectiveness", som primært er en kvantitativ tradisjon, og "school improvement", som primært er en kvalitativ tradisjon (se f.eks. Stoll og Fink 1996).

Grosin (2002) har diskutert et paradoks som har oppstått mellom funn i den tidlige forskningen på fremgangsrike eller gode skoler (f.eks. Rutter mfl. 1979, Mortimore mfl.

---

<sup>65</sup> Andrews og Soder (1978) fant at rektorers skoleledelse bare hadde betydning for læringsutbytte i skoler med elever fra familier med lav sosioøkonomisk status. Effekten uteble i skoler i områder med høy sosioøkonomisk status.

1988) og senere studier (f.eks. Hill og Rowe 1996, Schereens og Bosker 1997). Mens de tidlige studiene fant en effekt i forbindelse med det pedagogiske og sosiale klimaet på skolenivå, har de senere studiene antydnet at effekten først gjør seg gjeldene på klasseromsnivå. De senere studiene peker slik ut lærernes høye forventninger til sine elever på klasseromsnivå som en avgjørende faktor, og ikke nødvendigvis skolekulturen eller "school ethos" (Rutter mfl. 1979). Grosin (2002) forklarer dette paradokset i forskningen med at bare et fåtall av rektorer prioriterer pedagogisk og didaktisk lederskap og slik kan sies å lede fremgangsrike eller gode skoler. De fleste skoler kjennetegnes heller av varierende effektivitet mellom faggrupper og lærere. Det blir på den måten "... problematisk att pröva effekten av effektivitetsfrämjande faktorer som pedagogisk/didaktisk (instructional) ledarskap på ett slumpmässigt urval av skolor" (Grosin 2002:172). Han foreslår på grunnlag av dette å skille mellom forskning som studerer generelle skoleeffekter, og effekter som gjør seg gjeldende i spesielt fremgangsrike skoler. Den første typen studier vil da antyde hvordan skoler fungerer i alminnelighet, mens den andre typen studier vil kunne identifisere hva som faktisk kan være mulig å få til på gode skoler.

Gjennom "school effectiveness"-studier foretatt i en norsk kontekst har både Birkemo (2001) og Imsen (2004a) funnet at rektorene som blir beskrevet som gode, har vært tilhengere av en progressiv pedagogikk.<sup>66</sup> Imsen ser dette sammen med at det elevaktive klasserommet har et ideologisk hegemoni i grunnskolen (ibid.:69). Videre finner Birkemo (2001) ingen klare sammenhenger mellom elevenes læringsutbytte og skolens ledelse, dette mener han står i kontrast til funn i engelske og amerikanske studier. Heller ikke ressursbruk i skolen har noen klar effekt på elevenes faglige læringsutbytte, ifølge denne studien. Imsen (2004b) hevder å finne at de formelle lederne har påvirkning på skolekulturen og lærernes utviklingsorientering, men at deres innflytelse stopper ved klasseromsdøra. Ellers peker hun på at det ser det ut som om det eksisterer en "skjult kontrakt" mellom formelle ledere og lærere. Det er mulig at de norske funnene er med på å underbygge konklusjonene i Grosins analyse av paradokset innenfor "school effectiveness". Det har ikke vært tydelige kriterier for utvelgelse av skoler og rektorer som "gode" i forkant av datainnsamlingen, hverken hos Birkemo eller Imsen.

Kritikk som har vært reist mot "school effectiveness", er blant annet at det har vært vanskelig å dokumentere en langvarig positiv effekt av høye forventninger og sterkt lederskap

---

<sup>66</sup> Dette er målt gjennom selvrapporing og lærerrapporing.

(Hallinger og Heck 1996). To svenske studier (Persson mfl. 2003, Ekholm mfl. 2000) konkluderer i tillegg med at kriteriene lagt til grunn om hva som er gode skoler og god undervisning, varierer etter hvilke interessenter man spør, noe som kompliserer funn i denne typen studier enda mer. Ekholm (2004) viser til at denne tradisjonen ser på hva skolen kan gjøre i forhold til skoleprestasjoner, og at den har ført til et sterkt fokus på elevenes læring og effektivitet i undervisningen. Han mener dette har skjedd på bekostning av et fokus på verdier, og at skoler i økende grad har nedprioritert danning til og for demokrati på grunn av forventninger og rapporteringsplikt på bakgrunn av skoleprestasjoner og økonomiske disposisjoner. På bakgrunn av dette hevder Moos og MacBeath (2004) at det kanskje er på tide med en dreining bort fra økonomisk ansvarliggjøring mot å fokusere på demokratisk ansvarliggjøring. På den måten har også "school effectiveness"-tradisjonen aktører som fremhever viktigheten av demokrati. Det kan likevel hevdes at et sterkt fokus på elevprestasjoner også kan være en demokratifremmende faktor (Grosin 2002).

### **3.5.2 Effektivitet målt som personalledelse**

Ifølge Fuglestad (2006:179) er det en lang tradisjon innenfor ledelsesforskning å fokusere på den individuelle lederen. Den individuelle lederen i forhold til sine "følgere" er blant annet utgangspunktet for retningene "transformational" ledelse og "instructional" ledelse. Det er rasjonelle modeller som ligger til grunn for begge perspektivene; "... med vekt på målorientering, elevenes læringsutbytte, ledelsesaktiviteter som å gi retning, koordinere, kontrollere, utvikle og gi råd til ulike sider av undervisningen" (Møller 2006a:32). I det følgende vil "transformational" ledelse bli behandlet som et eksempel på effektivitet målt som personalledelse.

Bass (1985) har designet et spørreskjema som har fungert som måleinstrument for "transformational" ledelse (the Multifactor Leadership Questionnaire). Dette beskriver en type ledelse som blir beskrevet som generell, og som ikke er utviklet med tanke på skoler. Bass (1997) identifiserer fire kategorier av praksis:

- charisma – practitioners which arouse strong emotions and identification with the leader's personal qualities and/or sense of mission
- inspirational leadership – communicating an appealing vision and modelling exemplary practices consistent with that vision
- individualized consideration – providing support and encouragement to employees for their efforts and opportunities to develop further

- intellectual stimulation – practices which increase followers' awareness of problems and encourage them to think about their work in new ways (etter Leithwood og Jantzi 2005:37)

Leithwood og Jantzi (2005) viser til at denne forståelsen av ledelse har blitt overført direkte til skolekontekster uten å ta høyde for de forholdene skoler fungerer under. De har derfor videreutviklet modellen med tanke på bruk i skoler, og de understreker at deres videreutvikling ikke så sterkt baserer seg på karismatiske trekk og er mer samarbeidsorientert enn Bass' modell. De nevner tre hovedområder for lederens arbeid. Dette er å gi retning på arbeidet, personalutvikling og å redesigne organisasjonen slik at den til enhver tid fungerer fleksibelt i forhold til skolens mål. Leithwood og Riehl (2003) hevder videre at "transformational" ledelse finner sted når de som leder, og de som følger, flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling.

"Transformational" ledelse blir kritisert fra flere hold for å gå inn i et helteparadigme. Helteparadigmet beskriver blant annet ledere som bærere av visse personlige egenskaper som gjør dem godt skikket til å være ledere, eller som personer som har evnen til å velge lederstil avhengig av kontekst. Det blir innenfor retningen ikke problematisert at mange av dem som blir beskrevet som "følgere", er i besittelse av de samme personlighetstrekkene, men likevel ikke innehar formelle lederposisjoner (Wright 1995:34). Fevolden og Lillejord (2005:140) peker videre på at å forstå ledelse som bestemte personlighetstrekk eller ledelsesstiler, kan resultere i en antakelse om at en leder som har lyktes i én kontekst, kan lede hva som helst. Helteparadigmet har også begynt å slå sprekker innenfra. Det blir hevdet at ledere som lever opp til helteparadigmet, kan ha suksess, men at den gjerne ikke er varig (Fullan 2005). Ellers blir det hevdet at heltefortellinger øver vold på det demokratiske verdssystemet og det distribuerte maktsystemet som finnes i skolen (Donaldson 2001:40).

Helteparadigmet er ute av realitet, hevder Gronn (2003a). Men, som Sørhaug (1996) argumenterer, et helteparadigme kan være magisk. Det blir virkelig fordi man tror på det. På dette grunnlaget kan ledelse som attribusjon være effektivt, og det blir kanskje lett å avskrive helteparadigmet som noe som ikke har relevans innenfor dagens diskurser og praksiser når det gjelder ledelse av skoler. Møller (2006b: 272) viser til at

... karismatiske ledere baserer også sin autoritet på kommunikasjon og investering i relasjoner. Det er en autoritetsform som henter sin kraft og verdi fra andre menneskers attribusjon, og forenkling er et av en karismatisk autoritets sterkeste virkemidler. Forenkling trengs ikke minst i en hverdag preget av stor grad av kompleksitet.

Gardner (2000:9) forklarer dette behovet for forenkling med at mennesker ønsker å føle at de har en viss kontroll med sine omgivelser, og at dette får dem til å tilskrive resultatet av gruppebasert innsats til ledere heller enn kontekst. Dette kan føre til at fokuset på den sterke lederen sperrer for mer kollektive perspektiver som kan bidra til videre og mer komplekse forståelser og beskrivelser (Sørhaug 2004, Hallinger 2005, Ryan 2003). Det utydeliggjør med andre ord et perspektiv hvor ledelse er noe som foregår mellom mennesker, og ikke er praksiser som kan tilskrives enkeltindivider. Nyeng (2006) kritiserer teoriene om karismatiske ledere innenfor en rasjonalistisk forståelse av ledelse som potensielt manipulerende, idet de fokuserer på emosjonelt basert lederskap som skal være effektivt når det gjelder å oppnå ønskede mål.

### **3.5.3 Effektivitet som organisasjonsutvikling**

Både Senge (1990) og Fullan (2001) peker på at ulike implementeringer av tiltak og programmer ofte ikke er koordinert i organisasjoner, men heller er fragmenterte og uoversiktlige. De oppstår eller gjennomføres gjerne tilfeldig i forhold til hverandre, uten at de nødvendigvis er del av en større plan eller en større helhet. I *The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization* har Senge (1990) i sin teoriutvikling om ”den lærende organisasjon” følgende definisjon av begrepet:

...organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together (Senge 2006:3).

Utviklingen av kollektiv praksis er Senges utgangspunkt, og slik sett bryter han i sin teoriutvikling med en hierarkisk forståelse av ledelse. Læring har ifølge dette perspektivet bedre forutsetninger i en åpen og kommunikasjonsorientert skolekultur. Samtidig har han søkelyset i stor grad rettet mot den individuelle lederen. Senge (1990) beskriver fem ulike disipliner som er viktige innenfor utviklingsarbeid: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og som den femte disiplinen; systemisk tenkning. For at en organisasjon skal kunne være lærende, må praksiser ses i helhetlige sammenhenger i form av mønstre, systemer og strukturer, ifølge ham. Systemisk tenkning i dette perspektivet vil si å se relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkning, og å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder (Grøterud og Nilsen 2001:156). De fem disiplinene kan ellers ikke betraktes isolert, men står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Senge understreker videre at formelle ledere er viktige med tanke på å utvikle lærende

organisasjoner og å få til god skoleutvikling.<sup>67</sup> Krav og støtte kan på denne måten også ramme inn et rom for individuell frihet. Innenfor dette perspektivet er åpenhet vektlagt, med en spørrende kultur og rom for prøving og feiling. Det blir også antydning at læring innebærer prosesser med motgang og konflikter. Når organisasjoner er lærende, finnes årsaker til problemer mellom enkeltpersoner og organisasjonen. Ingen kan i en slik forståelse unndra seg problemløsningsprosesser, da alle til enhver tid også vil være en del av problemet. Drivkraften i lærende organisasjoner blir beskrevet som et ønske om hele tiden å gjøre ting bedre (Senge 1990). Senges teori har hatt stor gjennomslagskraft, og det er gjerne denne eller lignende forståelser det refereres til i utdanningspolitiske dokumenter og utdanningsforskning når det er tale om "lærende organisasjoner".

Senges teori kan likevel sies å være motsetningsfull. På den ene siden er han opptatt av relasjoner og gjensidig påvirkning, mens han på den andre siden vektlegger den formelle lederens rolle sterkt. Hustad (1998) peker på at Senge underkommuniserer konflikter i organisasjoner og på mange måter forfekter en naiv forståelse av de politiske sidene ved organisert aktivitet. Hargreaves (1997) er en annen av dem som har kritiske innvendinger til eksisterende teorier om lærende organisasjoner, blant annet til Senge. Han peker på at undervisning og ledelse i skoler også innebærer emosjonelt arbeid, med tilhørende verdiforståelser som er knyttet til større sammenhenger enn utelukkende organisasjonen. For eksempel viser han til at lærere som blir oppfattet som gode, ofte har et intuitivt og sterkt følelsesmessig forhold til hvordan de planlegger undervisningen. Denne måten å planlegge på står i sterk kontrast til den rasjonelle forståelsen av undervisningsplanlegging som ofte legges til grunn når opplæringen beskrives og måles i form av læringsutbytte (Hargreaves 1997:14). Videre peker han på:

You would not guess that teaching and leading are profoundly emotional activities from much of the educational change and reform literature. This concentrates on issues like strategic planning, cognitive leadership, problem-solving and, more recently, organizational learning (e.g. Senge 1990) as proper points for change. It treats educational change, leadership and teacher development in rational, calculative, managerial and stereotypical masculine ways (Hargreaves 1997:15).

Problemer som kan oppstå ved utelukkende å ha en rasjonalistisk tilnærming til denne formen for ledelse, er at utøvelse av ledelse blir tekniske øvelser og teknikker for å manipulere

---

<sup>67</sup> Dette samsvarer med Huberman og Miles (1984) som i en studie har sammenlignet skoler som lykkes, og skoler som mislykkes, med utviklingsarbeid. I denne studien viser de at utviklingsarbeid har størst mulighet for å få gjennomslag ved skoler hvor de formelle lederne viser et administrativt press gjennom krav og støtte.

mennesker i den ønskede retningen mot målet. De kan i hovedsak sies å følge en mål–middel-rasjonalitet som kan kobles til Byrkjeflotts (1999b) beskrivelse av profesjonell ledelse i 3.2.1.

### **3.5.4 Oppsummering**

Som Leithwood og Riehls (2003) gjennomgang av forskning knyttet til effektive skoler, gode lederpraksiser og lærende organisasjoner viser, kan flere av de seks punktene de setter opp, knyttes til teoretiske perspektiver som er presentert i de foregående delkapitlene. Dette gjelder distribuert ledelse (2) i 3.3, ledelse for sosial rettferdighet (6) i 3.1 og 3.2 og et fokus på skolekultur (5) i 3.4.

Innenfor ”school effectiveness”-tradisjonen ser vi hvordan det letes etter sammenhenger mellom praksis og karakteristika hos formelle ledere og elevenes læringsutbytte. Man har kun klart å spore en indirekte sammenheng, og i en norsk kontekst har det blitt hevdet at det ikke finnes noen sammenheng. Disse studiene kompliseres videre av at hva som blir betraktet som gode skoler, varierer mellom ulike interessenter. ”Transformational” ledelse er blitt diskutert i forhold til et helteparadigme for ledelse. Det er pekt på at et helteparadigme kan stå i konflikt med et demokratisk perspektiv på ledelse. Videre er det antydnet at ledelse uten en dyp og ektefølt verdiforankring har en mulighet for å ende opp i tekniske øvelser for å manipulere mennesker mot et gitt mål.

## **3.6 Veien videre i avhandlingen**

I dette kapitlet har jeg drøftet ulike teoretiske retninger innenfor forskning på skoleledelse og plassert avhandlingsarbeidet i forhold til dem. Denne avhandlingen har en forankring i verdibasert ledelse og har trukket veksler på både etiske og moralske retninger, ledelse for sosial rettferdighet og dilemmaperspektivet på ledelse. Etiske og moralske retninger har inspirert diskursanalysen om etisk rasjonalitet for ledelse i kapittel 5 og en fenomenologisk tilnærming til samhandling i skoler. Dilemmaperspektivet er en tilnærming som er brukt i kapittel 2 og 8 (Cuban 1992, 1996). Hovedperspektivet som er lagt på arbeidet, er demokratisk ledelse (Woods 2005). Dette perspektivet er på ulike måter gjennomgående i hele avhandlingen og er tidligere også knyttet til moralfilosofi (Biesta 2006) og politisk filosofi (Howe 1997). Slik bidrar teorier knyttet til demokratisk opplæring og demokratisk ledelse til det normative aspektet i avhandlingens forskningsspørsmål.



Distribuert ledelse (Gronn 2002, 2003) er brukt som tilnærming til forskningsspørsmålets mer deskriptive side. Dette er gjort for å beskrive hvordan ledelse utøves som samhandling i kasusbeskrivelsene i kapittel 6. Bergs (1999) diskusjon rundt skolekultur og læreres aktørberedskap blir i denne forbindelse brukt for å forstå konteksten samhandlingen foregår i.

## 4 Metode

I keep six honest serving men  
(They taught me all I knew);  
Their names are What and Why and When  
And How and Where and Who

- Kipling

I de to forutgående kapitlene er den samfunnsmessige konteksten for ledelse i flerkulturelle skoler diskutert, og de teoretiske perspektivene avhandlingen bygger på, er presentert. Dette kapittelet er viet metodiske valg, strategier og design i prosjektet. Metodiske valg er gjort med tanke på å kunne besvare studiens forskningsspørsmål om hvordan ledelse utøves i flerkulturelle grunnskoler, og hvordan utøvelsen kan forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse. Som utgangspunkt for å svare på dette er kvalitative tilnærminger valgt. Studiens design diskuteres først i (4.1) og de to viktigste metodiske grepene som er valgt for dataproduksjon; kvalitative intervjuer og kasestudier i (4.2). Videre beskrives de ulike fasene i arbeidet, som forarbeid (4.3), dataproduksjon (4.4), typer data (4.5) og analyse (4.6). Mulighetene for generalisering i prosjektet blir drøftet i 4.7, mens jeg avslutningsvis betrakter forskerrollen og reflekterer over etiske temaer og valg i forbindelse med gjennomføringen av arbeidet i 4.8.

### 4.1 Forskningsdesign

I kapittel 1.1 har jeg vist til tidligere forskning på flerkulturell opplæring som har pekt på at de formelle lederne ved skoler antas å være viktige med tanke på å skape en god opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Det har så langt vært lite empirisk kunnskap å bygge på innenfor feltet ledelse av og i flerkulturelle skoler i en norsk kontekst. Derfor har jeg valgt en design med en todelt studie for å besvare forskningsspørsmålet om hvordan ledelse i flerkulturelle skoler utøves, og hvordan ledelsen kan forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse.

Som et første skritt for å belyse spørsmålet valgte jeg å få et bilde av formelle lederes diskurser om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og deres diskurser om etisk rasjonalitet som denne opplæringen bygger på. Slik bidrar også intervjustudien til å

belyse delspørsmål én om hvor formelle ledere plasserer seg i diskurser om ledelse av opplæringen for denne elevgruppen. Intervjuer er vurdert som den beste måten å produsere data på for å kunne diskutere dette. Grunnen er at det er ledernes forståelse av egen praksis, og hvor de plasserer arbeidet med opplæringen for minoritets elever i forhold til skolens helhetlige arbeid, som drøftes. Kunnskap om dette søkes gjennom intervjuer med ledere ved åtte skoler som har fått anerkjennelse for sitt arbeid gjennom fokusskolestatus. I den forstand er dette en forstudie for å få mer kunnskap på feltet ledelse i flerkulturelle skoler med tanke på å kunne forstå ledelsesaktiviteter og samhandling i kasskolene. Denne delen av studien fokuserer slik i hovedsak på strukturperspektivet for ledelse av opplæringen.

Gronn (2003:22) viser til at intervjuer og spørreskjema har vært de vanligste måtene å produsere data om ledelse i skoler på. Det har vært lite tilgjengelig forskning som fokuserer på hverdagen og det daglige arbeidet til formelle ledere. Dette til tross for at innenfor ledelsesforskning peker Argyris og Schön (1978) på at sammenhengen mellom informasjon produsert i intervjuer og faktiske observasjoner ved skoler ikke alltid stemmer overens. De forklarer dette med forskjeller mellom formuleringsarena og praksisarena i pedagogikken. Seeberg (2007:85) gjør seg de samme betraktninger innenfor migrasjonsforskning. Hva som blir sagt i intervjuer, stemmer gjerne bedre overens med idealer og forventninger enn med praksis. I og med at studien bygger på en relasjonell forståelse av ledelse, og dermed interaksjon mellom mennesker, valgte jeg kassstudie som forskningsstrategi i den andre delen av studien. Dette ble gjort med tanke på å få en bredere og mer holistisk forståelse av ledelse som aktivitet på feltet minoritetsopplæring på to utvalgte skoler. Disse to skolene ble valgt ut blant de åtte intervjukskolene. Her var det praksis og samhandling ved skolene som ble studert og tematisert. Observasjoner og supplerende intervjuer med ulike interessegrupper på skolene er valgt som metodisk tilnærming. I denne delstudien har det å skifte fokus fra formelle ledere alene til interaksjon og handlinger som involverer ledelse, vært et siktemål. Slik kan denne delstudien knyttes til delspørsmål to om hvordan man kan forstå demokratisk ledelse i sammenheng med opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter.

## **4.2 Metodiske grep**

De to sentrale metodiske grepene som er brukt i arbeidet med produksjon av data, er intervjuer og kassstudier. Begrepet dataproduksjon brukes da jeg ikke har hentet informasjon

som ligger der. Som forsker har jeg vært aktivt med i prosessen med å bringe frem dataene, og jeg har dermed vært med på å produsere dem (Wadel 1991, Fossåskaret mfl. 1997). I det følgende presenteres intervjuer (4.2.1) og kassustudier (4.2.2) som metodiske grep, og det pekes på konsekvenser av valget av disse innenfor prosjektet.

#### **4.2.1 Intervjuer som metode**

Intervjuer utgjør en stor del av det empiriske materialet i studien. De omfatter både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer hvor deltakerne er oppmerksomme på at de er i en intervjusituasjon som er klart avgrenset i tid og rom, og som blir tatt opp på bånd. Jeg vil i dette delkapittelet drøfte den metodiske tilnærmingen som er gjort ved individuelle intervjuer, gruppeintervjuer, og vise hvordan studien kan posisjoneres i forhold til kritikk av intervjuer som metode. I tillegg diskuterer jeg hensyn til barn i intervjusituasjonen.

#### **Generelle betraktninger om individuelle intervjuer**

Kvale (1997:21) definerer det kvalitative forskningsintervju som å "... innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av beskrevne fenomen". Kvalitative intervjuer er interaktive prosesser hvor informanter og forsker produserer kunnskap sammen.<sup>68</sup> Kvale bruker videre metaforen om intervjueren som reisende forteller, og understreker kunnskapens konstruktive natur, skapt gjennom interaksjon mellom deltakerne i en samtale. Innenfor denne forståelsen er det grunnleggende materialet ikke lenger objektive data som skal kvantifiseres, men meningsfulle relasjoner som skal tolkes (ibid.:25).

Kvale (1997:30f.) deler intervjuet som samtale inn i tre: *Den dagligdagse samtale* hvor samtaletemaet er viktigst og samtalens formål og struktur ikke problematiseres. *Faglige samtaler*, som intervju, har en rekke varianter med forskjellige formål og struktur hvor det benyttes mer eller mindre systematiske spørremetoder,<sup>69</sup> og hvor det reflekteres over spørsmålenes mål og form. Det foregår en ensidig spørsmålsstilling; fra fagperson til

---

<sup>68</sup> Uansett blir vanskeligheten med alle typer intervjuer hva Bruhn Jensen (2002:240) peker på når han understreker at; "... people do not always say what they think, or mean what they say. In research as in other social practice, communication has its purposes and contexts, which must be teased out by researchers, as by other communicators."

<sup>69</sup> Kvale (1997:80f.) lister opp en rekke ulike typer spørsmål som forskeren kan benytte under intervjuet. Disse kaller han introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, inngående, spesifiserende, direkte, indirekte, strukturerende og fortolkende spørsmål. Dessuten uthever han taushet fra intervjuerens side som et virkemiddel for å få informanten til å utdype nærmere hva hun mener.

intervjuperson. I en *filosofisk diskurs* er partene jevnbyrdige, og det foregår en gjensidig kritisk vurdering av deltakernes spørsmål og svar og av den aktuelle kunnskapens natur. I denne studien lå nok informantenes forventninger i forkant av et intervju antakelig nærmest den faglige samtalen. De gjennomførte intervjuene kan nok i all hovedsak karakteriseres som faglige samtaler. Samtidig eksisterte det islett av både den dagligdagse samtalen og en filosofisk diskurs, spesielt i gruppeintervjuene. I disse intervjuene forholdt informantene seg ikke utelukkende til meg som intervjuer, men også til hverandre. Slik påvirket også andre agendaer enn *min* gruppeintervjuene.

Kvale (1997) vektlegger altså interaksjonen mellom forsker og informant, og han peker på at det ofte vil foreligge et asymmetrisk maktforhold i faglige samtaler "... med spesifikke og av og til motstridende, underliggende hensikter" (ibid.:32). Forskeren har med seg fagkunnskaper inn i intervjusituasjonen. Hva forskeren vet fra før om emnet hun forsker på, kan være med på å påvirke hva hun ser etter, eller kanskje viktigere; hva hun ikke ser etter og er oppmerksom på. Dette kan få konsekvenser for tolkningen av informantenes utsagn. I utgangspunktet er det viktig for forskeren å etterstrebe å ta informantenes perspektiv. I møtet mellom informant og intervjuer er intervjueren eksperten i situasjonen. Forskeren eier settingen, fremgangsmåten og ordene, men informantene eier sin egen kunnskap og virkelighetsforståelse. Sett ifra dette perspektivet er informantene de mektige i selve intervjusituasjonen. Det er informantene som eier den verden forskeren vil ha innblikk i, og ikke omvendt. I gruppeintervjuer med lederteam, foreldre og lærere oppstod mer symmetriske relasjoner, hvor forhandlinger om makt foregikk like mye mellom informantene innenfor gruppen som ble intervjuet, som mellom gruppen og intervjuer. Elevintervjuene ble mer asymmetriske i elevenes disfavør. De individuelle intervjuene med lederne ble nok noe preget av asymmetri i intervjuers disfavør. Intervjuene foregikk som regel på informantens kontor, og ledere i funksjon av sitt yrke er vant til å sette agendaen og definere situasjonen.

Digital opptaker er benyttet under intervjuene. Fordelen med dette er at intervjuene kan skrives ut ordrett etterpå, mens en ulempe er at det kan virke forstyrrende i intervjusituasjonen. Den non-verbale kommunikasjonen under intervjuet kommer heller ikke med på båndet. At non-verbal kommunikasjon påvirker intervjusituasjonen, kan dette eksempelet være med på å illustrere:

Gunn: Samsvarer dine kriterier med hva som er god opplæring for minoritetselever, med de kriteriene som myndighetene setter?

Inspektør: Ja, det ... det gjør de nok ...

Gunn: Du rister på hodet og sier ja?

Inspektør: Ja, nei, det står en jente på utsiden av døren og vil snakke med meg, hun står der, jeg ristet på hodet til henne @@@

Gunn: @@@ å, ja, nå ble jeg litt forvirret (Bi, s4).

Her fremgår det med andre ord av selve intervjusamtalen at det foregår non-verbal kommunikasjon, fordi intervjuer sjekker ut sin forståelse. Dette skjer ikke i alle sammenhenger.<sup>70</sup> Dette utgjør dermed en begrensning i de transkriberte intervjuene som eksplisitt gjengir auditivt innhold, og til en viss grad implisitt formidler stemmebruk, men i liten grad tar hensyn til visuelt kroppsspråk.

### **Gruppeintervjuer**

I tillegg til individuelle intervjuer med de formelle lederne ved skolene har jeg foretatt gruppeintervjuer med lederteamet på de åtte intervjukolene. I kasestudien er det gjennomført gruppeintervjuer med kontaktlærere, tospråklige lærere, minoritets elever og minoritetsforesatte. Holme og Solvang (1996:103) understreker at hovedprinsippene for innsamling av data og bearbeiding av disse vil ligne hverandre i personlige intervjuer og gruppeintervjuer. De eksisterer også samtidig som kilder til forskjellige perspektiver på den samme problemstilling (Halkier 2002, Jacobsen 1993). Individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer er dermed likestilte former for empirisk dataproduksjon. Interaksjonen mellom intervjuer og informant er viktig i individuelle intervjuer, mens i gruppeintervjuet blir i tillegg måtene informantene samhandler på, betydningsfull. Gruppeintervjuer har da den fordel at de kan få frem: "... what is common to the individuals concerned as group members, whereas individual differences and subjective, personal feelings will be filtered out" (Alasuutari 1995:92). Dette vil si at det antakelig er den felles kunnskapen, hva som er legitimt å si og mene i skolene, og hva som blir tolket som den felles kunnskapen, som kommer til uttrykk i gruppeintervjuene. Dette kaller Thomsen (1998) gruppens kollektive hukommelse. I en analyse av den kollektive hukommelsen er det ikke bare hva informantene sier, som blir viktig, men like mye hva som ikke blir sagt. I diskursanalysene i kapittel 5 blir dette belyst nærmere.

---

<sup>70</sup> Det kan også hevdes at Mehrabians eksperimenter dokumenterer at non-verbale signaler betyr mer enn innholdet i et budskap. Ifølge Mehrabain står kroppsspråket for 55 % av betydningen, stemmebruk for 38 %, mens innholdet kun står for 7 %, jf. Kjeldsen (2003:135).

Noe som kan tolkes om et problem med å intervju skolens formelle ledelse samlet, er at disse jobber så tett sammen til daglig at deres felles kunnskap er blitt implisitt og eksisterer uartikulert. Fordelen med dette beskriver Thomsen (1998:11) på denne måten:

Hvis en ønsker å studere holdninger eller meninger som har en latent karakter, og hvor det kan by på store vanskeligheter i et sosialt system til å verbalisere dem, fordi de dannes og inngår i selve samhandlingen (det vil si at en er ute etter å finne holdninger som er bærende i dette systemet, uavhengig av om enkeltpersonene artikulere dem), kan gruppediskusjoner brukes til å belyse den kontekst som meningene dannes i.

Vaughn mfl. (1996:16) plasserer gruppeintervjuer inn i en kvalitativ tradisjon når de understreker at man kan ha et ønske om å få frem mange og ulike meninger i gruppeintervjuer. Hindre for å oppnå dette kan være at intervjusituasjonen og gruppedynamikken kan virke enten harmoniserende eller polariserende på deltakernes meninger og utsagn. Når deltakerne i intervjuet kjenner hverandre fra før, kan det også føre til at gruppen sensurerer avvik fra gruppenormen. Dette kan ha som konsekvens at atypisk individuell praksis eller atypiske individuelle forståelser vil bli underrapportert (Halkier 2002:16). Det blir dermed en begrensning at gruppeintervju er dårlig egnet til å ivareta enkeltindividet, samtidig som det er viktig i denne studien å fokusere på relasjoner og hvordan enkeltindivider posisjonerer seg i forhold til gruppen i gruppeintervjuet.

En fordel med å arrangere gruppeintervju med mennesker som kjenner hverandre, kan være at de føler seg relativt trygge på hverandre, eller i det minste vet hvor de har hverandre. Muligheten er til stede for at deltakerne kan utdype hverandres uttalelser og hjelpe hverandre med å rekonstruere kunnskap. Dessuten kan man oppnå noe av det samme som ved observasjon, nemlig at situasjonen er sosialt gjenkjennelig for deltakerne (Halkier 2002:34f.).<sup>71</sup> Samtidig peker (Kvale 1997:58) på at interaksjonen mellom intervjupersonene ofte fremkaller spontane og følelsesladde uttalelser om temaet som blir diskutert. Interaksjonen i gruppen reduserer videre intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen, og prisen kan være en relativt kaotisk datainnsamling hvor det blir vanskelig å foreta en systematisk transkribering av overlappende stemmer. I forbindelse med en relasjonell og distribuert forståelse av ledelse har gruppeintervjuer klare fordeler, på tross av de praktiske ulempene. Samlet sett gav bruk av begge intervjuformene et bredere bilde av relasjonene i lederteamene ved de ulike skolene, fordi muligheten til å ha gruppeintervjuene som bakgrunn

---

<sup>71</sup> Berg (1999) viser til intervjuer som viktigste metode for å kunne analysere skolekulturen.

i analysene av de individuelle intervjuene, var til stede. Det motsatte var også tilfellet. De individuelle intervjuene fungerte som en opplysende bakgrunn for gruppeintervjuene.

Vaughn mfl. (1996) peker også på fokusgruppens styrke når det gjelder eksplorerende forskning. Funnene her kan, ifølge dem, brukes i oppfølgingsstudier for å forsøke å definere, redefinere og/eller forklare funnene videre. Denne fordelene med intervjuer er i min studie benyttet ved å gjøre intervjustudien til en forstudie til kassustudien.

Når det gjelder gruppeintervjuene i kassustudien, ble disse gjennomført med kontaktlærere, tospråklige lærere, minoritetsforesatte og minoritets elever. For kontaktlærere, tospråklige lærere og minoritetsforesatte er det rimelig å anta at samme typer samspill som for de formelle lederne, i stor grad har gjort seg gjeldende. Elevintervjuene blir behandlet separat i det følgende.

### **Elevintervjuer**

Etter Holmes (1998) fire forskningstradisjoner når det gjelder møtet med barn, kan denne studien knyttes til den fjerde tradisjonen som ser barn som kritikere. Elevene forstås som kommentatorer og aktive deltakere i sin egen sosiale verden i og med at barn handler i verden og søker mening. Denne tilnærmingen har klare paralleller til symbolsk interaksjonisme, hvor barnet i samhandling med andre er med på å konstruere sin egen virkelighet og blir påvirket av både ytre og indre faktorer.

Garbarino og Stott (1997) viser til at en vanlig kilde til feilvurderinger av barns kompetanse bunner i misforståelser med hensyn til deres motivasjon til å bli utspurt av en voksen. Videre peker de på flere momenter som kan gjøre det vanskelig å produsere informasjon sammen med barnet. For det første er ikke deres mnemotekniske strategier lik voksnes. Dette betyr at jo yngre barnet er, jo mer mottakelig er det for suggestjon. Hun kan også vise en tendens til å pynte på fortellinger, uten at barnet selv ser noe problematisk i dette. Jeg hadde ikke inntrykk av at dette var tilfellet for de elevene jeg intervjuet. For det andre nevner de at barn under stress er mindre tilbøyelige til å bruke ord enn voksne. De takler heller stresset med introvert eller ekstrovert oppførsel. Dette var nok tilfellet for noen elever under intervjuene.

Feller som Garbarino og Stott (1997) sier forskeren kan komme til å gå i, er først og fremst den å stille spørsmål som barnet vet at vi allerede har svaret på. Dette kan komme til å støte



barnet fra forskeren som samtalepartner. To andre tendenser som er til hinder for å føre lengre samtaler med barn, er tendensen til å stille for mange spørsmål og tendensen til å stille lukkede spørsmål. Den første forvirrer barnet og hindrer det i å få kontroll over situasjonen, den andre hindrer barnet i å assosiere fritt og gir ofte korte svar. Barns selvfølelse og følelse av mestring kan også innvirke på hvordan de svarer og kommuniserer. Selvfølelsen til eleven er under utvikling og stadig sårbar. Lojaliteten til familie og venner er stor og kan være en grunn til å nekte å samarbeide. Barnet kan føle at noe av det hun sier, kan få negative konsekvenser for noen av disse personene, og velger derfor å la være å samarbeide. Barn unngår også å svare på spørsmål eller lyver for å unngå sinne eller aggresjon fra voksne. Tror barnet at det vil bli møtt med negative følelser fra forskerens side når det gjelder noe av den informasjonen hun sitter inne med, kan denne strategien tre i kraft. De nevner også at barn som oftest er mer meddelsomme og lettere å dra inn i en samtale når de er sammen med noen som kjenner dem godt, eller når de befinner seg i vante omgivelser. Dette samsvarer godt med hvordan elevene forholdt seg i gruppeintervjuene, og det var også et argument for å gjennomføre elevintervjuene som gruppeintervjuer. En annen måte å prøve å forebygge noen av disse vanskene på var å ha en innledende samtale med elevene direkte i forkant av gjennomføringen av intervjuene hvor prosjektet ble forklart. Her hadde de anledning til å stille spørsmål, og situasjonen ble forsøkt gjort så trygg som mulig. For det tredje ble det understreket at deres bidrag var viktig, og det ble fokusert på at alle fikk komme til orde. Samtidig førte formen med gruppeintervjuer av elevene til en form for indre justis i elevgruppen, hvor elevene kanskje ble like oppmerksomme på hverandre og hva medelevene sa og ikke sa, som på å formulere sine egne svar.

Avslutningsvis påpeker Garbarino og Stott (1997) at voksne som intervjuer barn, må være særlig oppmerksomme på deres forestillinger vedrørende rasemessige minoritetsgruppers status, idet rasistiske fordommer kan påvirke informasjonen de får. Mange minoriteter forventer å møte fordommer fra majoritetsgruppens side og vegrer seg for å drøfte ømfintlige emner med denne. Men det motsatte kan også være tilfellet ved at minoriteter føler at det ikke blir vist nok interesse for deres situasjon. Ingen slike forventninger kom til uttrykk hos elevene jeg møtte i intervjuene. Det var heller i hovedsak en liten undring over at det i det hele tatt skulle være interessant å intervju dem om deres opplæringstilbud, og stolthet over at de kunne bidra med noe som ble ansett som viktig.

### Kritikk av intervjuer som metode:

Hammersley (2003:120) identifiserer fire ulike måter intervjudata er brukt på i utdanningssosiologi:

1. As a source of witness accounts of the social world. (...)
2. As a source of self-analysis. (...)
3. As an indirect source of evidence about informants' attitudes and perspectives. (...)
4. As a source of evidence about the constructional work on the part of the informant (and perhaps also the interviewer) by means of which interview data are produced. (...)

Han peker på at i de to første måtene å bruke intervjudata på blir informantenes opplysninger brukt som sannhet, og at de beskriver virkeligheten. Mens i de to siste måtene blir informantenes opplysninger brukt til å gi en indirekte beskrivelse eller tolkning av virkeligheten som blir beskrevet. Hammersley viser til at kritikere utelukker alle de tre første formene som gode kilder til data. Han mener at denne kritikken ikke gjør bruk av intervjuer til et uoverkommelig problem. Samtidig peker kritikken på sider ved intervjustudier som bør diskuteres nærmere i forbindelse med innsamling og analyse av data.<sup>72</sup>

I analysene av mitt datamateriale kan intervjuer sies å bli brukt på den fjerde måten i intervjustudien, ved at intervjuene blir analysert med tanke på å spore overordnede diskurser om opplæringen og om ledernes etiske rasjonalitet. Den første måten å behandle intervjuene på blir brukt i kasstudien, ved at det er informantenes beskrivelser av sine opplevelser og måter de samhandler på som er fokus.

Kritikken mot intervjustudier i utdanningssosiologi deler Hammersley (2003) i tre. For det første viser han til en avvisning av ideen om at hva informanter sier, på en eller annen måte representerer eller er et produkt av hva de faktisk mener og tenker.<sup>73</sup> Det blir en avvisning av at personers indre liv kan beskrives som oppførsel og gjøres allment tilgjengelig. Denne

---

<sup>72</sup> Ifølge Kvale (1997:212) kan dagens intervjuforskning kritiseres for å være: 1) *Individualistisk*. Den fokuserer på det individuelle og ignorerer det faktum at en person er en del av en sosial enhet. 2) *Idealistisk*. Den ignorerer det situasjonsbetingede i menneskets erfaringer og atferd i en sosial og materiell verden. 3) *Intellektualistisk*. Den overser kunnskapens emosjonelle sider og ignorerer empatien som en kunnskapsform. 4) *Ubevegelig*. Intervjupersonene sitter og snakker, de er ikke i bevegelse og handler ikke i den virkelige verden. 5) *Kognitivistisk*. Den fokuserer på tanker og erfaringer på bekostning av handlinger. 6) *Verbaliserende*. Den dyrker den verbale interaksjonen og transkripsjonen og overser intervjuets kroppslige situerthet. 7) *Alingvistisk*. Selv om mediet er språk, overses lingvistiske tilnærminger til språket. 8) *Ateoretisk*. Den medfører en dyrkelse av intervjuuttalelsene og glemmer teoriene innen fagfeltet. 9) *Aretorisk*. Publiserte rapporter er kjedelige samlinger av intervjuisiter og ikke overbevisende historier. 10) *Ubetydelig*. Den produserer trivialiteter og ingen nevneverdig ny kunnskap.

<sup>73</sup> Dette kan for eksempel knyttes tilbake til Sussure (1972), som skiller mellom det "betegnende" (*signifying*) og "betegnede" (*signified*). Når det gjelder forskerens mangel på forståelse og mulige misforståelser, kan disse gjelde både uttrykk og innhold, og dessuten det som sies, og det som menes.

kritikken er viktig og kan rettes mot all forskning som har med mennesker å gjøre. I denne studien vil jeg presisere at det ikke er personers indre liv som blir studert, men hvordan diskurser blir formulert når det kommer til intervjustudien, eller hvordan samhandling viser seg eller blir beskrevet når det kommer til kasusstudien. Det er med andre ord ikke informantene som er selve utgangspunktet for analyser, men diskurser og handling.

Det er økende skepsis til ideen om at fortellinger og beretninger kan representere informantenes virkelighet, både den indre og den ytre. De er bare én av mange mulige representasjoner og danner alvorlige metodologiske farer i tilnærmingen til intervjudata. Blant annet blir det sagt at forskjellene mellom informantenes og intervjuerens forståelse ofte er stor når det gjelder hva som har foregått i et intervju. En av informantene uttrykte skepsis på denne måten når det gjelder forskning om minoritetslevers språkopplæring:

I: ... men jeg er veldig skeptisk til forskning, uansett hva det er, for du kan veldig lett få svar etter hvordan du stiller spørsmålene, så jeg kjenner ikke spørsmålsstillingene, altså jeg kjenner ikke nok til den forskningen som ligger bak til at jeg sier, ja vel, da er det nok sånn, altså. Men jeg kjenner jo forskningsmetoder, sånn at jeg vet jo at du kan vri det i den retningen du vil, for å sette det litt på spissen (Ri:2f).

I forhold til kasusstudien kan dette være en kritikk ved bruk av intervjuer. Det betinger likevel at det finne én sannhet om den sosialt konstruerte virkeligheten. Denne kritikken er forsøkt imøtegått ved å inkludere ulike interessenter på skolene for å beskrive samme fenomen, i tillegg til at observasjon er benyttet for å kunne belyse forskningsspørsmålet. Denne måten å behandle data på kalles gjerne krystallisering og er beskrevet nærmere i 4.2.2. Når det gjelder intervjustudien, er det ikke fortellingene og beretningene som er fokus, men informantenes diskurser.

En tredje kritikk er at intervjuerens responser på hva informanten sier, kan påvirke og dermed styre informanten for mye. Denne kritikken kan rettes mot både intervjustudien og kasusstudien. I de individuelle intervjuene som ble foretatt med formelle ledere, var intensjonen å få beskrivelser av hva som blir betraktet som god ledelse og god opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Det ble lagt vekt på å ha en mest mulig åpen og spørrende holdning til arbeidet på skolene. Fremgangsmåten var med andre ord eksplorativ. Denne tilnærmingen kan muligens ha påvirket indirekte, ved at informantene svarte det de trodde intervjueren ville høre. Svarene kan likevel kobles til forskningsspørsmålene, da de antakelig uttrykker hva informantene mener god opplæring er. Når det gjelder gruppeintervjuer med de ulike interessentene på intervjuskolene og ikke minst i kasusstudien,

er nok faren for påvirkning mindre. Her justerte informantene også hverandre, og forholdet dem imellom var like viktig som forholdet til intervjueren. Se for øvrig også 4.8 om forskerrollen og etiske refleksjoner.

#### **4.2.2. Kasusstudier**

Kasusstudier blir i dette prosjektet brukt som overordnet forskningsstrategi for den ene av de to delstudiene. Metodene som blir brukt innenfor kasusstudier, kan være mange og varierte. Stake (2000) understreker at kasusstudier ikke er et valg av metode, men et valg av studieobjekt. For denne studien er studieobjektene ledelse og minoritetsopplæring, metodene som er brukt, er hovedsakelig intervjuer og observasjoner. I det følgende vil jeg diskutere forståelsen for kasusstudier som ligger til grunn for avhandlingsarbeidet, og beskrive de to viktige metodiske tilnærmingene observasjon og skygging. Intervjuer som metode er beskrevet i 4.2.1. Avslutningsvis blir begrepet krystallisering som grunnlag for forståelse og fortolkning, beskrevet.

##### **Kasusstudier som forskningsstrategi**

Forskningsspørsmålet i denne studien er et "hvordan"-spørsmål: Hvordan utøves ledelse i flerkulturelle grunnskoler, og hvordan kan utøvelsen forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse? Yin (2003:9) peker på at en kasusstudie er en forskningsstrategi som blir brukt når "a 'how' or 'why' question is being asked about a contemporary set of events, over which the investigator has little or no control". Videre definerer han en kasusstudie som en undersøkelse som:

- investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident

Kasusstudie er valgt som forskningsstrategi for kasusstudien fordi jeg ønsket å få et bilde av fenomenene ledelse og minoritetsopplæring i en kontekst og hvordan aktørene skaper mening der grenseoppgangene mellom fenomenene og konteksten ikke er tydelige.

Yin (2003) peker som Stake (1995) på at en kasusstudie ikke referer til en spesiell metode, men mer til en tilnærming til forskning som har både ontologiske og metodologiske implikasjoner. Yin er videre opptatt av å kunne beholde det holistiske og meningsfulle som

karakteriserer hverdagslivet. En kasusstudie kan derfor benytte seg av enten kvalitative eller kvantitative metoder, gjerne begge deler, og den kan være knyttet til en positivistisk eller fortolkende forståelsesramme. Dette er valg som blir gjort ut ifra forskningsspørsmålene og under designen av studien. Det som karakteriserer kasusstudier, er at det er et fenomen eller et objekt som blir undersøkt over tid ved hjelp av metodemangfold. På den måten kan selve kasuset være målet for forskningen, eller man forsøker å forstå et fenomen gjennom kasuset. Yin er åpen for kasusstudier som både kvantitative og kvalitative, mens både Stake og Merryam beskriver kasusstudier som en forskningsstrategi innenfor kvalitativ forskning. Dette kan også ses som en forskjell i bruken av terminologi mellom dem, hvor Yin bruker et begrepsapparat hentet fra en mer kvantitativ tradisjon. Stake (1995) og Merriam (1998) bruker begreper fra en kvalitativ forskningstradisjon, mens Basseys (1999) legger seg i en mellomposisjon.

Forskningsspørsmålet i denne studien leder videre hen mot å forsøke å finne en mer generell forståelse av fenomenet ledelse i tilknytning til opplæring i en flerkulturell skole. Studien er kvalitativ og knyttet til en fortolkende forståelsesramme, nærmere bestemt fenomenologi. Denne studien er dermed det Stake (1995:3) kaller en instrumentell kasusstudie, Yin (2003:3) kaller den eksplorerende eller forklarende, og innenfor Basseys (1999:62) terminologi er den teorisøkende.

### **Ett eller flere kasus?**

Retningsgivende for utvalg av kassuskoler i studien har vært muligheten til å lære mest mulig om fenomenene ledelse og opplæring av elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Mulighetene for læring er også noe Stake (1995:6) fremhever når han redegjør for utvalgskriterier i kasusstudier: "Even for collective case studies, selection by sampling of attributes should not be the highest priority. Balance and variety are important; opportunity to learn is of primary importance." Stake (1995) sidestiller bruk av ett i forhold til flere kasus, mens Yin (2003:53) er tydelig på at to eller flere kasus er å foretrekke, dersom det er mulig. Han understreker at verdien av å ha to kasus som grunnlag for analyse, ikke må undervurderes. Videre peker han på at argumentasjonen og slutningene som trekkes, vil være viktigere ved å inkludere enda flere kasus. Samtidig er det også mulig å bruke de ulike kontekstene som grunnlag for å diskutere fenomenet på ulike måter. Innenfor en tilgrensende metodologisk retning, "grounded theory", understreker Glaser og Strauss (1967) betydningen av bruk av komparative data med tanke på både teoriutvikling og hypotesetesting. De

argumenterer for behov for utvalg av kasus, men det er ifølge dem et teoretisk utvalg og en teoretisk mening som bør stå sentralt, og ikke nødvendigvis kasus som er representative i en populasjon.

I denne studien er det produsert data på to kassuskoler. Muligheten til å kunne sammenholde og sammenligne kontekster og praksiser har vært avgjørende for dette valget. Dette er en design Yin (2003) kaller ”multiple-case-design”, mens Stake (1995:4) kaller dette for en ”collective case-study”. Motsatsen til kollektive kassusstudier er en ”intrinsic” kassustudie som studerer et objekt, og hvor det gjerne er objektet i seg selv som er interessant (Stake 1995). For denne undersøkelsen er det ikke kaset i seg selv som har vært interessant, men det å forstå fenomenet ledelse i flerkulturelle skoler teoretisk gjennom kasusene. Prinsipper for utvalg av kasus blir diskutert i 4.3.2.

### **Kasusstudier i utdanningsforskning**

Kasusstudier er en mye brukt forskningsstrategi i utdanningsforskning. Konteksten er viktig innenfor utdanningsfeltet, og skoler er også institusjoner som kan defineres klart innenfor tid og rom. Skolens område er avgrenset gjennom fysiske grenser, og skoletiden er definert gjennom timeplan og arbeidstid. Bassey (1999) beskriver kassusstudier innenfor utdanningsforskning spesielt,<sup>74</sup> og opererer med følgende definisjon:

An educational case study is an empirical enquiry which is:

- conducted within a localized boundary of space and time (i.e. a singularity);
- into *interesting* aspects of an educational activity, or programme, or institution, or system;
- mainly in its natural context and within an ethic of respect for persons;
- in order to inform the judgements and decisions of practitioners or policy-makers;
- or of theoreticians who are working to these ends;
- in such a way that sufficient data are collected for the researcher to be able
  - (a) to explore *significant* features of the case,
  - (b) to create *plausible* interpretations of what is found,
  - (c) to test the trustworthiness of these interpretations,
  - (d) to construct a *worthwhile* argument or story,
  - (e) to relate the argument or story to any relevant research in the literature,
  - (f) to convey *convincingly* to an audience this argument or story,
  - (g) to provide an audit trail by which other researchers may validate or challenge the findings, or construct alternative arguments.

(Bassey 1999:58)

---

<sup>74</sup> Dette gjør også Merriam (1998).

Bassey understreker at alle ord i kursiv i denne definisjonen, *interesting*, *significant*, *plausible*, *worthwhile* og *convincingly*, er ord som er verdiladede, og at verdi-vurderingene må foretas av forskeren. I det videre vil jeg beskrive dette prosjektet ut ifra Basseys definisjon, med spesiell vekt på mine valg som er gjort på grunnlag av verdivurderingene. To skoler er valgt som kasus for studien. Disse er begrenset i tid ved tiden personale og elever oppholder seg ved skolen, og i rom ved skolens fysiske grenser. Forskningsspørsmålet er rettet mot utøvelse av ledelse og demokratisk ledelse i flerkulturelle grunnskoler, og dermed er dette det interessante. Dette er redegjort for i 1.1. Det teoretiske rammeverket som er presentert og begrunnet i kapittel 3, danner bakgrunn for fortolkningene som blir gjort i analysen av skolene. For å gjøre analysen av kasusene mest mulig gjennomsiktede med tanke på at andre skal kunne gå tilbake for å teste konklusjonene, er sitater fra intervjuer og loggbøker inkludert i selve teksten. I tillegg prøver jeg å ha en så tydelig forfatterstemme som mulig, ved å være eksplisitt på hva som er egne vurderinger og konklusjoner, og hva som er andres vurderinger og kommentarer i litteraturen og i prosjektet.

### **Observasjoner**

Observasjoner som metode kjennetegnes ved at forskeren blir en del av et sosialt miljø (Merriam 1998). Forskeren kan innta en skjult eller åpen rolle. I en skjult rolle er ikke deltakerne i det sosiale miljøet informert om forskningen, mens dette er tilfellet når forskeren har en åpen rolle. Videre kan man være med som deltakende observatør, det vil si at man har oppgaver eller inngår i relasjoner innenfor det sosiale miljøet som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til forskningen, eller man kan ha en passiv rolle ved mest mulig å holde seg utenfor det som skjer, og utelukkende observere hva som foregår. Jeg hadde en åpen rolle, men prøvde å være mest mulig passiv. Det vil si at jeg var observatør og ikke en aktiv deltaker i det sosiale miljøet. De etiske vurderingene som ble gjort i forbindelse med observasjoner og skygging, er beskrevet i 4.8.

### **Skygging**

McDonald (2005:456) definerer skygging som følgende: "Shadowing is a research technique which involves a researcher closely following a member of an organization over an extended period of time." Skygging er en metode som ikke ofte er i bruk. Hovedgrunnen til dette er at den er krevende både når det gjelder tid og mulighet for tilgang, og den stiller store krav til selvdisciplin hos forskeren, ifølge McDonald. Likevel er skygging brukt som metoder både i

Mintzberg (1973) og i Wolcotts (1973) kjente studie "The Man in the Principal's Office". Wolcotts studie kan også kalles en kasusstudie. Ryan (2003), som forsker på ledelse og mangfold ved skoler i Canada, har også benyttet denne metoden, med et ønske om å forstå konteksten lederne jobbet i som begrunnelse (ibid.:20).

Skygging kan beskrives som en underkategori av observasjoner. Samtidig fører valg av skygging som metode til egne metodologiske overveielser. McDonald (2005:456ff.) deler bruk av skygging i organisasjonsforskning inn i tre: *skygging for å lære av andre*, *skygging for å registrere handling* og *skygging for å forstå roller og perspektiver*. Den første formen er knyttet opp til læring gjennom observasjon og foregår for det meste i yrkesopplæring. *Skygging for å registrere handling* er knyttet til kvantitative metoder og til registrering av aktivitet for å måle for eksempel bruk av tid eller hyppighet av arbeidsoppgaver eller interaksjoner. Den tredje kategorien er *skygging for å forstå roller og perspektiver*. Måten å gjennomføre skyggingen på er åpen og eksplorerende ved at flest mulig av aktivitetene som den som blir skygget, deltar i, blir notert og beskrevet med tanke på senere analyser. Denne studien kan plasseres innenfor kategorien skygging for å forstå roller og perspektiver.

### **Krystallisering**

Triangulering blir gjerne fremhevet som en måte for å sørge for økt kvalitet på data, analyser og konklusjoner både i kvantitativ og i kvalitativ forskning. Hammersley og Atkinson (1996) viser til at begrepet triangulering opprinnelig kommer fra landmåling og navigasjon. Begrepet viser til at dersom man har tilgang på ett landmerke, er ikke dette tilstrekkelig for å kunne gi nøyaktig posisjon på et kart, man trenger minst to landmerker for å kunne gi nøyaktig posisjon, og man befinner seg der hvor de to linjene krysser hverandre. Overført til samfunnsforskning betyr dette at dersom man bare bygger på én kilde, enten det gjelder data, metoder eller teori, kan det lede til svake slutninger. Patton (1987) skiller mellom fire ulike typer triangulering: datatriangulering, forskertriangulering, teoritriangulering og metodetriangulering. Å bruke flere datakilder, teoretiske tilnærminger og metoder, og deretter sammenholde disse for å vurdere funn, blir på denne måten forstått som et redskap for å komme nærmere valide slutninger. Det som samtidig, og indirekte, kan bli antydnet ved denne forskningsstrategien, er at det er mulig å komme nærmere hva som er sannheten, noe som ikke alltid er tilfellet (Hammersley og Atkinson 1996, Yin 2003). Dette har også Richardson (2000) diskutert. Samtidig som hun understreker verdien av datamangfold, teorimangfold og metodemangfold, konkluderer hun med at i et postmoderne samfunn og med en postmoderne



forståelse av sannhet i forskning er krystallisering kanskje en like god metafor for å argumentere for bruk av mangfold i fremstillingen. Ved å bruke en krystall som metafor peker hun på de mange, varierte og uendelige mulighetene ulike tilnærminger gir: ” ... crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial, understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know” (Richardson 2000:934). En krystall ser nesten aldri lik ut. Avhengig av lysforhold, bakgrunn og måten den blir holdt på, kan krystallen reflektere lys og farge tilbake gjennom mange og ulike kombinasjoner. Ved å bruke krystallisering som metode kan man derfor aldri få den hele og fulle forståelse av et fenomen, man kan aldri få de helt rette landmerkene for å finne ut hvor på kartet man er, men man kan få en beskrivelse av terrenget på så mange og ulike måter at det kan være mulig for en utenforstående å kjenne seg igjen.<sup>75</sup> I denne avhandlingen legges Richardsons forståelse og argumenter for metodemangfold til grunn.

### **4.3 Forarbeid**

Før produksjonen av datamaterialet startet ved de åtte skolene ble det gjennomført et forarbeid med tanke på dataproduksjonen. Foruten litteraturstudier gjelder dette først og fremst gjennomføring av piloter (4.3.1), utvalg av skoler (4.3.2) og utarbeidelse av intervjuguiden (4.3.3).

#### **4.3.1 Piloter**

Det ble gjennomført to piloter i forkant av gruppeintervjuene i intervjuundersøkelsen, med rektor og inspektør på to skoler. Opprinnelig var intensjonen å ikke benytte intervjuguide til disse intervjuene, men å få lederteamene til å snakke fritt om sitt arbeid med opplæringen for minoritetsspråklige elever, mer i form av en filosofisk diskurs (Kvale 1997:31). Dette viste seg å være en strategi som ble vanskelig, da skolelederne hadde en forventning til intervjuene om klare spørsmål. I tillegg oppdaget jeg at det kunne bli vanskelig å berøre alle emnene som var interessante i forbindelse med studien innenfor fastsatt tid. Med andre ord viste lederne mer eller mindre eksplisitt at de forventet en faglig samtale, og dette kom også frem i samtaleene i etterkant av intervjuene. Resultatet av pilotene var at det ble laget en

---

<sup>75</sup> Dette er med andre ord hverken ren ”idiografisk” eller ren ”nomotetisk” forskning (forskning som tar sikte på å beskrive enkelttilfeller, eller forskning som tar sikte på å avdekke generelle lover) (jf. Østerud 1998:121), men det er forskning som ligger i en mellomposisjon.

semistrukturert intervjuguide til gruppeintervjuene etter mønster fra guiden som ble brukt i SOL-prosjektet.

Gjennom prosjektene "School Leadership and Equity" (Vedøy 2005a) og "Ressurslærere i Osloskolen" (Vedøy 2005b) ble det mulig også å gjennomføre pilotundersøkelser på kasusstudien i prosjektet. Jeg gjennomførte gruppeintervjuer med foresatte, elever, kontaktlærere og tospråklige lærere samt observert på to osloskoler. Dermed ble deler av intervjuguidene prøvd ut, og jeg fikk erfaring i å intervjuer elever, foresatte og lærere i grupper. Gruppeintervjuer med elever viste seg å være krevende å gjennomføre. For det første førte intervjusituasjonen til at elevene var noe reserverte. De kjente meg ikke godt, de var gjerne i en gruppe de ikke var helt kjent i, og det at intervjuet foregikk i en skolekontekst, førte nok til at intervjuene fikk en form mer som utspørring enn samtale. Ett av foresatteintervjuene ble gjennomført med tolk. Det viste seg i etterkant å være en problematisk måte å produsere data på. Først og fremst fordi det var vanskelig å kvalitetssikre måten tolken oversatte spørsmål og svar på. For å sikre kvaliteten på disse intervjuene måtte da tolkens arbeid blitt vurdert, noe som ville vært for ressurskrevende målt i forhold til informasjonen jeg fikk. Den viktigste erfaringen fra denne piloten var først og fremst at det krevde en tett oppfølging fra skolens side for å få minoritetsspråklige foresatte til å stille opp på intervju. Det krevde også tett oppfølging fra skolene å få skriftlig tillatelse fra foreldre for å kunne intervjuer elever. Samtidig gav det som kom frem av informasjon i disse intervjuene, et perspektiv som ble vurdert som viktig inn i selve kasusstudien, og jeg valgte derfor å beholde gruppeintervjuer både av elever og foresatte i kasusstudien. Det er opplæringen til elever fra språklige og kulturelle minoriteter som er i fokus, og da vurderte jeg det slik at stemmene til den gruppen som er målet for opplæringen, burde komme frem. Dessuten fortalte prosessen skolene hadde for å rekruttere foresatte og elever til intervjuene, mye om hvilket forhold elever og foresatte hadde til skolen, og hvilken kjennskap skolene hadde til sine minoritetsspråklige foreldre og elever.

### **4.3.2 Utvalg**

#### **Utvalgsriterier for intervjustudien**

Jeg ønsket i intervjustudien å produsere data for å analysere hvor formelle ledere plasserer seg i diskurser om ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, og hvilken etisk rasjonalitet lederne bygger på i forbindelse med denne opplæringen. Til

intervjustudien ønsket jeg ledere ved skoler som kunne vise til arbeid med et fokus på opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Jeg tok kontakt med Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) for å få anbefalt skoler. Gjennom NAFO fikk jeg en liste over fokusskoler som de anbefalte med tanke på ledelse av opplæringen. Ved å gå inn på skoler som hadde fått anerkjennelse på denne måten, har jeg også studert hva som blir gitt anerkjennelse av eksterne. I fokusskolenes tilfelle er det Fylkesmannens utdanningskontor som har pekt ut skoler i sine fylker, og disse er deretter blitt tilknyttet NAFO. Anerkjennelse i denne form kan si noe om hva som blir antatt å være god praksis, og hva som blir gitt anerkjennelse og et kvalitetsstempel av eksterne. Det finnes derimot ikke noen bestemte kriterier for å bli utnevnt til fokusskole, annet enn at skolene skal være interesserte i å satse på å drive utviklingsarbeid med tanke på bedre kvalitet i opplæringen for minoritets elever og ha et visst antall minoritets elever på skolen. Skolene har heller ikke fått tilbakemeldinger på hvorfor akkurat disse er plukket ut som fokusskoler, annet enn dette. Alle skolene i materialet kan sies å oppfylle disse kriteriene. De var interessert i utviklingsarbeid, og det ble drevet ulike former for slikt arbeid ved alle skolene. Samtidig er det viktig å understreke at hva som blir oppfattet som god ledelse av skoler, varierer, da ulike interessenter har ulike kriterier for hva som blir ansett som bra (Persson mfl. 2003).

Det ble i tillegg brukt utvalgs kriterier som gikk på ulikhet. Disse kriteriene bestod av ønsker om å ha skoler fra by og land, ulike deler av landet og ulike skoleslag representert. I utgangspunktet var skoler fra hele landet ønsket, men på grunn av at NAFO ikke anbefalte noen skoler på Vestlandet og i Trøndelag, er det en sentring i østlandsområdet. Det er én skole fra Sør-Østlandet, én fra Sørlandet, én fra Innlandet, én fra Nord-Norge og fire fra det sentrale østlandsområdet i intervjumaterialet.

Utvalg av intervju skoler:

### **Tabell I**

Skoler	Skoletype	Lokalmiljø	Størrelse	Lederteam
Brage	1–10-skole	By	420 elever 20 % minoritets- språklige, 48 lærere	3: Rektor, to inspektører
Skog	1–7 barnetrinn	Semirural	340 elever 20 % minoritets- språklige, 30 lærere	2: Rektor, inspektør
Torvann	1–7 barnetrinn	By, med innførings- klasser	350 elever 10 % minoritets- språklige, 29 lærere	5: Rektor, to inspektører, SFO-leder og sosiallærer
Hiim	1–7 barnetrinn	Forstad	340 elever 10 % minoritets- språklige, 26 lærere	4: Rektor, tre inspektører
Rekka	1–7 barnetrinn	Storby	340 elever 90 % minoritets- språklige, 40 lærere	3: Rektor, assisterende rektor og inspektør
Klippa	8–10 ungdomstrinn	Rural, med innførings- klasser	170 elever 20 % minoritets- språklige, 30 lærere	2: Rektor, inspektør
Vindar	1–4 småskoletrinn	By, med innførings- klasser	170 elever 30 % minoritets- språklige, 19 lærere	2: Rektor, inspektør
Fram	1–7 barnetrinn	Semirural, med innførings- klasser	330 elever 20 % minoritets- språklige, 30 lærere	2: Rektor, inspektør

## Utvalgskriterier for kasusskolene

Etter intervjuene med de formelle lederne på de åtte intervjukskolene kom det frem at skoler med mottaksklasser i tilknytning til asylsøker-mottak hadde mange og til dels varierende oppgaver å løse. Disse oppgavene lå på siden av forskningsspørsmålet som er knyttet til opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter i vanlige skoleklasser, elever som primært kan kalles § 2–4-elever. I utgangspunktet trodde jeg det skulle være mulig å skille de to ulike elevgruppene, da mottaksklasser er en overgangsordning før elevene starter i vanlige klasser. Intervjudataene viste imidlertid at dette ble sammenvevd med vanlig undervisning ved skolene, noe som gjorde det vanskelig å skille. Skoler med mottaksklasser er derfor utelatt i kassstudien. Å gå inn i disse problemstillingene ville komplisert analysen uforholdsmessig mye, da også asylpolitikk og introduksjonsprogrammet for flyktninger hadde vært naturlig å bringe inn i analysene. Dette gjaldt hele fire skoler, og dermed var fire skoler aktuelle for kassstudien.

Patton (1980), gjengitt i Myklebust (2002:430), skiller mellom seks ulike typer målrettet utvelgelse av kasus: ekstreme, typiske, varierte, kritiske, sensitive og lett tilgjengelige kasus<sup>76</sup>. I denne studien valgte jeg kassskoler ut ifra de åtte NAFO-skolene jeg hadde gjennomført intervjustudien på. Dersom man ser på de fire aktuelle intervjukskolene, så er det forskningsspørsmålet som danner grunnlag for utvelgelse: Hvordan utøves ledelse på flerkulturelle skoler, og hvordan kan utøvelsen forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse? *Ekstreme kasus* ville i denne sammenheng vært ledelse i skoler som fokuserte utelukkende eller mye på demokratisk ledelse i forhold til skoler som ikke fokuserte på demokrati i det hele tatt. Jeg måtte da valgt ut de to skolene blant de fire som passet best til dette kriteriet. Dette ville fått forskningsetiske konsekvenser, da jeg måtte vært åpen på utvalgskriteriene, og sannsynligheten for at skolen som ble valgt ut fordi den ikke var demokratisk, ville sagt nei til deltakelse, er stor. Utvalget er dessuten så lite at jeg vurderte heller ikke denne strategien som relevant. Ved utvalg av *typiske* skoler måtte jeg unngått de ekstreme kassene og valgt skoler som representerte et gjennomsnitt av de fire. Siden skolene i utgangspunktet var veldig ulike, hadde det vært vanskelig å finne de to mest typiske skolene. Utvelgelse av *varierte kasus* skjer ved at man velger kasus som representerer en spredning på de aktuelle dimensjonene. Dette er en av strategiene jeg har brukt i forbindelse med utvalg av kassskoler. Brage skole hadde utmerket seg i intervjuene ved å innta en kritisk holdning til

---

<sup>76</sup> Myklebust kaller dette lettvinne kasus.

delar av norsk migrasjonspedagogisk forskning. De hadde i tillegg en alternativ ledelsesstruktur, fokus på struktur og var dessuten demonstrasjonsskole. Skog skole hadde på den andre siden uttrykt at de identifiserte seg sterkt med norsk migrasjonspedagogisk forskning, og de hadde en mer tradisjonell ledelsesstruktur, med rektor og inspektør som lederteam. Jeg vil hevde at Skog på mange måter er representativ for hvordan flertallet av fokusskolene i intervjuundersøkelsen beskriver sine tanker rundt opplæring i et flerkulturelt samfunn, mens Brage i forhold til de andre fokusskolene representerer en alternativ måte å tenke rundt denne opplæringen på.

Når det gjelder *kritiske kasus* tolker Myklebust dette som følgende:

Om ein ting fungerer under gitte forhold så kan ein rekne med at det vil fungere der vilkåra ligg enda bedre til rette. Og motsett, om det ikkje fungerer i dette tilfellet, vil det ikkje fungere i andre kasus der vilkåra ikkje er så gode (2002:430).

Jeg vurderte ingen av de åtte intervjukolene som kritiske kasus, og dermed var denne strategien utelukket. For utvelgning av *sensitive kasus* er opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter jevnlig satt på dagsorden. Den ene skolen har vært i nasjonalt søkelys på grunn av alternative former for opplæringsorganisering, og de har vært i søkelyset på grunn av elevmassen. Denne skolen kunne beskrives som et sensitivt kasus i mitt datamateriale. På tross av at det ville vært en interessant skole å produsere data på, valgte jeg av anonymiseringshensyn og gjenkjennelighet å unngå det sensitive kasuset. Utvelgelse av *lett tilgjengelige kasus* blir gjort med tanke på tilgjengelighet for forskeren. I forbindelse med min studie har dette også vært et av utvalgskriteriene, da økonomiske og praktiske rammer for gjennomføringen av dataproduksjonen var noe jeg måtte ta hensyn til. Resultatet ble at begge kassuskolene er fra det sentrale Østlandsområdet.

Det er ikke bare utvalg av kasus i seg selv, men også hvilke utvalg som blir gjort innenfor kasuset, som avgjør hvilke data som blir produsert (Hammersley og Atkinson 1996:74f.). Dette kan for det første gå på tid, altså når på året dataene produseres. Hammersley og Atkinson (ibid.) peker på at tidsdimensjonen ofte er undervurdert i samfunnsforskning. Holdninger og aktiviteter varierer ofte over tid på en måte som har stor betydning for samfunnsteorien. Jeg har valgt å oppholde meg på hver av skolene i én måned i løpet av én høst. Skolene har et årshjul som gjør at aktiviteter varierer over et år. Samtidig ble intervjuene med skolelederne foretatt på våren, og på den måten er også vårhalvåret representert i datamaterialet. Noen oppgaver er viktigere på våren, som for eksempel planlegging av neste

skoleår, enn på høsten. Dessuten påvirker hendelser i samfunnet for øvrig hva som står på dagsorden, og hva mennesker er opptatt av på skolene. Dette kommer for eksempel til syne i mine loggbøker fra Skog i forbindelse med Yassir Arafats død, hvor dette var en hendelse som ble diskutert i ulike sammenhenger.

En observasjonsperiode på én måned på hver av skolene, blir en begrensning med tanke på å se helheten i ledelsesarbeidet over tid. Det er rimelig å anta at denne varierer i løpet av skoleåret og er avhengig av hvilke saker som står på dagsorden ved skolene til enhver tid. Observasjonsdataene forteller om aktiviteter som var mulige å observere i det tidsrommet jeg var til stede, og årshjulet er ikke tatt i betraktning, noe som kunne gitt flere nyanser. Den nødvendige graden av metning ble i forkant av dataproduksjonen vurdert oppnådd etter én måned. Glaser og Strauss (1967) forstår metning som tidspunktet der sannsynligheten for å produsere nye data som utvikler studien, er liten eller ingen. Datamengden som ble produsert i forbindelse med observasjonene, skulle også behandles, og det var et mål å gjøre denne håndterlig.

Når det gjelder utvalget av personer å skygge, har dette vært strategiske valg. Rektor og migrasjonspedagogisk kontakt ble valgt på begge skolene ut ifra en antakelse om at disse personene i større grad ville komme i situasjoner og sammenhenger hvor fenomenet ledelse viste seg i forbindelse med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, som for eksempel i møter. Utvalget har på denne måten vært begrensende samtidig som det gir et dybdeinntrykk av sammenhenger jeg ble presentert for av disse to personene på hver skole. I tillegg er det gjennomført observasjoner i klasserom, i skolegården, og på personalrommet i én uke med tanke på å få et mer helhetlig bilde av skolenes indre liv.

Utelukkende minoritetsspråklige elever og foreldre er intervjuet ved skolene. Dette gjør at majoritetsspråklige elevers og foreldres blikk på skolene ikke er direkte representert. Hovedgrunnen for dette valget går på "voice-problematikk". Det er ledelse og minoritetsspråklige elevers opplæring som er hovedfokus, og disse er primærkildene til å få tilgang til opplysninger om dette. Majoritetsspråklige foreldre og elever ville vært sekundærkilder. Deres stemmer er dermed bare representert indirekte i studien gjennom observasjoner og gjennom å bli referert til i intervjuer av ansatte ved skolen eller minoritetsforeldre og elever.

For minoriteter kan språket representere barrierer. Et alternativ var tolk, men dette ble ikke valgt.<sup>77</sup> Løsningen ble å finne informanter som snakket tilstrekkelig godt norsk for å kunne delta i et intervju. De minoritetsspråklige foreldrene og elevene som er intervjuet, er derfor personer som av skolene er blitt vurdert til å ha tilstrekkelige norskkunnskaper for å delta i et intervju på norsk. De er ikke representative for hele gruppen minoritetsspråklige ved skolene. I de fleste tilfellene hvor jeg fikk minoritetsspråklige informanter, var dette et resultat av at skolene ringte og forklarte hva prosjektet gikk ut på, og spurte foreldrene om de ønsket å delta selv, eller om de mente det var i orden at deres barn deltok. Skolene har dermed i stor grad fungert som portåpnere. Se ellers vedlegg 7 og 8 for hvilken informasjon foresatte og elever mottok i forkant av intervjuene.

### **4.3.3 Utarbeidelse av intervjuguider**

Siktemålet i prosjektet var opprinnelig å undersøke hvordan kan man forstå skoleledelsens rolle og funksjon i prosesser mot en integrerende sosialisering og inkludering av språklige og kulturelle minoritets elever i grunnskolen. Intervjuguidene ble dermed utarbeidet med utgangspunkt i at dette var en eksplorerende studie, og spørsmålene og tilnærmingene var åpne. Dessuten ble det tatt hensyn til og hentet inspirasjon fra intervjuguidene som var formulert i SOL-prosjektet, med tanke på mulige sammenligninger. Guidene ble tematisk organisert med underspørsmål, men de ble først og fremst laget som en støtte til intervjuene, og intensjonen var ikke å bruke dem som en strukturert intervjuguide. Intervjuene var tenkt og ble gjennomført i en halvstrukturert form (Kvale 1997:76f.). For de tre ulike intervjuene var følgende hovedtemaer skissert opp i intervjuguidene:

#### **Gruppeintervjuer med formelle ledere i intervjustudien:**

1. beskrivelser av skolens nærmiljø og elevene som gruppe
2. arbeid med minoritetsspråklige elever
3. ledelsesorganisering og ledelsesstruktur
4. hva betyr inkludering på denne skolen

#### **Individuelle intervjuer med lederne i intervjustudien:**

1. karriere / livet som leder. Yrkesidentitet og rolle
2. skolens arbeid med minoritets elever, og hva er en god skole
3. hverdagen/arbeidsoppgaver
4. relasjoner til andre parter i skolesamfunnet og i skolehierarkiet
5. ettermæle
6. tanker om endringer i skolen de neste to årene

---

<sup>77</sup> Problemene med tolk er kort omtalt i det foregående.



### **Gruppeintervjuer i kasstudien:**

1. beskrivelser av skolen og skolens nærmiljø
2. spørsmål knyttet til ansvarsfordeling og samarbeid
3. hva er den gode skole, og hva er en god opplæring

I forbindelse med SOL-prosjektet beskriver Møller (2006a:44) valg og prioriteringer på denne måten:

I tillegg til å forstå ledelse som et relasjonelt fenomen og la det distribuerte perspektivet danne premisser for valg og utvikling av forskningsdesign, har vi i våre analyser hatt som utgangspunkt at ledelse og ledelsesutvikling ikke kan forstås uavhengig av konteksten.

Konteksten og hele skolens indre liv har med andre ord vært viktig også i utformingen av disse intervjuguidene, sammen med det relasjonelle perspektivet og beskrivelser av ulike former for ledelse og begrunnelser for opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Dette danner kjernen for utformingen av intervjuguidene til gruppeintervjuene. I de individuelle intervjuene av lederne ble det også fokusert på personlige erfaringer og egen motivasjon for arbeidet.

Intervjuguidene til både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer utgjør vedlegg 3, 4, 9, 10 og 11.

## **4.4 Dataproduksjon**

Dataproduksjonen i studien foregikk i to omganger. Produksjon av data til intervjustudien foregikk våren 2004 (4.4.1), og produksjon av data til kasstudien skjedde høsten samme år (4.4.2).

### **4.4.1 Intervjustudien**

Alle skolene jeg henvendte meg til, sa ja til å være med på prosjektet.<sup>78</sup> Intervjuene med skolelederne ble produsert våren 2004. Gruppeintervjuene ble produsert i perioden 2.2.2004 til 25.5.2004. De individuelle intervjuene ble produsert i perioden 20.4.2004 til 4.6.2004. Alle intervjuene ble tatt opp med digital opptaker og transkribert umiddelbart etterpå. Gruppeintervjuene ble foretatt først, og de individuelle intervjuene en tid senere, der dette var praktisk mulig. Hensikten bak dette valget var at avstanden i tid mellom intervjuene kunne

---

<sup>78</sup> Se vedlegg 1 og 2 for informasjonsskriv som skoleeiere og rektorer mottok i forkant av intervjuene.

bidra til å nyansere bildet av skolene og være med på å forebygge at en opplevelse som lå nært i tid, ikke skulle påvirke alle intervjuene for mye.

## Tabell II

Produksjon av data, intervjustudien, alle datoer 2004:

(Parentesene under hvert intervju er koden som er brukt for å henvise til de transkriberte intervjuene videre i teksten.)

	Brage	Fram	Hiim	Klippa	Rekka	Skog	Torvann	Vindar
Gruppeintervju	24.02. (B1 og B2)	13.02. (F)	26.03. (H)	23.02. (K1 og K2)	11.02. (R)	26.03. (S)	02.02. (T)	25.05. (V)
Rektor	03.05. (Br)	30.04. (Fr)	13.05. (Hr)	12.05. (Kr)	26.04. (Rr)	10.05. (Sr)	20.04. (Tr)	24.05. (Vr)
Assisterende rektor					26.04. (Ra)			
Inspektør 1	03.05. (Bi)	30.04. (Fi)	04.06. (Hi1)	12.05. (Ki)	26.04. (Ri)	10.05. (Si)	20.04. (Ti1)	24.05. (Vi)
Inspektør 2			04.06. (Hi2)				20.04. (Ti2)	
Mig.ped.- koordinator	03.05. (Bs)		13.05. (Hs)			10.05. (Sm)		
SFO-leder							21.04. (Tsfo)	
Sosiallærer							22.04. (Tsos)	

Dette utgjør om lag 600 sider med transkriberte intervjuer.

I **gruppeintervjuene** ble lederne som skulle delta, bedt om å sette av rundt en og en halv time. Det lengste intervjuet varte i to timer og 45 minutter med pauser og omvisning på skolen, det korteste varte i overkant av én time. Som et gjennomsnitt lå intervjuene omtrent på én time og 45 minutter. Alle intervjuene ble foretatt enten på rektors kontor eller på et grupperom på skolen. Hendelser som ligger nær i tid, har sannsynligvis preget ledelsen mye i enkelte intervjuer. For eksempel hadde ledelsen på Fram nettopp hatt et møte med minoritetsforeldre dagen før gruppeintervjuet, og det blir referert til foreldre og dette møtet

gjennomgående i intervjuet. Flere kommentarer kom på at gruppeintervjuene hadde vært en positiv opplevelse for lederne selv, som ved Hiim skole:

Rektor: (...) og når en så først setter seg ned og reflekterer over det, så er det ganske givende for oss også, fordi at vi får en bevissthet på ting, som vi ikke alltid går rundt og grubler på, så det er, det er nyttig for oss, og det var vi jo egentlig litt sånn på forhånd, at det, det skal være nyttig for oss når vi gir oppmerksomhet og tid til ting, og det tenker jeg at det har vært. Det at vi får snakket sammen godt og, og disse tingene som vi ikke bruker to timer på ellers til å systematisere tankene våre om, så det er, for meg kjempe... det er nyttig.

Inspektør 1: Ja, vi finner fram bevisstheten på det igjen, det gjør vi (H:27).

Ved Rekka deltok en nyansatt inspektør i intervjuet, og hun hadde følgende kommentar:

I: Jeg må jo si at ved å gå igjennom dette her så har jeg lært veldig mye om Rekka enn jeg ellers ville, så takk for hjelpen @@@ (R:43).

**De individuelle intervjuene** hadde en varighet fra en halv time på det korteste til en og en halv time på det lengste, med et gjennomsnitt på rundt én time. Jeg hadde i forkant bedt informantene om å sette av rundt én time. Majoriteten av intervjuene ble foretatt på kontoret til informanten, ellers ble grupperom benyttet, slik at vi satt uforstyrret.

#### **4.4.2 Kasusstudien**

Jeg tok kontakt med rektorene på de to kassuskolene i begynnelsen av august 2004 for å høre hvordan de stilte seg til å bli med videre i prosjektet.<sup>79</sup> Begge stilte seg positive. Jeg avtalte møter med hver av skolene for å gi nærmere informasjon om hva videre deltakelse innebar, for å beskrive hvilke forventninger jeg hadde, og for å erfare hvilke forventninger og ideer lederne ved skolene måtte ha i forbindelse med gjennomføringen av kasusstudiene. Tidsplan for produksjon av data for begge skolene ble avtalt i disse møtene.

---

<sup>79</sup> Se vedlegg 5 og 6 for informasjonsskriv til rektorer og skoleeiere i forkant av kasusstudien.

### Tabell III

Produksjon av data, kasesstudien, alle datoer 2004:

	Brage	Skog
Observasjon i klasserom	27.09., 28.09., 29.09., 28.10. og 29.10.	03.11., 04.11., 05.11., 25.11. og 26.11.
Skygging av rektor	11.10., 12.10., 13.10., 14.10. og 15.10.	15.11., 16.11., 17.11., 18.11. og 19.11.
Skygging av mig.ped.- koordinator	18.10., 19.10., 21.10. og 22.10.	08.11., 09.11., 10.11., 11.11. og 12.11.
Intervju, kontaktlærere	26.10. (Bk)	24.11. (Sk)
Intervju, tospråklige lærere	26.10. (Bt)	24.11. (St)
Intervju, elever 1	26.10. (Be1)	24.11. (Se1)
Intervju, elever 2	26.10. (Be2)	24.11. (Se2)
Intervju, foresatte 1	26.10. (Bf1)	23.11. (Sf1)
Intervju, foresatte 2	26.10. (Bf2)	23.11. (Sf2)

Dette utgjør om lag 300 sider med transkriberte intervjuer og feltnotater.

### Observasjoner på skolene

Det ble observert i undervisningssituasjoner i én uke til sammen på hver skole, med tre dager i begynnelsen av perioden og to dager i slutten av perioden. Begrunnelsen for å gjøre denne todelingen var å se om inntrykket av skolen og opplæringen forandret seg etter at jeg hadde fått innblikk i hvordan ledelsesfunksjonene på skolen fungerte. Det gjorde det ikke i nevneverdig grad på noen av skolene.

Ved den ene skolen ble det understreket at lærere og elever var vant med observatører, og at jeg var velkommen i alle klasserom. Det førte til at det etter samtale med teamlederne ble satt av dager til observasjon på småskoletrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn. Observasjonene ble gjennomført med tanke på å få en størst mulig breddeforståelse av arbeidet på de ulike trinnene.

Den andre skolen hadde laget en oversikt over lærere som hadde sagt seg villige til å ha en observatør i klasserommet, som jeg fikk da jeg kom. Det ble forklart at det var mange lærere som følte at de hadde en vanskelig arbeidssituasjon, og at det derfor kun var mulig å observere på småskoletrinnet. På denne skolen er det tre lærere og deres klasser jeg har undervisningsobservasjoner fra den uken som var satt av til observasjon i klasserom. Samtidig er det i forbindelse med skyggingen observert undervisning både på småskole- og mellomtrinnet. Slik har jeg fått et inntrykk av arbeidet på alle trinnene også ved denne skolen.

Foruten observasjoner av undervisning ble det også foretatt observasjoner ute i skolegården, på personalrommet og på ulike møter for hele eller deler av personalet. Uformelle samtaler med elever, lærere og andre ansatte ved skolene inngår også som en del av observasjonene. Begrunnelsen for å observere i klasserom, og for å bevege meg rundt i skolen, var at jeg opplevde det som viktig å forstå konteksten som ledelsen ble utøvd i.

### **Skygging**

Rektor og migrasjonspedagogisk koordinator på de to skolene ble fulgt som en ”skygge” i én uke hver. Hensikten var å få et best mulig bilde av hvilke arbeidsoppgaver og situasjoner som kunne oppstå i løpet av en arbeidsuke, og å se hvilke relasjoner de inngikk i. Det ble ikke lagt noen begrensninger fra noen av de fire når det gjaldt hva jeg fikk være med på. Dersom det oppstod situasjoner som kunne være sensitive, og som involverte andre, ble de som var involvert, spurt i forkant av migrasjonspedagogisk koordinator eller rektor om det var i orden at det var en observatør til stede. Også i disse tilfellene fikk jeg full tilgang. Dette kunne gjelde belastende samtaler, som vanskelige medarbeidersamtaler, private samtaler, samtaler med barnevernet, bytte av skole på grunn av mobbing og budsjettmøter i kommunen.

Alle fire uttrykte at uken med skygging var noe de hadde gruet seg til, og noe som ble sett på som noe ubehagelig i forkant. Samtidig, når uken var over, uttrykte de alle at det ikke var så ille som de hadde fryktet, og de kommenterte at det hadde vært hyggelig å ha noen å snakke med, og at det gikk fort å venne seg til å ha en ”skygge”. Ironisk nok førte denne rollen, som i utgangspunktet skulle være ”usynlig”, i noen tilfeller til det motsatte. Det kom mange kommentarer når migrasjonspedagogisk koordinator eller rektor gikk rundt på skolen med meg to skritt bak, og ved den ene skolen gikk jeg under kallenavnet ”Skyggen”.

I løpet av ukene som skygge forekom det også mange uformelle samtaler med den som ble skygget, som brakte frem informasjon. Informantene styrte og satte grenser for hvor mye vi pratet, med mindre det gjaldt å få oppklart situasjoner som oppstod. Det var hverdagen og hvilke situasjoner som oppstod, som var hovedfokus, og utover det ønsket jeg ikke å være et forstyrrende element i hverdagen. Derfor var det forskjellig hvordan forholdet til informantene ble. Noen var mest komfortable med å bli observert, mens andre tok mye initiativ til samtaler.

### **Gruppeintervjuene**

I forbindelse med intervjuene ble rektor og migrasjonspedagogisk koordinator bedt om å hjelpe med å finne informanter blant kontaktlærere, tospråklige lærere, foresatte og elever. I realiteten var det migrasjonspedagogisk koordinator som hjalp til med å skaffe informanter ved begge skolene. Kriteriene jeg gav, var at jeg ville ha et gruppeintervju med henholdsvis kontaktlærere og tospråklige lærere og to intervjuer med henholdsvis foreldre og elever. Et ønske ble uttrykt om at disse informantene til sammen skulle være mest mulig representative for sin gruppe, og at de minoritetsspråklige måtte ha tilstrekkelig norskkompetanse til å kunne delta i et intervju på norsk. Det ble også satt en grense på ikke mindre enn to eller flere enn fem informanter til stede under hvert intervju. Alle intervjuene ble foretatt på grupperom ved skolene, med unntak av foreldreintervjuene ved Skog, som ble gjennomført på skolens personalrom på kveldstid. Jeg hadde tidsbegrensning på intervjuene, og alle varte mellom 45 minutter og én time.

De migrasjonspedagogiske kontaktene som stod for kontakten med foreldrene, la ned stort arbeid for at intervjuene skulle gå i orden, og fungerte som avgjørende portåpnere. Dette skjedde blant annet ved at de ringte foresatte for å spørre om mulighet for deltakelse og informerte om prosjektet, og deretter ved at de kontaktet dem rett før intervjuet skulle finne sted for å minne dem på avtalen. Ved Skog inviterte migrasjonspedagogisk koordinator og rektor dessuten foreldrene til et informasjonsmøte om prosjektet mitt. Jeg deltok ikke på dette møtet. Det har vist seg vanskelig å få minoritetsspråklige foreldre i tale og å få dem til å være med på denne typen intervjuer.<sup>80</sup> Det at foreldrene var trygge på skolene og hadde stor tillit til

---

<sup>80</sup> Et annet moment er at minoriteter også kan være skeptiske til å delta i forskningsprosjekter. Ytrehus (2001b:218) beskriver sine erfaringer med dette på følgende måte: "I forbindelse med mitt avhandlingsarbeid om intellektuelle i eksil er det mange flyktninger som gir uttrykk for at forskningen skaper et skjevt og stigmatiserende bilde av innvandrere og deres barn. Flere av dem jeg har vært i kontakt med, ønsker ikke å delta i forskningsprosjekt om innvandrere fordi de er skeptiske til innvandringsforskning og fordi de ønsker å være ferdig med rollen som "annerledes" som forskeren tilbyr dem."

de migrasjonspedagogiske koordinatorene, tror jeg var utslagsgivende for at så mange foreldre sa seg villige til å være med på intervjuer. Ved Skog hadde migrasjonspedagogisk koordinator et lite møte med elevene i forkant av mine intervjuer og snakket om hva som skulle skje. Jeg deltok heller ikke på dette møtet. Det er usikkert på hvilken måte disse intervjuene i forkant av mine intervjuer kan ha påvirket foreldre og elever.

## **4.5 Typer data**

Etter dataproduksjonen sitter jeg hovedsakelig igjen med to typer datamateriale. Dette er opptak av intervjuene som er blitt transkribert, og det er feltnotater eller loggbøker. I tillegg kommer skolenes dokumenter.

### **4.5.1 Transkriberte intervjuer**

Intervjuene ble tatt opp med digital opptaker og transkribert av meg i etterkant av intervjuene. Jeg har valgt å transkribere ordrett, men dialekter er oversatt til bokmål, også med tanke på anonymisering. Grunnen til ordrett transkribering er at diskursanalyse er brukt som metode i intervjustudien, og dermed eksisterte det et behov for nøyaktige formuleringer. Samtidig er samtale ansikt til ansikt annerledes enn skriftlig språk og gir dermed helt andre muligheter. Kvale (1997:102) viser til at transkripsjonene har en tendens til å bli betraktet som selve det solide, empiriske materialet i et intervjuprosjekt. Han understreker at utskriftene ikke er klippefaste data i en intervjuundersøkelse; de er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Denne formen for kommunikasjon er mer kontekstavhengig enn skriftlig kommunikasjon, og dermed kan mye informasjon bli implisitt, det kommer flere digresjoner, assosiasjoner, pauser og latter. Pauser i intervjuene er markert med "...". Kort latter i intervjuene er markert med @, og mye latter er markert med @@@.

### **4.5.2 Feltnotater**

Burgess (1982:192f) har gjort en inndeling når det gjelder ulike sjangere og hensikter å produsere feltnotater ut ifra:

1. *substantive* notes, which capture representations of the scene under study;
2. *methodological* notes, which add information about the circumstances under which these data were gathered;

3. *analytic* notes, which initiate the process of analysis and theorizing on the basis of observations and other data

Feltnotatene for denne studien ble skrevet fortløpende og kan karakteriseres som analytiske. De ble notert i en liten notatblokk som var tilgjengelig hele tiden. Hendelser og utdrag fra samtaler ble notert når muligheten bød seg samt under møter. I disse notatbøkene ble det også skrevet egne kommentarer, refleksjoner, umiddelbare reaksjoner og spørsmål som dukket opp underveis i feltarbeidet. Mange av disse notatene er derfor fragmenterte og har form av stikkord. De blir implisitte, selv om de ble renskrevet i Word etter hver observasjonsdag. Informasjon om ulike hendelser og relasjoner er gjerne spredt over mange dager og situasjoner. De utdragene som er presentert i avhandlingen fra loggbøker, er derfor omarbeidet. Eksplisitt informasjon og kontekstbeskrivelser er lagt til slik at observasjonene skal bli forståelige for en utenforstående leser.

Grunnen til valget av denne måten å samle observasjoner, opplevelser og erfaringer ved skolene på, var for det første at opplevelser ble nedskrevet og registrert så raskt som mulig etter at de faktisk hadde oppstått. Jeg stolte ikke nok på egen hukommelse til å vente til dagen var over. For det andre var målet å registrere mest mulig av det som skjedde, med tanke på senere analyser, i stedet for å utelukkende se etter hendelser og opplevelser som hadde direkte tilknytning til den overordnede problemstillingen i arbeidet. Dermed ble muligheten holdt åpen for at det i analysefasen skulle kunne gå an å se etter sammenhenger som på forhånd ikke var forventet. En ulempe med denne måten å jobbe på var at det noen ganger kunne virke distraherende på omgivelsene.

#### 4.5.3 Skolenes dokumenter

På skolene spurte jeg om jeg kunne få tilgang til skolenes planer og dokumenter, samtidig fikk jeg også utlevert dokumenter mens jeg var i feltarbeid. Her følger en oversikt over dokumentene jeg fikk fra de ulike skolene:

##### Tabell IV

Skolenes dokumenter:

Brage	Informasjonshefte om språklig minoritetsopplæring Skjema for enkeltvedtak Handlingsplan ved mottak av nye elever som kommer midt i skoleåret Power-point-presentasjon om ”Den gode skolen”
-------	---



	Sanghefte til personalfest
Skog	Muntlig kartlegging på norsk Informasjonshefte om arbeidet for tospråklig opplæring på Skog skole Pedagogisk plattform for Skog skole Rektors manus til personalseminar PowerPoint-presentasjon om tospråklig opplæring Skolens intern-info uke 34, 35, 36 og 39 i 2004
Hiim	Handlingsprogram for perioden 2003–2006
Vindar	Virksomhetsplan 2003 Virksomhetsplan 2004–2005 Instruksjoner til kartleggingsprøver 2.–4. klasse Kartleggingsprøver Introduksjonshefte, kartleggingsprøver Teorihefte kartleggingsprøver PowerPoint-presentasjon, kartleggingsprøver Prosjektoppgave om Norsk som andrespråk
Fram	Handlingsplan Hva skjer når i forhold til opplæring av språklige minoritetselever Nettverksmøteplan Artikkel av Lena Opseth (Norsk skoleblad nr. 2-1996), ”Klassen viktig for minoritetselever” Registrering av elever til innføringsklassen Informasjon om minoritetsspråklig elev ved skolebytte1 Informasjon om minoritetsspråklig elev ved skolebytte2 Registrering av språklige minoritetselever Vedtak om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, avslag Vedtak om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, tilbud
Klippa	Informasjon fra Klippa ungdomsskole skoleåret 2003/2004 Hefte kalt ”Viktig informasjon om norsk skole og samfunn”
Rekka	Skolens visjon Prosjektplan Plan for ”Økt kvalitet på opplæringen knyttet til leseferdighet” Sluttrapport fra et samhandlingsprosjekt
Torvann	Skoleutviklingsplan Målsetting for samarbeidet med NAFO Ordensregler Aktivitetsplan

Jeg har i avhandlingen valgt å bruke disse dokumentene først og fremst til å supplere opplysninger om skolene i tillegg til intervjuene, der dette er nødvendig, eller å plassere informasjon i kontekst. Dessuten var det interessant å se på hvilke dokumenter som ble gitt og ikke gitt. Virksomhetsplaner, opplæringsplaner og dokumenter knyttet til opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter er det som har blitt sett på som relevant, mens interne rutiner for ledelse og ansvarsfordeling for denne opplæringen mangler på de fleste skolene.

#### **4.5.4 Oppbevaring og anonymisering av data**

Etter produksjonen av data er lydfilene oppbevart på CD-er og på en passordbeskyttet, bærbar PC som ikke har vært knyttet til noe nettverk. De transkriberte intervjuene er blitt anonymisert ved at steder og personer er gitt fiktive navn. Loggbøkene ble delvis anonymisert da de ble skrevet ut i Word, ved at personer er referert til med forbokstaver, og de fiktive navnene på skolen og stedet er brukt. I bearbeidet form er disse loggbøkene fullstendig anonymisert. Der hvor kjønn ikke har blitt betraktet som relevant, har jeg også i enkelte tilfeller byttet om på dette i presentasjonene.

Notisblokkene fra observasjonene har vært lagret i et låsbart arkiv sammen med de transkriberte intervjuene og CD-ene med lydfile. Alle lydfile, og annet materiale som ikke er mulig å anonymisere, vil bli slettet og destruert når avhandlingen er ferdigstilt.

#### **4.6 Analyse**

R: Jeg skjønner ikke hvordan du klarer å systematisere så mye løst prat, og så få noe vettugt ut av det, jeg, men @@@

- (Tr, s13)

Analysene av intervjustudien har foregått i mange omganger. Sitatet ovenfor fra rektoren ved Torvann kan være beskrivende for min opplevelse av flere av de ulike fasene av analysearbeidet. Analysene av dataene har gått hånd i hånd med teoristudier og forsøk på teoriutvikling. Dette er noe som særpreger kvalitativ forskning ifølge Bruhn Jensen (2002:245), nemlig at nøkkelbegreper blir definert og omdefinert kontinuerlig som en del av selve forskningsprosessen. Kvale (1997:115) viser til at det ikke finnes én enkelt standardmetode for å komme frem til innhold, mening og de dypere implikasjonene ved det

som blir sagt i intervjuer. Han poengterer at ønsket om én enkelt metode kan føre til større vektlegging av teknikk og reliabilitet og mindre fokus på kunnskap og validitet. Han skisserer likevel fem generelle tilnæringsmåter til analyser av kvalitativt materiale:

1. *Meningsfortetting* medfører en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer.
2. *Meningskategorisering* medfører at intervjuet kodes i kategorier. Lange uttalelser reduseres til enkle kategorier som ”+” eller ”-”, som indikerer forekomst eller ikkeforekomst av et fenomen.
3. *Narrativ strukturering* vil si en tidsmessig og sosial organisering av teksten, med henblikk på å få frem meningen med den.
4. *Meningsstolkning* går lenger enn til strukturering av tekstens umiddelbare betydninger. Her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten. I motsetning til de tekstreduserende teknikkene basert på kategorisering og fortetting, fører tolkningsmetoden vanligvis til en tekstutvidelse.
5. *Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoden* er en eklektisk metode. En rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft samt avanserte tekstuelle eller kvantitative metoder kan brukes for å hente frem meningen i ulike deler av materialet (etter Kvale 1997:125f.).

I analysearbeidet i dette prosjektet ble først alle intervjuene transkribert, noe som dannet grunnlag for en første overflatiske analyse og forståelse av innholdet i intervjuene. Intervjuene er deretter kategorisert ut ifra emner som er tatt opp i forbindelse med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, og ut ifra forståelsen av ledelse, eller det er foretatt en *meningskategorisering*. Det er laget kasusbeskrivelser av alle intervjukolene, noe som kan kalles *meningsfortetting*. Det er sett etter mønstre og kategorisert etter emner som de formelle lederne fokuserte på som viktige ved deres skoler, eller det er foretatt en *meningsstolkning*. Den mest sentrale analyseformen må likevel kalles *meningssegregering gjennom ad hoc-metoden*. I disse prosessene har blant annet fargekoding og Søk-funksjonen i Word vært viktige hjelpemidler.

Lather (1995) beskriver ulike former for interrelasjonelle meningskonstruksjoner som skjer ved ulik type lesning av tekster:

- Med en *realistisk lesning* er hovedmålet å finne den ”innfødtes” synspunkter (...).
- *Kritisk lesning* avmystifiserer teksten gjennom en mistenksomhetshermeneutikk: den søker en dypere sannhet som ligger bak tekstens hegemoniske diskurs (...).
- *Dekonstruktiv lesning* oppløser, destabiliserer og denaturaliserer. Teksten leses som dokumentasjon av dens ubevisste utelatelser og uttalte antakelser. (Etter Kvale 1997:155.)

Intervjuene er gjennomlest i ulike omganger, med ulike briller ved hver gjennomlesning; først med tanke på ledelse, deretter med tanke på opplæring for minoriteter, fordeling av makt og ulike former for samarbeid, og det er lett etter beskrivelser av kulturmøter. I utformingen av kasusbeskrivelsene i kapittel 6 ligger en *realistisk lesning* til grunn. Den *kritiske lesningen* er grunnlag for utforming av kapittel 7 og sammenligningene av de to kassuskolene, mens en *dekonstruktiv lesning* er benyttet i forbindelse med diskursanalysene i kapittel 5. Innimellom dette arbeidet er også teori og faglitteratur konsultert. Fordelen med å ha transkribert intervjuene ordrett er at etter hvert som egen forståelse av meningen i dataene forandret seg, har det vært mulig å gå tilbake til intervjuene og lese dem om igjen og forstå ledelse og arbeidet med minoritets elever på ulike måter etter hvert som avhandlingen har tatt form. Det å ha hatt muligheten til å jobbe med datamaterialet på denne måten har gjort det mulig å være i kontinuerlig dialog med dataene for å komme frem til de ulike måtene å tolke og beskrive arbeidet ved skolene på. Prosessen har hele tiden vært knyttet til del i forhold til helhet og helhet i forhold til del, noe som kan kalles en hermeneutisk måte å forholde seg til dataene på (Gadamer 1975). Datamaterialet har i stor grad blitt behandlet som tekster det er mulig å lese og tolke på mange og ulike måter, og det er også presentert som tolkninger. Analysene må derfor, som alle andre tolkninger, betraktes som eklektiske, fragmentariske og begrensede, og ikke som de eneste mulige.

Det oppstod etter hvert en analytisk utfordring i tilknytning til de produserte dataene. Dataene ble produsert hovedsakelig med tanke på pluralistiske tilnærminger på det migrasjonspedagogiske området, mens analysearbeidet i de siste fasene av prosjektet har foregått mer innenfor perspektivet kritisk multikulturalisme. Det kritiske perspektivet som har ligget til grunn for forståelsen av skoleledelse hele tiden, ble etter hvert vanskelig å kombinere med det opprinnelig pluralistiske ståstedet til migrasjonspedagogikk. Dette fordi pluralistiske tilnærminger kan sies å være anvendelige når det gjelder å forstå, beskrive og tolke supplerende opplæring for minoriteter. Denne tilnærmingen kan således være et verktøy innenfor klasseromsforskning og ved forskning på enkeltfag, på grupper av minoriteter og på skole-hjem-samarbeid. Søkelyset er derimot i liten grad satt på helheten, organisasjonsperspektivet og det demokratiske deltakerperspektivet innenfor hele skolen som organisasjon. Etter møtet med feltet ble pluralistiske tilnærminger derfor vanskelige å kombinere med et kritisk perspektiv på ledelse.<sup>81</sup> Dette ståstedet har imidlertid påvirket

---

<sup>81</sup> Dette er diskutert nærmere i 1.2.

dataproduksjonen noe, da spesielt med tanke på intervjustudien, som ble produsert med tanke på en pluralistisk analyse. Skifte i perspektiv har ikke så stor konsekvens for gruppeintervjuene, da spørsmålene i disse var åpne og samtalen mellom gruppemedlemmene viktigere enn samtalen med meg, og jeg sjelden hadde oppfølgingsspørsmål. Derimot viser det seg i dataene fra de individuelle intervjuene at mine oppfølgingsspørsmål er preget av en pluralistisk forståelse. De dataene jeg sitter med fra de individuelle intervjuene i intervjustudien, er til en viss grad preget av dette synet, og av den grunn har jeg begrenset bruken av dem i diskursanalysen til det jeg har funnet at de kan si noe om; hvilke diskurser om etisk rasjonalitet lederne trer inn i i forbindelse med arbeidet med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Det kritiske perspektivet har likevel vært representert gjennomgående i forståelsen av ledelse og er så sterkt fremme i gruppeintervjuene at jeg ikke kan se begrensninger i bruken av disse innenfor perspektivet kritisk multikulturalisme.

Det har også vært et valg å gjøre både en diskursanalyse og en fenomenologisk analyse av ulike typer data. Mens diskursanalysen i stor grad dekontekstualiserer, bidrar kasusstudien til det motsatte. Forskjellene som ligger i en diskursanalyse i motsetning til en fenomenologisk analyse, i dette tilfellet av kasus, beskriver Geertz (1973:35) på denne måten:

What makes description 'thick' is the integratedness of meaning and context at a 'textual' level, distinguishable from 'discourse', understood as spoken language tied to particular events in life.

I kasusstudien har det vært et mål å forsøke å knytte meningsdannelse til kontekst og livsverden ved de to skolene, og utgangspunktet for å kunne gjøre dette var i første omgang å konstruere fyldige kasusbeskrivelser. Konstruksjon av kasusbeskrivelser er allerede en form for analyse, i og med at det er bevisste valg som ligger bak hvilken informasjon som blir tatt med og ikke. Fremgangsmåten for konstruksjonen av kasusbeskrivelsene var først å formulere en generell beskrivelse av skolen, med stemmene til de ulike interessentene jeg gjorde intervjuer med, sammen med min egen stemme. Forståelsen av informantenes livsverden har stått sentralt. For å tydeliggjøre interaksjon som samhandling og forhandlinger har jeg i særlig grad rettet søkelyset mot situasjoner som kan knyttes direkte til arbeid med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Disse situasjonene er beskrevet gjennom begrepene institusjonalisert, intuitiv og spontan samhandling hentet fra det distribuerte perspektivet på ledelse (Gronn 2002, 2003). Samtidig har jeg vært meg bevisst vanskelighetene med å gjennomføre dette perspektivet som Spillane (2006:85) beskriver på denne måten: "Shifting the focus from an exclusive focus on the actions of leaders to the

interactions in leadership practice poses major methodological puzzles for scholars and practitioners.”

I sammenligningen av de to kassuskolene er data som viser tilnærmet like situasjoner eller uttalelser om samme fenomen, valgt ut som grunnlag for sammenligning av de to skolene. De er representative på den måten at de sier noe som fremstår som typisk for skolen, samtidig som de underkommuniserer sidefortellingene og de alternative fortellingene ved skolene. Det de gjør, er å essensialisere praksis, uten å ta tilstrekkelig hensyn til mangfoldet i forståelser som eksisterer innenfor dem. Denne formen er valgt som et analytisk grep med tanke på å få frem likheter og ulikheter i måter å forstå ledelse og organisering av opplæring for elever fra språklige og kulturelle elever på. Vike mfl. (2001:14) presenterer komparasjon som metode i sosialantropologi på denne måten:

For sosialantropologer som jobber med en hjemlig kultur, er komparasjon en fundamental analytisk-metodisk teknikk og et erkjennelsesprinsipp. Vi bruker det til å etablere en analytisk avstand til de fenomener vi studerer, slik at vi i størst mulig grad blir i stand til å relativisere disse fenomenene så vel som vårt eget blikk.

For den enkelte forsker involverer det at man lærer av informantene sine, og forsøker å skape et analytisk byggverk mest mulig med utgangspunkt i deres kategorier. For det andre innebærer feltarbeiderens veksling mellom ulike sosiale kontekster at hun eller han tvinges til å stille seg ”utenfor alle” og etablere et kritisk etisk (i betydningen ikke-*emisk*) og som regel ”skrått” blikk. For det tredje består analysen av en kontinuerlig veksling mellom ekstrem nærhet og ekstrem distanse. Distansen etableres spesielt gjennom komparasjon, der ambisjonen er å etablere forbindelser mellom eget materiale og andre former for menneskelig praksis. Vitenskapsteoretisk sett gir disse prinsippene antropologen en unik styrke og samtidig en svakhet. Styrken er at strategien er grunnleggende anti-positivistisk. Svakheten er at strategien er full av ukontrollerbare variabler og vanskelig å standardisere.

Dikotomiseringer og komparasjon av denne typen er benyttet for analyser av flerkulturelle klasserom tidligere av Pennington<sup>82</sup> (1989) og Gitz-Johansen (2003)<sup>83</sup>. Hauge (2004) bygger sine diskusjoner rundt dikotomiseringen den ressursorienterte og den problemorientert skolen, men innenfor en pluralistisk tilnærming. I ledelsesforskning er dette også en metode som har vært brukt tidligere, blant annet av Berg<sup>84</sup> (1999), Brandi mfl.<sup>85</sup> (2004), Overland<sup>86</sup> (1998) og Dahl mfl.<sup>87</sup> (2004). I forbindelse med min studie har forhåpentlig de forutgående

---

<sup>82</sup> Det pessimistiske perspektivet, som er ikke-empatisk og monokulturelt, vs. et optimistisk perspektiv, som er empatisk og flerkulturelt.

<sup>83</sup> Kompensatorisk vs. multikulturell pedagogikk.

<sup>84</sup> Avgrenset vs. utvidet profesjonalitet.

<sup>85</sup> Det industrielle paradigmet vs. kunnskapsbedriften.

<sup>86</sup> Harmoni vs. konflikt.

<sup>87</sup> Kollektivt vs. ikke-kollektivt orienterte skoler.

kasusbeskrivelsene vært med på å utvide forståelsen av mangfoldet som eksisterer både på Skog og Brage, i forkant av komparasjonene.

Kvale (1997:143) viser til at i analysearbeidet er det et ideal for forskeren hele tiden å være objektiv med hensyn til egen subjektivitet og å forsøke å innta en perspektivistisk subjektivitet. Med dette forstås at forskeren må velge mange og ulike perspektiver for å tilnærme seg teksten som er blitt produsert gjennom intervjuer. Dette kan resultere i flere og motsigende tolkninger og forståelser av intervjuene, og er også derfor det kvalitative intervjuets styrke i en hermeneutisk og postmoderne tradisjon; ideen om at det ikke finnes en universell sannhet, men mange sannheter i samspill med hverandre. I og med at jeg betrakter ledelse som relasjonelt, betyr det at det er samhandling mellom mennesker jeg ser på. Mitt utgangspunkt er dermed et sett med verdier, forstått som demokratiske verdier og menneskerettigheter, som jeg diskuterer ledelse av opplæringen i de to skolene i lys av. I og med at jeg har valgt verdier, betyr det nødvendigvis også at analysen er verdiladet, på bakgrunn av de verdiene jeg har gjort eksplisitte og uttalte i kapitlene 2 og 3.

#### **4.7 Generalisering og validitet**

På de to kasskolene er det fenomenet ledelse i forbindelse med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og hvordan majoriteter og minoriteter forholder seg til hverandre i skolene, som er studert. Spørsmålet blir videre hvilken nytte utenforstående kan ha av de beskrivelsene og tolkningene som er gjort. På hvilken måte kan studien ha verdi for andre situasjoner som gjelder ledelse i flerkulturelle skoler? Dette er spørsmål som gjerne blir knyttet opp mot mulighetene for generalisering eller ytre validitet i en studie.

Østerud forklarer forskjellen i forståelse av ytre validitet og generaliseringer mellom et tradisjonelt positivistisk ståsted og et kritisk eller konstruktivistisk ståsted på denne måten:

Fra et tradisjonelt positivistisk hold blir det gjerne innvendt mot undersøkelser som stanser før de har foretatt en slik ytre validering, at det er vanskelig å vurdere deres verdi. Omvendt rettes det innvendinger fra kritisk og konstruktivistisk orienterte forskere mot denne form for generalisering for at den er overfladisk. Den tar ikke hensyn til det forhold at konteksten er av avgjørende betydning for hvert enkelt av fenomenene vi utforsker. Disse forskerne nøyer seg ofte med det man kan kalle en teoretisk generalisering. Enkelte av dem har tatt initiativet til å erstatte begrepet ytre validitet med et annet, nemlig overførbarhet (*transferability*) (Lincoln og Guba 1985) eller ekstrapolering (*extrapolation*) (Patton 1980). Som begrepet antyder, dreier det

seg om i hvor høy grad en arbeidshypotese som er utviklet i en kontekst, lar seg overføre til en annen. Det vil naturligvis avhenge av graden av overensstemmelse (på engelsk *fittingness*) mellom de to kontekstene, og for å kunne bestemme den blir man nødt til å kjenne begge kontekstene. Følgelig påhviler det den enkelte forsker et krav om å gi en så fullstendig beskrivelse som mulig, slik at andre som måtte være interessert i å overføre arbeidshypotesen, kan ha et godt vurderingsgrunnlag. Det var slike beskrivelser sosialantropologen Clifford Geertz (1973) kalte ”tykke beskrivelser” (thick descriptions) (1998:128f.).

Innenfor kasusstudier viser Yin (2003) til at muligheten til å kunne foreta statistiske generaliseringer fra enkelttilfeller til større populasjoner ikke er til stede innenfor kvalitativ forskning på samme måte som innenfor kvantitativ forskning. Han hevder derfor at det som er mulig i kasusstudier, er å foreta analytiske generaliseringer. I analytiske generaliseringer er utgangspunktet teori, men han viser til at det må være mulig å replisere undersøkelsene for at det skal kunne gjøres analytiske generaliseringer ut ifra dem. Innenfor migrasjonsforskning har Ytrehus (2001b) vist hvordan myteskapende kulturteorier er innbakt i begreper som brukes om kultur, tradisjon og modernitet, og er med på å skape stereotype andrebilder. Dermed er begrepsvaliditet også viktig. Begrepene som ligger til grunn for denne studien, er redegjort for i kapittel 2.

Bassey (1999) går lenger og hevder at sikre generaliseringer ikke er mulig innenfor kasusstudier. Han introduserer begrepet ’vag generalisering’<sup>88</sup> og sier at disse er generaliseringer med et innebyggt element av usikkerhet. Den beskriver ikke kausalitet, men en sannsynlighet eller en rimelig mulighet:

A fuzzy generalization carries an element of uncertainty. It reports that something has happened in one place and that it may also happen elsewhere. There is a possibility but no surety. There is an invitation to ‘try it and see if the same happens for you’ (Bassey 1999:52).

Merriam (1998:209ff.) har samme utgangspunkt som Bassey og hevder at i kvalitativ forskning på sosiale situasjoner er det aldri mulig å foreta en statistisk generalisering eller peke på en sikker sammenheng mellom årsak og virkning. Hun bruker likevel begrepet generalisering og viser til fire måter å generalisere på i kvalitativ forskning. Disse kaller hun arbeidshypoteser, konkrete universalismer, naturalistiske generaliseringer og leser- og brukergeneraliseringer. I beskrivelsen av *arbeidshypoteser* viser hun til Cronbach (1975) og Patton (1990), som hevder at kvalitativ forskning aldri har som formål å finne sikker viten.

---

<sup>88</sup> På engelsk kaller Bassey dette ”fuzzy generalizations”.



Det som må være målet, er å finne og utvikle perspektiver og forstå fenomener ut ifra redskaper som kan fungere som vevisere for praksis. Når det gjelder *konkrete universalismer*, viser hun til Erickson (1986) som setter disse opp mot analytiske universalismer, som man finner i kvantitativ forskning. Han viser til at ved å fokusere på enkelttilfellet kan man oppdage det generelle i det spesielle, man kan overføre kunnskap fra det spesielle og bruke denne kunnskapen i lignende eller tilsvarende situasjoner. Stake (1995) beskriver *naturalistiske generaliseringer*. Han viser til at gjennom taus kunnskap, intuisjon og personlig erfaring leter mennesker etter mønstre som forklarer deres egne erfaringer på samme måte som hendelser i verden rundt dem. Gjennom god kjennskap til det spesielle kan man dermed anta, men ikke forutsi, hva som er mulige handlingsforløp i lignende eller tilsvarende situasjoner. Det Merriam legger i *leser- og brukergeneraliseringer*, er at det blir overlatt til leseren å vurdere hvorvidt og eventuelt på hvilken måte en studie har overføringsverdi til andre situasjoner. Alle disse fire måtene å generalisere på i kvalitativ forskning kan plasseres inn under Basseys kategori for vage generaliseringer, men for at generaliseringer skal kunne beskrives som vage, har likevel forskeren ansvaret for å gi fyldige beskrivelser av datamaterialet, slik at det blir mulig for en leser å ha grunnlag for å vurdere om funnene har overføringsverdi. Krystallisering er brukt i 4.2.2 som argument for metodemangfold i kasusstudien, men er også en strategi for å kunne gi fyldige beskrivelser. Det er vage generaliseringer som blir foretatt i denne studien. Med tanke på ytre validitet innenfor en poststrukturalistisk tradisjon sier (Østerud 1998:125) følgende:

For poststrukturalister står validitet for en teksts pretensjon om å være sann og om å ha autoritet. Tekstens autoritet bestemmes med utgangspunkt i et sett av regler for produksjon og fremstilling av kunnskap. Derfor omtales det ofte som *epistemologisk validitet* (Lincoln og Denzin 1994). Den øker i den utstrekning reglene for kunnskapsproduksjon og -fremstilling blir fulgt, og den gir i sin tur autoritet og makt til teksten. Det er på grunnlag av validiteten at det er mulig å skjelne mellom god og dårlig eller mellom akseptabel og uakseptabel forskning.

Hvordan reglene for kunnskapsproduksjon og fremstilling er blitt fulgt i denne studien, er redegjort for i dette kapittelet (kap. 4).

#### **4.8 Forskerrollen og etiske refleksjoner**

Bassey (1999:77f.) har satt opp fire spørsmål for å undersøke om en kasusstudie er forskningsetisk gjennomført. Disse kan også brukes på intervjustudien. I sitt arbeid har Bassey fokusert på kasusstudier i utdanningsforskning, og hans spørsmål er slik spesielt

relevante for denne studien. Hans grunnholdning når det gjelder produksjon av data i en kassustudie, er respekt for mennesker. Denne kan best ivaretas når de fire punktene er ivaretatt. Det første spørsmålet til Bassey er om det har blitt innhentet tillatelse til å gjennomføre forskningen. I denne studien har først Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste gitt tillatelse til gjennomføring. Deretter er det innhentet tillatelse fra skoleeier, og til sist har rektor ved skolene gitt tillatelse til datainnsamling. Skoleledere, lærere og foreldre har gitt muntlig samtykke til å delta i forkant av intervjuene etter å ha blitt orientert både skriftlig og muntlig om formålet med studien. Elever er intervjuet etter at skriftlig samtykke til deltakelse er innhentet fra deres foresatte og fra eleven selv.

Basseys andre spørsmål berører på hvilken måte det er avtalt overføring av eierskap av datamaterialet. Han viser til at det er vanlig at voksne informanter får lese igjennom og godkjenne uttalelsene før de blir inkludert i en rapport. Dette handler også om ytre validering av dataene. Deltakervalidering ved intervjuer validerer ikke utelukkende, men er også med på å produsere nye data (Silverman 2000, Hammersley og Atkinson 1996). En vurdering som også er gjort, er om det går an å få god deltakervalidering på gruppeintervjuer når informasjonen og utsagnene i disse også er avhengig av konteksten de ble produsert i. Gruppeintervjuer har også elementer av observasjon i seg. Et tredje moment er at tiden mellom produksjon av data og ferdigstillelse av den endelige analysen er over tre år. Hvor reliable ville deltakervalideringene da bli? Hammersley og Atkinson (1996:258) peker på at respondentvalidering kan være problematisk, blant annet fordi forskeren ikke har tilgang på hvilke motiver som kan ligge bak responsen. Vurderingen som er blitt gjort i denne studien, er å ikke bruke deltakervalidering, men i størst mulig grad støtte seg til flere kilder og krystallisering når ulike spørsmål ved skolene blir belyst og analysert.

Det tredje spørsmålet til Bassey omhandler tiltak og grep som er gjort for å sikre anonymisering av personer og steder. I flere av intervjuene i denne studien ble for eksempel spørsmål som dette stilt: "Kan dette her bli lagt fram i avhandlingen din, holdt jeg på å si? Det er ingenting som kan spores eller noe slik?" I rapporten har alle personer og steder fått fiktive navn. Dessuten har jeg vært forsiktig med å beskrive kassuskolene for detaljert med tanke på å unngå gjenkjennelse fra utenforstående. I analysen av intervjuene er det ikke konteksten som har vært viktig, men å finne frem til ulike diskurser for etisk rasjonalitet formelle ledere begrunner minoritetsopplæringen med, og hvordan opplæringen av minoritets elever hører hjemme i det helhetlige opplæringsarbeidet ved skolene.

Det fjerde og siste spørsmålet går på hvilke tillatelser som er gitt med tanke på publisering av kasusstudien. I forbindelse med denne studien har alle involverte parter vært informert om at arbeidet skulle resultere i en doktorgradsavhandling om temaet ledelse i forhold til opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Dette er presisert skriftlig i informasjonsskriv (vedlegg 1, 2, 5, 6, og 7), og det ble forklart ved innledningen til alle intervjuene.

#### **4.8.1 Forskeren som ”forskningsinstrument”**

Innen etnografisk teori blir det ofte fremhevet at forskeren er selve ”instrumentet”<sup>89</sup> i forskningsprosessen (Hammersley og Atkinson 1996). I denne avhandlingen er det jeg, som 33 og 34 år gammel kvinne, etnisk norsk, ugift og i relasjon med ulike mennesker som datter, søster, venn, bekjent og kollega, som har vært forskningsinstrumentet. Med en oppvekst på Karmøy, utdanning som lærer fra Bergen, Hamar og Oslo og med undervisningserfaring fra Karmøy, Oslo, Levanger og Kristiansand. Under feltarbeidet var jeg ansatt som stipendiat ved Høgskolen i Hedmark og bosatt på Hamar og i Oslo. Dette gjør noe med responsen jeg har fått på skolene, hvilken tilgang jeg får til data, og hvordan informantene åpner seg for meg. Videre må jeg forholde meg til at det er jeg, som 35, 36 og 37 år gammel kvinne, som gjennomfører analysene. Jeg har i mellomtiden hatt et halvt års studieopphold i Buffalo, USA, og deretter flyttet til Stavanger og beveget meg inn i nye relasjoner. Blikket forandrer seg over tid, og ”forskningsinstrumentet” forandrer seg over tid. Samtidig, som i de fleste tilfeller hvor forskeren er regnet inn i kategorien majoritet som studerer minoritetsspørsmål, reiser spørsmålet om representasjon seg. Vil arbeidet bære preg av andre mentale bilder og uttrykke bristende dybde i forståelsen og innlevelsen (Eide 2005b:119f.)?

Som etnisk norsk forsker og statsborger er det ikke til å unngå at man er preget av norsk kultur og tenkemåte i møtet med mennesker med en annen referanseramme. Forskeren har en profesjonell rolle og representerer i utgangspunktet majoritetskulturen. Erkjennelse av og innsikt i egne verdier og tenkemåter kan hjelpe på for å unngå etnosentriske fortolkninger. Dette stiller krav til refleksivitet. Vi er vant til at kulturen forteller oss hva som er normalt, og skaper forestillinger og forventninger til normalitet. Vi er generelt raskere til å se noe

---

<sup>89</sup> I utgangspunktet er jeg ikke komfortabel med begrepet ”forskningsinstrument”. Det gir en illusjon av at forskeren er en ting, et objekt. Jeg betrakter forskeren som et handlende subjekt i dataproduksjonen.

avvikende i det fremmedartede. Dessuten har vi antakelig en tendens til å se på vår egen kultur som noe dynamisk og foranderlig, mens vi ser på andre kulturer som statiske. Alle forskere bygger på til dels ikke-erkjente tolkningsrammer (Gullestad 2001a:56). Forskeren har også gjerne en egen agenda for å gjennomføre forskningen. I tilknytning til minoriteter peker Gullestad (2002:53) på viktigheten av å være kritisk i forbindelse med forsvarerrollen som ”nedenfraperspektivet” i forskningen ofte har ledet til, også når det gjelder sine egne arbeidere. Andre peker på at forskere uten tvil har bidratt til å skape stigmatiserende forestillinger om *den andre* gjennom sin definisjonsmakt og gjennom hvordan forskning kan være kilde til stereotypier og fordommer (Ytrehus 2001a:29). Dette gjelder også forskere med utelukkende velmenende intensjoner. Disse kan risikere å bli eksempler på ordtaket om at ”the road to hell is paved with good intentions”. Det eksisterer ifølge Gullestad (2000:67) et betydelig ikke-erkjent gap mellom den toleranse man mener å praktisere, på den ene siden, og de tolkningsrammer som ureflektert anvendes, på den andre. Videre beskriver hun sitt forhold til dette paradokset i minoritetsforskningen på følgende måte:

Som ”innfødt antropolog” i Norge prøver jeg å forholde meg analytisk til det jeg greier å identifisere av rasialiserte ideer og forestillinger, samtidig som jeg, som enhver annen, inkludert minoritetsforskere, hele tiden er fanget av de blinde flekker som mitt ståsted innebærer, og begrenset av det språket og de kategoriene jeg har til rådighet. Hver gang jeg åpner munnen eller griper pennen, opplever jeg hvert ord og hvert begrep som en treg, klissete masse som impliserer så mye mer enn jeg vil si. Også den som vil dekonstruere dikotomier som ”hvit” og ”farget”, eller ”innvandrere” og ”nordmann”, er selv tvunget til hele tiden å reprodusere dem. Dette innebærer former for både makt og avmakt.

Som forsker innenfor samfunnsvitenskapelige fag er det ikke mulig å være utelukkende observatør, forskeren er også deltaker (Skjervheim 1976). I forbindelse med denne studien er disse vanskene forsøkt løst ved å bruke identitetspolitikk og relasjonene mellom majoritet og minoritet som analytiske størrelser i stedet for kultur, og ved å være mest mulig eksplisitt om samfunnsforståelsen som ligger til grunn (kap. 3). Videre har det vært et forehavende å utvikle en refleksiv bevissthet, eller en kritisk bevissthet, om egen rolle og om feltet og aktørene som er studert (Alvesson og Sköldbberg 1994, Kvale 1997). På tross av disse bestrebelsene på å være eksplisitt er nok også denne avhandlingen preget av implisitte og underforståtte antakelser som jeg selv ikke er klar over.

## 4.8.2 Forholdet mellom nærhet og distanse

Feltarbeid handler om mellommenneskelige relasjoner. Informanter og forsker møtes ansikt til ansikt og reagerer på hverandre som mennesker. Noen kommuniserer man bedre med enn andre, og en annen forsker hadde kanskje hatt helt andre erfaringer på de samme skolene. Det er derfor ikke likegyldig hvilke briller man har på seg når man skal forstå og beskrive. Hvem forskeren er, leder også til ulike reaksjoner fra mennesker man møter i feltarbeidet. Om man er ung eller gammel, kvinne eller mann, majoritet eller minoritet har noe å si for hvordan dem man møter, oppfatter en. Informanter har også ulike forståelser av hva forskning og forskere er, og de samsvarer ikke alltid med egen selvforståelse. I møtet med mennesker blir en derfor konfrontert med egen selvforståelse, noe dette eksempelet kan være med på å illustrere:

R: (...) Fordi at ... nå er jo du ung, og du har jo aldri jobbet i skoleverket antageligvis ...

G: @ jo ... jeg har det.

R: Har du det?

G: Jeg er utdannet lærer ...

R: Jo, jo ...

G: ... og jeg har jobbet som lærer ...

R: Ja, hvor lenge da?

G: ... i 4-5 år ...

R: Nei, har du det?

G: Ja (B1:22).

Ved forskning på skoler går forskeren inn i sammenhenger som er antatt kjente i utgangspunktet. Samtidig ser man og opplever ting og situasjoner som er utfordrende for eget verdensbilde. Dessuten skaper ikke forskeren sin rolle ved skolene alene, hun blir også tilskrevet en rolle. Å være forsker og å være lærer kan jo bringe forskjellige ting til bords, man har forskjellig fokus i to ulike roller selv om man er samme person.

Teoretiske tilnærminger og preferanser er ofte påvirket av hvilket verdensbilde og hvilke verdier forskeren har med seg. Dette kan ha noe å si for forventninger i forbindelse med feltarbeidet. Går det an å distansere seg fra dette, og blir det derfor viktig å være eksplisitt på hva man tenker og føler? Det blir ofte fremhevet som et ideal at forskeren skal være rasjonell og objektiv i forskingsprosessen. Fuglestad (2007) problematiserer dette og peker på at "I staden for å sjå på forskarsubjektet som ei feilkjelde, kan ein sjå på sjølvvet som ein nøkkel til ny kunnskap" (2007:161). Følelser kan ikke alltid forklares rasjonelt, og av den grunn blir forskerens egne følelser i feltet ikke alltid berørt. Går det an som forsker å få enten et innenfra

eller et utenfra perspektiv på det man opplever? I løpet av feltarbeidet i forbindelse med kasusstudien opplevde jeg følelsen av å bli inkludert i personalgruppen og i det daglige arbeidet ved den ene skolen, mens jeg på den andre skolen mer hadde følelsen av å bli tilskrevet rollen som observatør, og eksisterte som noe utenfor det daglige arbeidet. Hvordan man blir møtt, har veldig mye å si for hvordan man forholder seg til informantene og konteksten. Dette kan også ha noe å si for hvilke perspektiver man i ettertid forstår skolene ut ifra; at man identifiserer seg med miljøet der man ble inkludert, og tar et perspektiv innenfra, noe som innenfor metodelitteraturen er beskrevet som faren for "going native", og at man får et perspektiv utenfra til miljøet som har et mer distansert forhold til forskeren. Det er heller ikke urimelig å anta at loggbøkene er blitt påvirket av dette. Samtidig er det heller ikke urimelig å anta at dette er måten fremmede i alminnelighet blir møtt på ved de to skolene. Dette blir problematisert i kapittel 7, hvor de to skolene sammenlignes.

Identifikasjon er en følelsesmessig reaksjon. Vetlesen (2007:29) sier dette om synet på følelser innenfor filosofien:

Så forskjellige filosofer som Kant, Spinoza og Nietzsche har samme negative syn på følelser (og nære relasjoner) som basis for våre handlinger. Det etiske subjektet skal treffe sine handlingsvalg ut fra sin uavhengighet til forskjell fra sin avhengighet; (...). Dette er en toneangivende oppfatning, skjønt den er motsagt av filosofer som Hume og Rousseau. De vil hevde at det distanserte og kjølige preget som relasjonen til den andre får straks våre sanser, følelser og etablerte relasjoner settes til side, er veien til umoral snarere enn moral. Kort sagt, at vår kroppslighet, sanselighet og følsomhet åpner oss for det moralske feltet, for andres ve og vel, og derfor ikke må undertrykkes eller settes til side når vi skal la oss berøre av hvordan andre er berørt i en gitt situasjon.

I sin oversikt over følelser i filosofien presenterer Nyeng (2006) kognitivistisk teori som betegnelsen på teorier som fremstiller det å føle i større grad som en bevegelse innenfra-og-ut. Følelsene representerer vår aktive tolkning av virkeligheten og er dermed basert på vurderinger og valg. Følelsene er dermed uttrykk for vår valgte måte å møte verden på og viser dermed hvem vi er, og hvilken verden vi skaper gjennom våre fortolkninger. Nyeng forfekter synet at følelser som sådanne ikke er irrasjonelle, men at det tvert imot er rasjonaliteten som er emosjonelt innkapslet. Dette, sier han, "betyr igjen at det forut for observasjoner, erkjennelse og rasjonelle valg ligger en verden av følt tilknytning og følelsesbaserte konstruksjoner, og at det er dette som gjør virkeligheten virkelig – det vil si avgrenset, verdiladet og handlingskrevende" (ibid.:16). I denne studien er det relasjonelle perspektivet i fokus. Det relasjonelle perspektivet dreier seg i stor grad om møter mellom

mennesker på ulike måter. Når det gjelder møter mellom mennesker, peker Nyeng på følgende:

Følelsesløse møter og følelsesuavhengig meningsskaping er utenkelig, ikke minst på grunn av at vi ustanselig kommuniserer med kroppen. Å snakke om styring og kontroll over meningsskapende prosesser er derfor også vanskelig, i alle fall om vi ikke snakker om grader av kontroll. Konklusjonen er at samspill mellom mennesker uunngåelig vil være emosjonelt, og følgelig uunngåelig ha et element av uforutsigbarhet. Ja, vi kan hevde at uforutsigbarhet og spontanitet er det som kjennetegner at mennesker virkelig *møtes* (ibid.:174f.).

Relasjoner kan karakteriseres ved at de har kimen til uforutsigbarhet i seg, og at konteksten er viktig for å forstå hvordan relasjoner oppstår og utvikler seg. De lar seg ikke fange akontekstuelte i definisjoner med allmenn gyldighet, og det samme kan sies om følelser. I den forstand er både relasjoner og følelser uttrykk for menneskelighet. Dersom følelser forstås som kognitive fenomener, må vi være svært bevisste på ikke å se teoretisk erkjennelse som det primære ved mennesket, dette representerer en fare for å gå inn i en erkjennelsesteoretisk reduksjonisme (ibid.:60).

Ut fra dette perspektivet på følelser er det mulig å hevde at følelsesmessige reaksjoner i feltet viser tilstedeværelse og aktive verdivurderinger i dataproduksjonen. Følelsene er dermed ikke noe som bør undertrykkes eller underkommuniseres i analysearbeidet, men heller signaler om at man har erfart noe som er viktig, og som har betydning. Overfor kritikk om overidentifikasjon vil jeg på denne bakgrunn hevde at det er en like stor fare å "go alien" eller å "go indifferent" som å "go native". Disse posisjonene er utelukkende karakteristikk som uttrykker ulike typer nærhet til feltet. Når det gjelder mulighetene for "going native", "going indifferent" og "going alien", har tiden vært den viktigste faktoren for å oppnå distanse til feltet, sammen med studier av annen forskning som har gjort det mulig å pendle mellom nærhet og distanse i analysen av kassuskolene. I og med at følelser blir betraktet som verdier og rasjonalitet som er emosjonelt innkapslet, har det vært viktig for meg å være eksplisitt på hvilket verdisyn jeg har lagt til grunn for analysene av data. Dette er behandlet i kapitlene 2 og 3.

### **4.8.3 Etske overveielser i forbindelse med rapportering**

I løpet av kassstudien oppstod det unntaksvis episoder som aktørene i feltet bad meg ikke å rapportere. Dette er i all hovedsak respektert. Samtidig har jeg også et ansvar for å rapportere observasjoner som er relevante for forskningsfeltet, og jeg har vært til stede med informert samtykke. Løfter om ikke å rapportere er ikke gitt, men det er vist til kravet om anonymisering. Utvalg med tanke på rapportering er gjort ut ifra følgende kriterier: Det er ikke rapportert personlige forhold og historier som er oppfattet som fortrolig informasjon, og som ikke har direkte tilknytning til forskningsspørsmålene, selv om det kan ha indirekte tilknytning til disse. Hendelser eller utsagn som har skjedd én gang, hvor aktøren har bedt meg om ikke å rapportere, og hvor bare vi to har vært til stede, er ikke rapportert. Dersom hendelsen hadde gjentatt seg, det hadde vært flere til stede og andre aktører i feltet hadde kommentert hendelsene i andre sammenhenger og de hadde vært relevante for arbeidet, ville jeg derimot følt meg forpliktet til å rapportere, med det utgangspunkt at jeg har vært til stede med informert samtykke og har rapporteringsplikt. Dette gjelder ingen hendelser som er rapportert.

### **4.9 Veien videre i avhandlingen**

I dette kapitlet har jeg redegjort for metodiske valg, forskningsstrategier og studiens design. Valg og prioriteringer som er gjort i tilknytning til utvalg, dataproduksjon, analyse, forskerrollen og etiske problemstillinger, er presentert, sammen med refleksjoner over hva disse valgene og prioriteringene kan ha å si for den videre presentasjonen.

Jeg har foretatt en todelt studie, med intervjuer med de formelle lederteamene på åtte skoler og oppfølgende kassstudier på to skoler. Intervjustudien blir presentert i kapittel 5. I dette kapitlet spores diskurser i utdanningspolitiske dokumenter og diskurser blant lederne i tilknytning til organisering av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og etisk rasjonalitet for denne opplæringen. I kapittel 6 og 7 presenteres og diskuteres funn fra kassstudien.



## 5 Intervjustudien og diskurser

If you believe in peace,  
act peacefully; if you  
believe in love, act lovingly;  
if you believe every which way  
then act every which way,  
that's perfectly valid-  
but don't go out trying to sell your beliefs to the system.  
You end up contradicting what you  
profess to believe in,  
and you set a bum example.  
If you want to change the world,  
change yourself.

- Tom Robbins

Intervjustudien har som formål å diskutere delspørsmål 1 ut ifra forskningsspørsmålet:

- Hvor plasserer formelle ledere seg i diskursen om ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter?

I konstruksjonen av diskurser er jeg først og fremst inspirert av Foucault (1972) i det at diskurser er forstått som praksiser som systematisk former objektene og subjektene de omtaler. Diskursene kan dermed si noe om hvordan lederne beskriver sitt opplevde handlingsrom. Gjennom mine intervjuer med skolelederne får jeg hovedsakelig tak i den ideologien lederteamet representerer ved skolene. Det betyr ikke at det ikke kan eksistere andre ideologier, og heller ikke at det nødvendigvis er den ideologien de formelle lederne representerer, som får gjennomslag i klasserommet. Det er likevel av betydning å belyse ledernes ideologi fordi formelle ledere er i posisjon til å påvirke skolens organisering.

Den diskursen ledere forholder seg til i når det gjelder opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er i hovedsak en større nasjonal utdanningspolitisk diskurs. For å få et bilde av denne vil jeg i 5.1 redegjøre for hvordan diskursene om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og ledelse fremtrer i sentrale utdanningspolitiske dokumenter.

I 5.2 gjengis diskursene ved tre ulike intervju-skoler hvor lederteamene argumenterer på ulike måter. Presentasjonene av skolenes diskurser om opplæringen blir først og fremst en politisk, og dermed etisk og normativ, diskusjon om hvordan lederne uttrykker at de mener

opplæringen bør være. Hvordan man velger å tilrettelegge og argumentere for opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er et verdivalg, og dermed et resultat av en politisk og etisk diskurs (Cuban 2003). Argumentasjonslinjene blir kommentert i forhold til hver av skolene. Deretter trekkes linjer til to diskurser som er fremtredende i forbindelse med en demokratisk forståelse av ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Den første diskursen er knyttet til Howes (1997) inndelinger av ulike forståelser av en likeverdig og demokratisk opplæring i 5.3. Den andre er knyttet til Woods (2005) teoriutvikling knyttet til demokratisk ledelse. Fokus her er på hvilke typer diskurser de formelle lederne går inn i når det gjelder etisk rasjonalitet i forbindelse med opplæringen (5.4). Dette blir også en videreutvikling av Woods, da det skisseres tre ulike diskurser knyttet til etisk rasjonalitet som ledere argumenterer innenfor.

I utgangspunktet kan det se ut som om det i 5.3 er brukt en deduktiv logikk, ved at allerede eksisterende teoretiske kategorier for å beskrive diskursene om opplæringen er brukt. På samme måte kan presentasjonen av 5.4 gi inntrykk av at en induktiv logikk er benyttet for å finne frem til de ulike diskursene som er beskrevet gjennom analyser og kategoriseringer av det empiriske datamaterialet. Antakelig vil den beste beskrivelsen på begge være at metoden som er brukt, er abduktiv. Kategoriseringen brukt i 5.3 har utviklet seg gjennom prøving og feiling ved bruk av ulike teoretiske kategorier på datamaterialet. Kategoriseringen i 5.4 har ikke foregått isolert fra arbeid med teori, men er heller resultat av et samspill mellom teori og det empiriske materialet. På denne måten er abduksjon brukt for å *forstå* det empiriske datamaterialet (Alvesson og Sköldberg 1994:42).

## **5.1 Ledelse og minoritetsopplæring i utdanningspolitiske dokumenter**

I dette delkapittelet blir dokumenter som er relevante for den utdanningspolitiske diskursen de formelle lederne beveger seg i, analysert. Med andre ord er det den utdanningspolitiske hverdagen som de formelle lederne ved skolene forholdt seg til da intervjudataene ble produsert våren 2004, som blir gransket. Det er de samme dokumentene som er blitt analysert både innenfor det flerkulturelle området<sup>90</sup> og innenfor ledelse<sup>91</sup>. Disse dokumentene er:

---

<sup>90</sup> De utdanningspolitiske dokumentene som spesielt omhandler opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter de senere år er: NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*, St.meld. nr. 25 (1998–99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen og Likeverdig utdanning i praksis!*, strategiplan (UFD 2003). To av disse dokumentene kom i forkant av L97. Denne analysen bygger på nyere dokumenter som danner opptakten til Kunnskapsløftet. I sin evaluering av L97 konkluderte Øzerk (2003) med at minoritetsspråklige elever blir oversett i selve læreplandokumentene, L97, og at målet om både en

1. *Generell del* av læreplanen (5.1.1)
2. NOU:16:2003 *I første rekke*<sup>92</sup> (5.1.2)
3. St.mld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* (5.1.3)
4. Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!*<sup>93</sup> (5.1.4)
5. *Læringsplakaten* (5.1.5)

Generell del av læreplanen var, og er fortsatt, gjeldende for grunnsopplæringen og videregående skole. Kvalitetsutvalgets innstillinger var ved dataproduksjonen nettopp redegjort for i *Kultur for læring*, mens *Likeverdig utdanning i praksis!* kom i desember 2003 og ble gjort gjeldende fra og med januar 2004. Strategiplanen forutsettes forstått i sammenheng med stortingsmeldingen *Kultur for læring*. *Læringsplakaten* lå som implisitt ideologi i *Kultur for læring* og erstattet *Prinsipper og retningslinjer*, eller *Broen* i L97, i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Plakaten var ikke ferdig utformet før høsten 2005. Med tanke på relevans for dagens skole og sammenhengen med NOU 16:2003 og St.meld. nr. 30 (2003–2004) er denne tatt med.<sup>94</sup> Disse dokumentene er dermed også en del av det statlige styringsgrunnlaget for skolen. Dette styringsgrunnlaget deles gjerne inn i tre ulike deler: det legale grunnlaget, informasjonsgrunnlaget og det økonomiske grunnlaget (Langfeldt 2006a).<sup>95</sup> Dokumentene som er analysert, kan knyttes til det legale grunnlaget og delvis til informasjonsgrunnlaget for styring.

Generelle trekk i de politiske dokumentene i denne analysen kan sies å være at alle konstaterer at Norge er et flerkulturelt samfunn. Det presiseres videre at dokumentene, med unntak av *Likeverdig utdanning i praksis!*, gjelder for alle elever, og at det som står eksplisitt

---

funksjonell tospråkighet og en eksplisitt inkluderende diskurs overfor minoriteter er fraværende i L97. Et annet trekk i tilknytning til minoritets elever fra innvandrede grupper har vært at de har hatt svakere lovfestede opplæringsrettigheter enn elever fra de øvrige etniske gruppene (Øzerk 1999).

<sup>91</sup> Det viktigste utdanningspolitiske dokumentet i forbindelse med dagens styring av skolen er antakelig fremdeles St.meld. nr. 37 (1990–91) *Om omorganisering og styring i utdanningssektoren*. Her gjøres det eksplisitt at skolelederens formelle arbeidsgiverrolle må bevisstgjøres og styrkes. Rektor blir med andre ord ikke lenger først blant likemenn, men blir gjort til sjef (Langfeldt 2006a). Videre blir målstyring etablert som overordnet prinsipp i grunnutdanningen (Telhaug 2005). Denne modellen kan knyttes til betegnelsen New Public Management og kan dermed leses som et svar på hvordan det forventes at utdanningssektoren skal møte utfordringene NPM skaper i kommunene. I det siste kan det spores en forskyvning fra målstyring til resultatmåling som styringsstrategi i norske kommuner (Johnsen 2001). Samtidig er det vist at det varierer hvordan kommunene har valgt å tilpasse seg NPM, slik at det eksisterer viktige kommunale forskjeller (Røvik 1998).

<sup>92</sup> Også kalt Kvalitetsutvalget. Deres første utredning var NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*.

<sup>93</sup> Denne strategiplanen ble revidert i 2006 og fikk navnet *Likeverdig opplæring i praksis!* og angir strategier fra 2007–2009.

<sup>94</sup> *Læringsplakaten* er en politisk tekst. Den ble i første runde utformet under Bondevik II-regjeringen, men arbeidet ble avsluttet under Stoltenberg II-regjeringen med henholdsvis Clemet og Djupedal som utdannings- og kunnskapsministre. Det som i første omgang ble kalt *Læringsplakaten* og inneholdt ti punkter for opplæringen, ble under Djupedal en lengre tekst hvor det i tillegg til plakaten også er presentert en utdyping av innholdet i punktene. Hele teksten er kalt "Prinsipper for opplæringen". *Læringsplakaten* fikk elleve punkter, og på enkelte punkter ble teksten forandret. Først og fremst er fellesskapstanken og uttalte verdiperspektiver tydeligere i den endelige teksten, og dessuten er det et tilleggspunkt som understreker viktigheten av skole-hjem-samarbeid.

<sup>95</sup> Dette skillet mellom tre ulike statlige styringsstrategier ble introdusert av Ulf Lundgren i boka *Att organisera skolan* (1986).

om språklige minoriteter, skal forstås som supplementer. Et annet trekk ved offentlige dokumenter som berører opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er at kommunal- og regionaldepartementet eller arbeids- og inkluderingsdepartementet også har stått som premissleverandører. I hvilken grad politikken disse departementene har lagt til grunn for elever og foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter, er blitt tatt hensyn til i utdanningspolitiske dokumenter, er også interessant. Det gjelder spesielt St.meld. nr. 49 (2003–2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Dette vil bli diskutert i 5.1.6.

### 5.1.1 Noen er likere enn andre: *Generell del*

*Generell del* av læreplanen viser til danningssiden i opplæringen. Dokumentet fremhever holdninger skolen skal styres etter, og viser eksplisitt til hvilke verdier opplæringen skal grunnes i:

Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse.

Skal utdanningen fremme disse målene, kreves en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver (L97:15).

Lederes rolle og funksjon er ikke noe sentralt tema i *Generell del* av læreplanen. Her blir sju menneskesyn presentert, og disse kan kalles verdier og visjoner for skolens opplæring. På den måten er *Generell del* ikke et målstyringsdokument, men den fremhever en bestemt type verdiorientering som det forventes at opplæringen skal dreies mot, og som skoleledere har ansvar for å bidra til. Noe som kompliserer dette, er at *Generell del* er sterkt preget av positivt ladede formuleringer som er godt egnet til å skape faglig og politisk konsensus, men på grunn av dette har den begrenset verdi som styringsinstrument (Koritzinsky, 2000:315). Definisjonen av mål *Generell del* opererer med, er prosessorientert, men vag:

- a. noe en arbeider mot
- b. noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke (L97:14)

Dessuten er det vanskelig å planlegge og å målstyre læring. Også *Generell del* problematiserer dette:

Skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring. I skolene blir elevene undervist av et personale som har dette som jobb og er utdannet med dette som formål. Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i

eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang – men den fullbyrdes ved elevens egen innsats (L97:28).

I sin analyse av L97 argumenterer Koritzinsky videre for at vi ikke har noen garanti for at aktivitetene i skolen fører til læring hos elevene. Her er læring forstått som ”mer dype og varige endringer av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og atferd” (2000:326). I hvilken grad læring skjer, og hvilken type læring det er tale om, er avhengig av aktiviteter i skolen, men det er også avhengig av elevenes totale læringssituasjon. Her er det familie, jevnaldrende, fritidsledere, massemedier og andre som bidrar til sosialiseringen. I denne forbindelse kan ledere bidra med holdninger, men disse kan vanskelig tvinges igjennom.

*Generell del* fremhever at demokratiet blir begrunnet av kristne og humanistiske verdier (L97:17). Demokrati blir dermed grunnet i en bestemt verdensanskuelse som kan forstås som ekskluderende. Det kan på ingen måte utelukkes at mennesker med andre verdiorienteringer enn kristendom og humanisme som utgangspunkt også kan identifisere seg med demokratiske idealer. Sammen med demokrati blir nasjonal identitet og internasjonale interesser nevnt (L97:15). Her blir demokrati forstått i tilknytning til nasjonal identitet og ikke transnasjonal identitet. Det internasjonale aspektet ved opplæringen er heller beskrevet som ”interesser”. Koritzinsky (2000) viser til at det i høringsrunden før *Generell del* ble vedtatt kom innspill om å knytte det nasjonale sterkere opp til det globale i planen:

Det har vært påpekt at *Generell del* sterkere burde ha fremhevet utfordringer knyttet til internasjonal nestekjærlighet og solidaritet, menneskerettigheter, likestilling, demokrati, fredelig konfliktløsning med mer. Noen høringsinstanser har for eksempel savnet egne kapitler om det solidariske menneske eller det demokratiske menneske, selv om disse visjonene dels er skrevet inn i andre kapitler (ibid.:317).

Det nasjonale som ideologi og som danningsideal er med andre ord fremhevet, mens verdensborgeren som danningsideal er nedtonet.

I *Generell del* er det først og fremst mennesketypen ”det meningssøkende menneske” som omhandler Norge også som et flerkulturelt samfunn. Her heter det blant annet:

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet (L97:17).

I dette utdraget skapes en tydelig oss–dem-dikotomi. Et ”vi” og et ”folk” som har en ”arv”. Denne arven binder ”oss”, som udelelig enhet, sammen med andre folkeslag som implisitt også blir beskrevet som udelelige enheter. Planen representerer i dette utdraget med andre ord en essensialiserende forståelse av nasjonalkultur. Når det gjelder planens beskrivelse av individene i skolen, heter det følgende:

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig. Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser. Den skal vise kunnskap som en skapende og omformende kraft, både til personlig utvikling og humane samkvemsformer (L97:17f.).

Her blir alle mennesker beskrevet som unike og likeverdige, og et ukrenkelig menneskeverd blir understreket sammen med et ønske om et mangfoldig samfunn i form av individuell egenart. Videre blir likestilling og solidaritet på tvers av grenser og grupper fremhevet. I den 7. mennesketypen som blir skissert, ”Det integrerte menneske”, blir også dikotomier og dette ”mellom” som vi kan finne i det refleksivt moderne, uttrykt. Det kan knyttes til prosessuelle forståelser av kultur. Alle elevenes rett til likeverdig opplæring blir også poengtert i *Generell del*. Når det gjelder gruppeperspektivet på minoriteter, heter det:

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L97:20).

Her blir det poengtert at skolen ”har fått” elever fra grupper som i ”vårt” land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Passivformen av verbet ”å få” er brukt, og teksten kan gi inntrykk av at minoritetene er en ”gave” som kan brukes som læremidler inn i skolen i form av økt kunnskap om ”andre”. At minoritetene er til stede i skolen, blir også brukt som argument for økt kunnskap om andre kulturer. Kunnskap om ulike kulturer er altså ikke nødvendigvis viktig i seg selv, det er når man møter dem personifisert i skolen, de er interessante.<sup>96</sup> Samtidig blir det skissert opp et rom for meningsbrytning i tilknytning til verdier. Med dette

---

<sup>96</sup> I det å peke på at alle kulturer skal inn i skolen, ligger en grunnleggende antakelse om at det er det å bli sett for et bestemt utvalg av sine identitetsmarkører som fører til anerkjennelse. Det er de manges blikk som gir anerkjennelse. Som Sloijterdijk (2005) peker på, kan også de manges blikk utløse forakt. Hva med retten til å slippe å bli sett på bakgrunn av en identitetsmarkør? Retten til ikke å bli sett, som også kan være med på å styrke selvrespekten, blir dermed ikke diskutert. I rommet mellom likhet og forskjellighet, ligger også synlighet og usynlighet.

skisserer *Generell del* en forståelse av at alle er forskjellige, men at noen er likere enn andre. Det kan sies at den nasjonale overbygningen planen begrunner seg selv i, er preget av en forståelse om at videreføring av en nasjonal arv er viktig. Lidén (2001) viser til at innholdet ellers i L97 peker bakover mot allerede eksisterende tradisjoner og forestillinger: ”Felleskapet bygges på det som allerede finnes og som skal bringes videre” (ibid.:74). Østberg (1998) gjør et lignende resonnement når hun konkluderer med at planen inneholder en visjon om enhet som ikke tar høyde for mangfoldet som finnes blant både minoritets- og majoritetslevene.

I *Generell del* blir med andre ord mangfoldet anerkjent, og lik rett til utdanning blir understreket. Samtidig er planen lite sensitiv med tanke på muligheten for at ikke alle minoritetslever kan eller vil skrive seg inn i en norsk nasjonal diskurs bygd på kristne og humanistiske verdier. Det er heller ikke tatt høyde for at de som utgangspunkt kan ha, men ikke trenger å ha, helt andre forutsetninger for å skrive seg inn i denne diskursen enn mange elever som kan skrives inn i en majoritet. Ved skolene er det disse verdiene de formelle lederne forventes å styre etter.

### **5.1.2 Flerkulturalitet og resultatstyring: NOU:16:2003 / første rekke**

I Kvalitetsutvalgets mandat er ledelse ikke eksplisitt nevnt. Utvalget skulle likevel ”beskrive mulige strategier og tiltak for utvikling av opplæringen i lys av ulike utviklingstrekk, nasjonalt og internasjonalt, og vurdere konsekvenser i forhold til disse” (NOU 16:2003:26). Ledelse og den lærende organisasjon har for utvalget her kommet inn som en viktig faktor i utviklingen av opplæringen. Blant de 16 konkrete forslagene utvalget kommer med, er ett en gjennomgående satsing på ledelse. For ledelsesoppgaver heter det blant annet:

Som i ledelses- og organisasjonsteorien generelt finnes det heller ikke for skolen en enkelt oppskrift på skoleledelse som virker i alle sammenhenger. Mange ulike ledertyper og mange ulike organiseringer kan lede fram til gode resultater. En viktig faktor som ofte trekkes fram for å få til varige endringer, er forankring. Organisasjonen må dele virkelighetsoppfatningen og beskrivelsen av utfordringene og være med på å utmeisle virkemidlene. OECD trekker fram i en av sine rapporter, hvor påfallende ofte det er at effektive lederteam er en nøkkelfaktor i suksessfull skoleledelse, og at endringene da har større gjennomslagskraft og større varighet enn når endringene er avhengige av bare en person.

(...)

Skoleledelse er derfor mer og mer kommet til å bli ledelse av kunnskapsbedrifter. Lederskap på den enkelte skole må dreie om å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk for å virkeliggjøre læreplanverkets mål og sikre kvaliteten i læringsarbeidet. Rektors primære oppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter.

Rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen, både den strategiske, faglige, innovative og administrative rollen, og dessuten ha et sterkt grep om arbeidsgiverrollen. Rektor skal videre finne sin plass i den kommunale eller fylkeskommunale organisasjonen (NOU 16:2003:246f.).

Sitatet ovenfor beskriver helt konkret hva som betraktes som god ledelse, og hvilke forventninger det stilles til de formelle lederne, og da spesielt rektor. I beskrivelsen blir det likevel fremhevet at det ikke er én bestemt ledertype som fører frem til gode resultater. Forankring og sammenfallende virkelighetsoppfatning i skolene er av betydning, og effektive lederteam er, ifølge OECD, en viktig nøkkelfaktor. Dette blir understreket samtidig som det blir påpekt at lærerne er nøkkelpersoner for utviklingen av en lærende organisasjon (ibid.:249). Utvalget peker også på at et godt læringsmiljø skapes gjennom synlig og tydelig ledelse av så vel skolen som av basisgruppene (ibid.:62). Dermed settes det likhetstegn mellom tydelig ledelse og utviklingen av et godt læringsmiljø.

Ledelse på skolene beskrives deretter som å tilrettelegge for at lærernes kompetanse blir brukt med tanke på å realisere målene i læreplanen. Ansvaret som er lagt til rektor, er å ivareta alle sidene ved lederrollen, både den strategiske, den faglige, den innovative og den administrative, og dessuten arbeidsgiverrollen. Videre skal rektorer angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere, inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelig tilbakemelding til både personalet og andre interessenter i skolen. Rektor skal også være et forbilde og ha en tydelig verdiorientering:

Rektor må til enhver tid praktisere sin skoles verdier og være et aktivt forbilde for sitt voksenpersonale og elevene. Dette innebærer også at rektor må våge å fronte sin skoles standarder og sin skoles grenser både overfor personalet og overfor elevene (NOU 16:2003:249).

I tillegg til dette blir det fremhevet forventninger i tilknytning til det systematiske arbeidet med å kartlegge elevenes læringsutbytte som skisseres av Kvalitetsutvalget:

... må rapporteringskravene til de ulike nivåene i styringssystemet preges av tydelighet, bevisst holdning til detaljeringsgrad og et balansert forhold mellom langsiktighet og behov for tilpasning til endringer. Tilbakerapportering og oppfølging



må vektlegges som meget viktige elementer i et kvalitetssikringssystem (NOU 16:2003:249).

Tilbakerapportering til kommunalt og nasjonalt nivå er et administrativt arbeid som gjerne tilfaller de formelle lederne ved skolene. Det samme kan systematisering av kartlegginger og vurderinger internt ved skolen bli. I forbindelse med dette blir nok en ledelsesoppgave skissert, og det er å legge til rette for utvikling og læring for skolens lærere. Det er med andre ord et nesten umenneskelig ansvar som blir lagt på rektorfunksjonen. Det er videre en sterk vektlegging på målstyring og resultatstyring i NOU 16:2003 og mindre vekt på regelstyring, som tidligere har vært tradisjonen innenfor statlig styring av skolen. Dette gjør også at ansvaret flytter seg, som Fevolden og Lillejord (2005) peker på:

Når elevens prestasjoner blir målestokken for skolen, flyttes ansvaret til skolen, og fokus for modernisering og forbedring blir hvordan skolen bidrar til elevenes læring (Hernes og Knudsen 1976). Dette ”bottom up”-perspektivet har ført til større oppmerksomhet om hvilke faktorer som påvirker elevenes læring, og hvordan skolen skal kunne påvirke disse (2005:120).

En viktig faktor for å påvirke elevenes læringsresultater i positiv retning er etter Kvalitetsutvalgets vurdering formell ledelse. Signalene om oppgaver det blir forventet at rektor skal fylle, er med andre ord noen helt andre enn de som legges til den kollektive forståelsen av ledelsesoppgaver. Valle (2006:98) konkluderer med at et hovedperspektiv som anlegges på feltet skoleledelse i *I første rekke*, er polariteten mellom individorientert og kollektivt orientert ledelse.<sup>97</sup> Det fremheves at teamarbeid og samarbeid er viktig, samtidig som rektors individuelle ansvar understrekes. Det blir en ytterligere polaritet i utvalgets diskurs når praksis som legges til grunn for en kollektivt orientert ledelse, ikke samsvarer med praksis som legges til grunn for en individorientert ledelse.

I mandatet til utvalget som jobbet med *I første rekke*, lå det videre følgende føring: ”Kjønnsperspektivet, situasjonen for funksjonshemmede og nasjonale og etniske minoriteter skal belyses og drøftes.” Det kan i drøftelsen til utvalget se ut som et annet begrep enn ”etniske minoriteter” er brukt når det kommer til elever fra innvandrerbefolkningen, og at disse har blitt oversatt til ”språklige minoriteter” og ”minoritetsspråklige”. Utvalget forstår altså i stor grad etnisitet i form av språk. I gjennomgangen av språklige minoriteters situasjon i norsk skole i dag blir det referert til forskning om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner, atferdsproblemer og manglende foreldredeltakelse. Det blir med andre ord

---

<sup>97</sup> Langfeldt (2006a) kommenterer de samme forventningene.

vist sensitivitet overfor minoriteter med tanke på ulikhet i forutsetninger for opplæringen. Samtidig reproduseres et bilde av minoriteter som skolefaglig svake og lite deltakende.

Utvalget har lagt et her-og-nå- og et fremtidsperspektiv på forståelsen av opplæringens oppgave, og det understrekes at vi lever i et flerkulturelt samfunn. Det understrekes også at norsk grunnopplæring i første rekke skal være internasjonal (NOU 16:2003:17). Hva som blir lagt i forståelsen Norge som et flerkulturelt samfunn, er følgende:

Norge har alltid vært et flerkulturelt samfunn. I de siste hundreårene har det bodd samer, kvener, skogsfinner, romanifolk og jøder i Norge, i tillegg til nordmenn. Å leve i et flerkulturelt samfunn er en naturlig del av hverdagen for svært mange barn og unge som vokser opp i dagens Norge. Disse er i større grad vant til å forholde seg til kulturelt mangfold enn hva foreldregenerasjonen er. Det å vokse opp med en kulturell variasjon gjennom språk, mattradisjoner og klesdrakt, og med ulike referanserammer, verdier og tankesett, blir for dagens barn en naturlig del av hverdagen. Den økte innvandringen i de senere år har endret befolkningssammensetningen. Ved inngangen til 2001 bodde det 297 731 personer med etnisk minoritetsbakgrunn i Norge (personer som er fast bosatt i Norge og har to foreldre som er født i utlandet) (NOU 16:2003:53).

Flerkultur er med andre ord forstått som det som kan ses på som annerledes enn det som tradisjonelt er blitt betraktet som "norsk" eller "nordmenn". Det som betraktes som annerledes, blir innforstått beskrevet som noe annet, ikke som noe som også kan være overlappende eller likt. Dette gjelder både nasjonale minoriteter og innvandrede minoriteter. Flerkultur blir forskjellighet, men ikke forskjellsløs forskjellighet. Videre blir det pekt på at mangfoldet er en del av mange elevers hverdag:

For mange barn og unge er det dagligdags å ferdes i flerkulturelle miljøer. Det påvirker uttrykksformer, vaner og holdninger. Elevgruppen er blitt mer mangfoldig og forskjellig. Desto viktigere blir det å se den enkelte og møte individuelle lærings- og utviklingsbehov. Individuenes forskjellighet kjennetegnes ikke bare av hudfarge og ytre symboler, men like mye av røtter og kulturell kapital. Forskjellighet og mangfold må ses på som en styrke og kvalitet ved opplæringssystemet (NOU 16:2003:13).

Det understrekes her at elevgruppen har blitt mer mangfoldig, at mangfoldet er en ressurs, og at dette krever mer med tanke på å møte hver enkelt elev, også i forbindelse med individuelle lærings- og opplæringsbehov. Det vises i utredningen til at minoritetslevne er sterkt overrepresentert i spesialundervisningen, og dette blir tilskrevet årsaker knyttet til kultur og språk. Kapittelet om tilpasset opplæring, som er et generelt prinsipp i opplæringslovas formålsparagraf (§ 1–2), blir knyttet sammen med begrepet en inkluderende skole. Interessant blir det når inkluderende skole og tilpasset opplæring videre i fremstillingen hovedsakelig blir omtalt som spesialundervisning, som er en individuell rettighet etter opplæringslova § 5–2.

Dersom ”inkluderende skole” er et annet begrep for spesialundervisning, står dette i kontrast til hvordan begrepet er brukt i St.meld. nr. 49 (2003–2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Utvalget blir med andre ord utydelige i sin kommunikasjon om hva som blir regnet som tilpasset opplæring, hva som er spesialundervisning, og hvordan en inkluderende skole blir forstått.

Når det gjelder etniske minoriteter, som altså er forstått ut ifra språk, blir det av utvalget foreslått følgende to tiltak i utredningen:

Barn i familier der begge foreldrene er minoritetsspråklige, får gratis kjernetid i barnehagen fra det året barnet fyller tre år.

Minoritetsspråklige elever gis spesiell oppfølging i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen (NOU 16:2003:20).

I utredningen vises det sensitivitet overfor hvordan elevenes ulikheter kan være med på å hemme og fremme utdanningsmessige muligheter. Tiltakene som blir skissert, er ment å virke kompensere for sider hos elevene som gir dem en ulempe i forbindelse med skolen. I dette tilfellet språket. Flerkultur er beskrevet som en ressurs, men er i meldingen likevel forstått som noe annet enn ”det norske”. Det er det faktum at elevene er til stede, og ikke en del av, som utløser tiltakene.

### **5.1.3 Mangfold og lærende organisasjoner: St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring***

*Kultur for lærings* undertittel er *En skole for kunnskap, mangfold og likeverd*. Mens *I første rekke* bruker begrepet ”flerkulturell” for å beskrive dagens samfunn, bruker *Kultur for læring* i hovedsak begrepene ”mangfold” eller ”mangfoldig” for å beskrive det samme. Videre blir det også her understreket at meldingen gjelder for alle elever:

Grunnskole og videregående opplæring omfatter hele landet og alle elever og lærere i grunnopplæringen. Derfor er teksten i denne meldingen skrevet uten å nevne bestemte nasjonale eller andre minoriteter unntatt når omtalen kan føre til misforståelser eller uklarheter for en eller flere av minoritetsgruppene (St.meld. nr. 30 (2003–2004):8).

Minoritets elevene er som et utgangspunkt, en del av helheten, men det blir også referert til forskning om minoritets elevenes situasjon i norsk skole. Det blir fremhevet at det er viktig at barn fra språklige minoriteter går i barnehagen, og et argument for økt timetall på småskoletrinnet er at minoritetsspråklige elever trenger å være i norskspråklige miljøer. Ellers

vises det til en strategiplan for å bedre opplæringen for språklige minoriteter, og det blir hevdet at det er viktig for minoritetselvene å ”finne seg til rette i skolen”:

Å finne seg til rette i skolen er særlig viktig for minoriteter. Om minoritetselven kjenner igjen den skolen han/hun går på, som sin skole, er avhengig av hvilke signaler skolen og samfunnet gir om minoritetselvenes tilhørighet. Det er et spesielt ansvar å markere samenes og de nasjonale minoritetenes tilhørighet i Norge (St.meld. nr. 30 (2003–2004):12).

Hvorfor det skulle være viktigere for minoriteter enn for andre ”å finne seg til rette” i skolen, og hvorfor ansvaret er spesielt med tanke på samer og nasjonale minoriteter, og ikke tilsvarende overfor innvandrede minoriteter og etnisk norske elever, kan fremstå som noe underlig. Noe underlig er også bruken av begrepet ”finne seg til rette”. Her kan det leses som implisitt i teksten at skolen allerede har funnet sin form, og at minoritetene skal finne ”sin” plass i denne skolen. I dette utdraget ligger det med andre ord en forståelse av skolens innhold og verdier som mer eller mindre gitte, samtidig som det uttrykkes en vilje til å gjøre minoritetene til en del av dette gitte. Dette inntrykket forsterkes etter lesning av delkapittel 3.2 ”Større mangfold” hvor det heter:

Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs.

En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd (St.meld. nr. 30 (2003–2004):24).

Her sies det at det er målet om en inkluderende skole som har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Mangfoldet eksisterte med andre ord ikke i utgangspunktet. Mangfoldet gir både utfordringer og muligheter. Utfordringen er først og fremst at det er mer krevende å forholde seg til ulikhet enn likhet. Spørsmålet blir da; krevende for hvem? Et svar kan være at dersom likhet er utgangspunktet, blir ulikhet krevende, mens det motsatte er tilfellet dersom ulikhet er utgangspunktet. Det er med andre ord de som er ”like”, ulikheten blir krevende for. At det kan være tilsvarende krevende for ”ulike” å forholde seg til likhet, blir ikke vektlagt. Blir det ikke da tatt for gitt at likhet er utgangsposisjonen, og ikke både likhet og ulikhet? Samtidig blir mangfoldet i elevmassen understreket som en viktig ressurs. Skolen skal ”gi” alle elever samme muligheter til å utvikle evner og talenter. Elevene er altså mottakere av mulighetene

som blir fordelt i samfunnet gjennom skolen, men de er ikke selv beskrevet som aktive i denne prosessen.

Med *Kultur for læring* blir en internasjonal orientering av norsk skole tydelig, noe som kan tyde på en økt globalisering av utdanningspolitikken (Karlsen 2005). Blikket blir rettet utover, og det blir hyppig vist til internasjonale organer som FN, Europarådet og UNESCO, men også til EU og OECD som er sammenslutninger med et mer markert økonomisk siktemål (Telhaug 2005). Videre blir det vist til store internasjonale undersøkelser som CIVIC, TIMSS og PISA. Stortingsmeldingen bygger ellers mye på forskning med statistisk datamateriale. Dets handling er å identifisere mennesker gjennom kategorier, som nasjonalitet, språk, prestasjoner og klasse. Grunnleggende verdier kan dermed stå i fare for å bli tatt for gitt. Dette datamaterialet ivaretar dermed utdanningssiden ved opplæringen, men ikke danningssiden.

Definisjonen av demokrati *Kultur for læring* bygger på, er denne:

Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter (St.meld. nr. 30 (2003–2004):31).

Det kan virke som om dette peker mot en innforstått flertallsforståelse av demokrati. Elevene skal videre utvikle demokratiske ferdigheter, de skal ha medvirkning i, forståelse for og kunnskaper om demokrati. St.meld. 49 (2003–2004) bebudet en strategiplan for aktivt medborgerskap fra UFD i løpet av 2005. Denne planen kom aldri, og man kan dermed stille spørsmål om hvor viktig aktivt medborgerskap i skolen egentlig er? Det er interessant å notere seg at det er elevene som skal være aktive medborgere, samme forventninger blir ikke eksplisitt tillagt lærere og skoleledere.

I kapittel 3.3 ”Forutsetninger for å lykkes” skisseres tre strategier for å tilpasse seg utviklingen av økt mangfold i samfunnet:

For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling (St.meld. nr. 30 (2003–2004):24).

Dette utdraget skisserer en forståelse av at mangfoldet må møtes ikke utelukkende ved at ulike elever skal finne sin plass innenfor det allerede eksisterende, og at det er elevene som må tilegne seg kompetanser som gjør at de kan bli en del av et fellesskap. Her blir mye av ansvaret plassert på skolen selv. For det første trenger skolens personale en ny type kompetanse. For det andre trenger skolene informasjon om egne sterke og svake sider, og det behøves støtte og veiledning i forbindelse med dette. Skolene må for det tredje bli lærende organisasjoner. En slik type tilnærming nærmer seg en forståelse av mangfold og ulikhet som en normaltstand; det er skolene innenfra som må tilpasse seg dette mangfoldet, og ikke omvendt. Dette inntrykket forsterkes også delvis i kapittel 8 om likeverdig og inkluderende opplæring:

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring. Det er dette som ligger i opplæringslovens bestemmelser om at opplæringen skal tilpasses elevenes og lærlingenes forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringsens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning. Spesialundervisning er en rettighet for elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (St.meld. nr. 30 (2003–2004):85).

Her gjøres et tydeligere skille mellom tilpasset og inkluderende opplæring på den ene siden og spesialundervisning på den andre enn i *I første rekke*. Videre er kravene til at dette skal skje på en god måte, knyttet til kompetanse på skolene og sider ved norsk skole som kan utvikles. Samtidig uttrykkes det i kapittelet bekymring over systematiske forskjeller mellom elevene avhengig av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn. I stedet for å beskrive konkrete tiltak for elevgruppen språklige minoriteter foreslås det at det settes ned en arbeidsgruppe for norskfaget:

Departementet vil opprette et nasjonalt senter for å styrke nynorskopplæringen og det vil bli opprettet en arbeidsgruppe som skal vurdere norskfaget i lys av de utfordringer faget står overfor blant annet i forhold til det flerkulturelle samfunnet (St.meld. nr. 30 (2003–2004):49).

Ut ifra dette kan man si at *Kultur for læring* er sensitiv overfor systematiske forskjeller mellom majoritet og minoritet, men at mange av de grunnleggende verdiene i samfunnet blir tatt for gitt. Det rettes likevel en forventning til nye typer kompetanser og organiseringsformer på skolenivå. Dette skaper en forventning til at det ved skolene etableres en kultur for å gå inn

i refleksive prosesser. At det forventes at disse prosessene utelukkende skal fokusere på elevenes læringsutbytte og mindre på verdier, kan likevel hevdes. Ordet kunnskap er nevnt 149 ganger i meldingen, mens ordet etikk kun er benyttet én gang. Dette blir gjort i forbindelse med at det blant annet forventes yrkesetisk kompetanse fra lærere når det gjelder å begrunne holdninger og valg i opplæringen. Andre kompetanser som etterspørres, er faglige, pedagogiske, didaktiske, sosiale og endrings- og utviklingskompetanser.

I *Kultur for læring* er det igjen understreket at gode skoleledere er avgjørende for å sikre en god skole, samtidig som fokuset på skolen som en lærende organisasjon er tatt med som et sentralt begrep:

Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring.

Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon. Bare slik kan den tilby attraktive arbeidsplasser og stimulere elevenes nysgjerrighet og motivasjon for å lære. Skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære (St.meld. nr. 30 (2003–2004):3).

Fokuset på rektorrollen er klart tonet ned når det gjelder ansvarsområder som var fremtredende i *I første rekke*, til fordel for et mer kollektivt orientert syn på ledelse:

Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.

I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten (St.meld. nr. 30 (2003–2004):26f.).

Den økende aksentueringen av skolen som lærende organisasjon, og et kollektivt orientert lederfokus kommer som en reaksjon på et verdisystem som har hatt tradisjon for å være rådende i skolen; ”den privatpraktiserende, autonome lærerkulturen”, ifølge Møller mfl. (2006:118). Foros (2006) peker på at språket reflekterer utviklingen:

Språket avspeiler denne utviklingen. Etter hvert begynte en å snakke om ledelse; tidligere het det styring. Informasjonsstrømmen fulgte ”tjenestevei”, og var preget av ordre, instruksjoner og beskjeder (nedover i systemet) eller av søknader, forespørsler og tilbakemelding (oppover). I dag er det snakk om samarbeid på tvers av nivåer, aktiv meningsutveksling og gjensidig respekt. Den gode lederen stimulerer til dette mer enn han styrer systemet med hard hånd (2006:104).

*Kultur for læring* etterspør med andre ord kollektiv ledelse i større grad enn *I første rekke*. Det blir likevel her, som i *I første rekke*, poengtert at lederrollen er viktig, og den skal være ”kraftfull” og ”tydelig”. I tillegg har rektor det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte (:99f.), men det er også en forståelse av at ”handlingsrom og relevante virkemidler er nødvendige forutsetninger for god skoleledelse” (:100). Et annet grep som er gjort, er å beskrive hva lederne ikke skal være, og det er ”føyelige”:

En annen utfordring for skolens læringsintensitet er knyttet til det forskningen kaller føyelige ledere.

Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier fremheves som viktige forklaringer. Føyelige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført (St.meld. nr. 30 (2003–2004):28).

Her uttrykkes forventninger til ledere gjennom en beskrivelse av hva de ikke skal være. Begrepet føyelig kan også forstås i sammenheng med Berg (1999) og hans beskrivelse av den ”usynlige kontrakten” mellom formelle ledere og lærere, hvor formelle ledere og lærere skjøtter hver sine oppgaver, som igjen henleder til den privatpraktiserende, autonome lærerrollen.

I motsetning til et fokus på administrasjon i forbindelse med styring som finnes i *I første rekke*, baserer styringssystemet i *Kultur for læring* seg på andre grunnprinsipper:

På denne bakgrunn skal styringssystemet være basert på grunnprinsipper om

- klare nasjonale mål,
- kunnskap om resultater i vid forstand,
- tydelig ansvars plassering,
- stor lokal handlefrihet og



- et godt støtte- og veiledningsapparat.

Det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering og -utvikling er en viktig del av et større systemskifte. Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (St.meld. nr. 30 (2003–2004):25).

Her blir det uttrykt tillit til at skolens personale, hvor skoleleder er spesielt nevnt, selv besitter forutsetningene for å kunne skape god læring innenfor rammen av nasjonale mål, og dette er en del av et "systemskifte". Dette systemskiftet kommer som respons på resultatene av evalueringen av L97 og resultatene fra internasjonale undersøkelser som PISA, TIMSS og PIRLS (Møller og Fuglestad 2006). Det er kunnskapsnivået til elevene det fokuseres på, og det er utdanningssiden ved opplæringen som vektlegges. Telhaug argumenterer for at opplæringen av elevene slik blir forstått i et nytteperspektiv, hvor utdanning betraktes som "... en investering som vil gi avkastning, ikke bare for det enkelte mennesket, men også for samfunnet" (Telhaug 2005:91). I den nye politikken legges det dermed vekt på delegering av ansvar, men fremdeles under kontroll, og i tillegg står brukerinnflytelse sentralt (Foros 2006). Et annet poeng er at det i forbindelse med styring og ledelse av skolen rettes oppmerksomhet mot en mer effektiv bruk av ressursene som står til rådighet (Møller og Fuglestad 2006). Danningssiden i opplæringen er igjen implisitt forstått.

#### **5.1.4 Blaming the victim?: Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!***

Strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* forutsettes sett i sammenheng med de to stortingsmeldingene 49 (2003–2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* og 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Planen er rettet mot elever fra språklige minoriteter, og dette begrepet er definert som følgende:

I tiltaksplanen brukes begrepet *språklig minoritet* om elever i grunnopplæringen som ikke har norsk eller samisk som morsmål (førstespråk), og voksne som ikke har dansk, norsk, samisk eller svensk som morsmål, som har behov for ekstra språkopplæring (UFD 2003:10).

Alle elever som ikke har norsk eller samisk som førstespråk, blir med andre ord skrevet inn i kategorien "språklig minoritet", uavhengig av skoleprestasjoner. Det blir likevel tatt høyde for at mangfoldet innenfor denne elevgruppen er stort. En flerkulturell skole blir forstått som følgende:

En flerkulturell skole og utdanning er inkluderende og bygger på likeverd. Forskjellene i kulturell, språklig og religiøs bakgrunn skaper mangfold. Mye i dette mangfoldet er et *ønsket* mangfold og gir store muligheter. Strategiplanen tar utgangspunkt i de *uønskede* sidene ved mangfoldet, nemlig at minoritetsspråklige gjennomgående har lavere deltakelse og dårligere læringsbytte. Gjennom strategiplanen søker departementet å skape grobunn for en *reell* flerkulturell og likeverdig skole og utdanning for alle (UFD 2003:9).

Dette er en normativ forståelse av begrepet ”flerkulturell skole”. Det fremheves at den flerkulturelle skolen skal være inkluderende og bygge på likeverd. Mesteparten av mangfoldet er *ønsket*, og det er en ressurs. Den siden ved mangfoldet som er *uønsket*, er at minoritetsspråklige elever i snitt har et dårligere læringsutbytte enn majoritetslevene, og at de i snitt gjennomfører videregående og høyere utdanning i lavere grad enn majoritetslevene.

Strategiplanen er inndelt i fem ulike målområder: barnehage, grunnskole, videregående opplæring, høyere utdanning og voksenopplæring. Her behandles kun målområde to, grunnskole, som er rettet direkte mot avhandlingens tema. Dette målområdet er å ”bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever”. I beskrivelsen av dette målområdet finnes det én referanse angående forventninger til ledelse i skolene:

Britiske myndigheter har nylig lagt frem en plan for å heve minoritetselevens prestasjoner. I planen konkluderes det med at skoler som lykkes med å gi minoritetslever godt læringsutbytte, kjennetegnes av

- sterkt lederskap. Skolens ledelse har en effektiv strategi, som gjennomføres i hele skolen; (UFD 2003:13).

Dette sitatet viser til britiske myndigheters plan for å heve minoritetselevens skoleprestasjoner. Det som først blir vektlagt i denne strategien, er et sterkt lederskap. Sterkt lederskap blir igjen knyttet til en effektiv strategi som skal gjennomføres i hele skolen.

Videre i planens oversikt over tiltak blir 18 ulike tiltak skissert i tilknytning til målområde to, hvor ansvar er fordelt mellom ulike typer nasjonale og kommunale instanser og skolene. For de fleste tiltakene er det gjerne flere enn én instans som har ansvar. Fordelingen av ansvar kan igjen si noe om hvilke forventninger som blir plassert på skolene når det gjelder å arbeide direkte med tanke på opplæringen for elever fra språklige minoriteter. De 18 tiltakene er inndelt i fire hovedområder;

- bedre språkopplæringen i skolen (11)
- øke rekrutteringen av tospråklige lærere (3)
- styrke samarbeidet mellom hjem og skole (2)
- bedre læringsmiljøet og arbeidet mot rasisme og diskriminering (2)

Tallene i parentes viser hvor mange tiltak som er plassert under hvert hovedområde. Skolene har fått ansvar knyttet til fire tiltak<sup>98</sup>, og skoleledere har eksplisitt fått ansvar knyttet til ett av disse tiltakene. Tre av tiltakene skolene har fått ansvar for, er knyttet til språkopplæringen. Det åpnes for utprøving av ulike modeller for særskilt språkopplæring, skolene utfordres til å inkludere arbeidet med språkopplæringen for minoritets elever i relevante plandokumenter, og skolene oppfordres til å sette i gang tilbud om leksehjelp. Det er med andre ord uforpliktende føringer i forbindelse med disse tiltakene. Under tiltakene for å bedre læringsmiljøet og arbeidet mot rasisme og diskriminering vises det til opplæringslova kapittel 9a om elevens skolemiljø. Her fastslås det at skolene aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte opplever trygghet og sosial tilhørighet. Videre skal skolene utvikle en plan for hvordan dette er tenkt fulgt opp. Opplæring i verdier, demokrati og menneskerettigheter og arbeid mot rasisme og diskriminering blir fremhevet som sentrale elementer i en slik plan. Dette punktet er beskrevet med et forpliktende ”skal”, og det er viktigheten av elevenes trivsel som blir understreket.

Det punktet som skoleledere har fått ansvar for, er et direkteansvar knyttet til oppfølging av *Manifest mot mobbing*. Oppgaven består i å bidra til økt kompetanse i personalet til å kunne analysere flerkulturelle situasjoner og konflikter mellom barn der etnisitet er en faktor. Skolene skal i dette arbeidet benytte et undervisningsopplegg fra Utdanningsforbundet; Mangfold og dialog (MOD). MOD blir beskrevet som et opplegg som ”brukes for å endre holdninger og gi kunnskap om spørsmål som berører fordommer, diskriminering og rasisme”. Her ligger det en forventning om at lederne skal sørge for at sentrale direktiver blir fulgt.

I kapittel 5, som beskriver forventninger knyttet til organisering og gjennomføring av tiltakene, finnes nok en henvisning til ledelse:

En systemrettet innsats for å bedre minoritetsspråklige barns, unges og voksnes læringsutbytte og fremme deltakelse i høyere utdanning forutsetter at alle nivåer tar ansvar, og at det er hensiktsmessige ansvars- og arbeidsdelinger. Endrede rammebetingelser og mer lokal innflytelse over økonomi, personalforvaltning, organisering av skoler og opplæringstilbud gir muligheter for å organisere opplæringen på nye måter og å utvide handlingsrommet med utgangspunkt i elevenes og deltakernes behov og ønsker.

Ledelsen på ulike nivåer, og spesielt på skole- og klasse-/gruppenivå, har en viktig rolle i den systemrettede innsatsen. Det er et mål å sikre et langsiktig perspektiv på arbeidet (UFD 2003:51).

---

<sup>98</sup> Det er også skoler som er involvert i andre tiltak, men da er det disse skolene spesielt som blir beskrevet, og ikke skoler generelt.

Her blir det understreket at ledelse på ulike nivåer har en viktig rolle å spille med tanke på systemrettet innsats for å fremme et systemrettet arbeid i skolene og i elevgruppene. Det blir videre vist til at endrede rammebetingelser skaper økt handlingsrom og nye muligheter i dette arbeidet. Møller mfl. (2006:119) argumenterer for at etablering av administrative systemer og strukturer generelt sett ”kan gi skoleledere med et kollektivt orientert lederfokus en opplevelse av at de initierer endringer som får gjennomgripende betydning for hele skolen”. Dette kan være tilfellet, men trenger ikke å være det.

Når det gjelder tiltakene i seg selv, er det i hovedsak helt konkrete tiltak rettet mot tilrettelegging og mer kompenserende tiltak i tilknytning til kunnskapsdimensjonen i undervisningen som dominerer. Dette kan gjerne ses på som et tveegget sverd; på den ene siden anerkjennes minoritetenes evne til å prestere på lik linje med majoritetsspråklige elever. På den andre siden reproduseres et bilde av minoritets elever som skolefaglig svake.

I situasjonsbeskrivelsen ble det vist til en britisk undersøkelse, som konkluderer med at det er generelle og skolerelaterte faktorer som gjør at minoritets elevene presterer bedre. Dette står i kontrast til tiltakene i planen, hvor det i hovedsak er minoritetene det må gjøres noe med eller i forhold til. Dette er gjennomgående, med unntak av de to tiltakene knyttet til læringsmiljø. Isolert sett kan dermed strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis!* gå inn i en diskurs som kan kalles ”blaming the victim”. Når utdanningen ikke strekker til, er det de antatt svake, i denne situasjonen de minoritetsspråklige elevene, det rettes tiltak mot. På den annen side, sett i sammenheng med stortingsmeldingene *Kultur for læring* og *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*, kan planen tolkes som en del av en helhet, og tiltakene som er skissert, er ment som et tillegg til de generelle føringene disse stortingsmeldingene gir.

Videre er søkelyset mer eller mindre utelukkende rettet mot tilegning av ulike typer kunnskap eller ferdigheter som kan veies og måles, som norsk, matematikk, realfag og samfunnsfag. KRL-faget, som på bakgrunn av mye turbulens rundt fagets utforming har vært en av de viktigste premissleverandørene for arbeid med verdier i en flerkulturell skole, er ikke nevnt. Det er heller ikke noen av de praktisk-estetiske fagene. Clemet selv understreker i innledningen at ”Holdningsendring alene er ikke nok; vi trenger også økt kunnskap og handling”. Verdier, estetikk og praktiske ferdigheter blir dermed tatt for gitt og blir ikke en eksplisitt del av det forhandlingsrommet strategiplanen skaper gjennom utformingen av mål og tiltak. Et ord som etikk eller etisk forekommer ikke i planen, mens verdier og

verdigrunnlag er nevnt sju ganger. Det demokratiske deltakerperspektivet er også nedtonet. Det betyr antakelig ikke at dette ikke er der, men det er implisitt forstått og dermed vanskelig tilgjengelig.

Strategiplanen uttrykker også en forventning om at minoritetsforesatte deltar mer i skolen. I den sammenheng er det pekt frem mot en informasjonsbrosjyre om fordeling av foresatte og skolens ansvar i forbindelse med barnas opplæring. Når det gjelder gjennomføring av planen i seg selv, er det likevel ikke uttalt eksplisitte forventninger til innvandrersorganisasjoner, disse er ikke inkludert i noen av tiltakene.<sup>99</sup> Ansvar for gjennomføringen er lagt til statlige, kommunale og private organer som skoleeier, universiteter og høyskoler, Kommunenes sentralforbund, fylkesmannen, Læringscenteret, VOX, SEFS og NAFO og departementene for utdanning og forskning, barn og familie, og kommunale og regionale saker. Avslutningsvis i kapitlet om organisering og gjennomføring er det også oppført en gruppe av ”andre”. Argumentasjonen for å inkludere disse er at det er nødvendig for å sikre elevmedvirkning og god oppslutning blant lærere og andre ”brukere”. Samarbeidspartnere som blir antydnet, er: Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), lærerorganisasjonene, Elevorganisasjonen og innvandrersorganisasjonene. De som har interesser i strategiplanen blir med dette forstått som brukere, en beskrivelse som går inn i NPM, men som ikke på tilsvarende måte ivaretar borgerrollen og en forventning om aktivt medborgerskap.

### **5.1.5 Skolens samfunnskontrakt: *Læringsplakaten***

I *Læringsplakaten* blir begrepet ”felleskolen” brukt. Man har med andre ord gått bort fra begrepet ”enhetsskolen”, som eksisterte som betegnelse på norsk skole siden 1920-tallet, en liten omvei om begrepet ”den inkluderende skole” fra *Prinsipper og retningslinjer* i L97, til ”felleskolen”. Dette begrepet antyder at skolen er noe som er felles. Noe som deles. Spørsmålet blir da hvordan og mellom hvem fellesskolen deles. Dette vil diskuteres i lys av punkt 1 og punkt 5 i *Læringsplakaten*, med tilhørende kommentarer.

---

<sup>99</sup> Dette er også noe Pihl (2005, 2000) har pekt på. Blant annet sier hun: ”Staten anerkjenner ikke minoritetene med innvandrerbakgrunn som samhandlingspart i forbindelse med utvikling av utdanningspolitikken i Norge. De har ingen formell posisjon i utdanningsfeltet som gjør at de har demokratisk innflytelse over hvordan utdanningsreformer utvikles i lys av det etniske mangfoldet i skolen, slik for eksempel samiske organisasjoner og funksjonshemmedes organisasjoner har” (Pihl 2005;162f.).

Punkt 1 sier følgende:

Skolen og lærebedriften skal gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (*oppl.l. § 1–2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del*).

I sin analyse av dette punktet peker Haug og Bachmann (2007) på at ”like muligheter” er et uttrykk for en rettferdighetsutfordring, og at dette uttrykket peker mot at skolen skal være sosialt rettferdig. Utfordringen er å balansere mellom elevenes og fellesskapets interesser. Dette har vært løst på ulike måter. Historisk betydde det en lik skole for alle. Spesielt etter læreplanene M74, M87 og L97 har det betydd ”likhet gjennom mangfold”, hvor individuelle forutsetninger og tilpasset opplæring har vært nøkkelbegreper. Kunnskapsløftet viderefører prinsippet om tilpasset opplæring. Haug og Backmann peker videre på den indre spenningen i dette punktet:

Skolen skal ivareta det kulturelle og individuelle mangfold ved å skape rom for alle elever, samtidig som de skal utvikle sin personlighet, sin identitet og fullbyrde sine læringspotensialer. Helt sentralt er det at et mangfold først kan oppstå og realiseres i et fellesskap. Uten at fellesskapet ivaretas, vil både mangfoldet og individuelle identiteters utviklingsmuligheter få fattige kår (Haug og Backmann 2007:81).

Sentralt i dette punktet er med andre ord at elevene er både like og forskjellige etter denne tolkningen.

Når det gjelder identitet, sier punkt 5 i *Læringsplakaten*:

Skolen og den enkelte lærebedrift skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (*Oppl.l. § 1–2 og læreplanverkets generelle del*)

I avsnittet ”sosial og kulturell kompetanse” i presiseringene til *Læringsplakaten* heter det videre:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. Elevene får delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn.

Det blir her presisert at et tydelig verdigrunnlag er viktig. Bergem (2007) stiller likevel et stort spørsmålsteget ved at den etiske kompetansen ikke er videre kommentert i forlengelsen av prinsippene, og peker på at skolen har ansvar for hele mennesket. Det kan anføres at menneskerettighetene implisitt er bygd inn som verdigrunnlag. Han etterlyser også forventninger om noe mer enn høye faglige kvalifikasjoner hos lærere; nemlig yrkesetisk refleksjon og yrkesetisk kompetanse.

”Kulturforståelse” blir brukt for å beskrive hva som danner basis for et inkluderende sosialt felleskap, og ikke ”kunnskap om andre kulturer”. I dette kan ligge en aksept av at kunnskap om ulike kulturer i seg selv ikke fremmer anerkjennelse og respekt for mangfoldet. Samtidig blir det fremhevet et behov for å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et ”multikulturelt samfunn”. Begrepet ”flerkulturelt samfunn”, som har vært brukt i tidligere dokumenter, er byttet ut, men det blir fremdeles understreket at lærere trenger flerkulturell kompetanse. Det forventes med andre ord at både lærere og alle elever skal kunne forholde seg til mangfold.

I sammenheng med elevenes deltakelse presiseres følgende under overskriften ”elevmedvirkning”:

Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.

Det som er spesielt med avsnittet om elevmedvirkning er at det henvises til FNs konvensjon om barns rettigheter, i motsetning til de andre avsnittene som refererer til opplæringslova og *Generell del* av læreplanen. Demokrati som begrep går igjen i hele denne teksten, men det er implisitt forstått hva som legges i demokrati og demokratisk deltakelse. Verdiene som kan spores, er respekt og anerkjennelse av mangfold, samfunnsengasjement og menneskerettighetene, og ellers vises det til *Generell del* av læreplanen.

*Læringsplakaten* fokuserer først og fremst på prinsipper for opplæringen av elevene, og skolens formelle ledere er direkte omtalt kun én gang:

Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærere og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle.

Det blir her eksplisitt uttalt at et godt læringsmiljø er en direkte oppgave for skoleledere.

Ett av de elleve prinsippene for opplæringen bruker også begrepet ”ledelse”. Dette er:

Skolen og lærebedriften skal bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge. (*Læreplanverkets generelle del*)

Møller (2007) knytter dette punktet også til formelle ledere og viser til at dette punktet også beskriver de formelle ledernes ansvarsplikt. Videre i teksten, under presiseringene av læreres og instruktørers kompetanse og rolle, heter det:

Som tydelige ledere skal lærere og instruktører skape forståelse for formålene med opplæringen og framstå som dyktige og engasjerte formidlere og veiledere. De skal arbeide for at elevene utvikler interesse for og engasjement i arbeidet med fagene. Dette krever klare forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet.

(...)

Skolen og lærebedriften skal være lærende organisasjoner og legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere og instruktører skal også kunne oppdatere og fornye sin faglige og pedagogiske kompetanse blant annet gjennom kompetanseutvikling, herunder deltakelse i utviklingsarbeid.

Her blir nok en gang tydelig ledelse understreket, sammen med et fokus på å vise klare forventninger til innsats og deltakelse i læringsarbeidet. Vi finner også igjen fokuset på skolen som en lærende organisasjon. Dessuten blir det i dette dokumentet poengtert at elevene også bør ha et lederansvar i det daglige arbeidet. Dette ansvaret blir knyttet til erfaring med og kjennskap til demokrati og demokratiske prosesser:

Skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper om demokratiske prinsipper og institusjoner. Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.

Dette er en annen måte å bruke demokratibegrepet på enn den man finner i *Generell del*. I *Generell del* blir demokrati nevnt i sammenheng med kristne og humanistiske verdier og i sammenheng med nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Mens demokrati er et begrep som blir brukt implisitt og essensialiserende i *Generell del*, blir demokrati brukt som et mer prosessuelt begrep i forbindelse med *Læringsplakaten*. I og med at *Læringsplakaten* viser tilbake til *Generell del*, kan det sies at rent verdimessig står plakaten i et spenningsforhold til *Generell del*. Menneskerettighetene er for eksempel innebygd som verdigrunnlag i plakaten,



mens nasjonalarven og kristne og humanistiske verdier er det sentrale i *Generell del*. Alternativt kan *Læringsplakaten* forstås som en nytolkning av *Generell del*.

### 5.1.6 Diskusjon

Det som trer tydeligst frem i gjennomgangen både på ledelse og på det flerkulturelle, er at der ikke finnes én diskurs, men mange og ulike diskurser flettet inn i hverandre. Dette er diskurser formelle ledere må plassere seg i forhold til når det gjelder ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter.

Ledelse er forstått som både en individuell og en kollektiv praksis. Ledelsen skal være kraftfull, men samtidig er lærende organisasjoner fremhevet. Det skisseres bilder av både en heroisk leder og en lærende og demokratisk fellesinnsats for ledelse. Forståelsen av demokrati er vekslende i de ulike dokumentene. Det finnes både prosessuelle og essensialiserende forståelser i henholdsvis *Læringsplakaten* og *Generell del*, og en flertallsforståelse av demokrati som styringsform blir nevnt i *Kultur for læring*.

På det flerkulturelle området blir likhet understreket som en verdi i enkelte utdrag, forskjellighet og mangfold i andre utdrag. Samme dualiteten kommer ikke eksplisitt frem i forhold til konflikt og harmoni. Dokumentene fremhever gjennom sin form i stor grad harmoni som verdi, og konfliktperspektiver er lite direkte innebygd i tekstene. Dette kan likevel tolkes implisitt inn, da diskursene til dels kan oppfattes som motstridende og motsetningsfulle. Det er gjerne utdanningssiden av opplæringen som har gitt premisene for utformingen av dokumentene. Danningsidealet ligger dermed som implisitt forstått. *Generell del* og *Læringsplakaten* er med på å nyansere dette bildet noe.

*Generell del* av læreplanen står først og fremst som premissleverandør for holdninger og verdier for ledelse av opplæringen i skolene. Det finnes en polaritet både i *Kultur for læring* og i *I første rekke* mellom kollektivt orienterte og individuelt orienterte ledelsesformer. Dette gir seg igjen utslag i ulike forventninger. Forventningene som ligger til administrasjon i *I første rekke*, er mer eller mindre borte i *Kultur for læring*, hvor tillit og delegert ansvar i stedet blir fremhevet. Når det gjelder å skape en god opplæring også for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, har diskursen om lederen som en aktiv forkjemper for sosial rettferdighet og muligheter for elevene en stor plass blant lederne i mitt datamateriale. Mange

av lederne går inn og beskriver seg som aktive samfunnsborgere og forkjempere for sosial rettferdighet. Denne aktive og verdiladede forventningen til ledere ligger ikke i politiske dokumenter. Her blir lærere og skoleledere ikke beskrevet som en del av demokratiet på samme måte som elever. Det blir uttrykt forventninger om en demokratisk danning for elevene, men det er ingen forventninger om at ledere og lærere selv skal fungere som demokratiske forandringsagenter innenfor norsk skole. De skal gjennomføre sentrale bestemmelser. Telhaug (2005) konkluderer i forbindelse med prosessene rundt Kunnskapsløftet med at:

De desidert tapende partene i de siste årenes skolepolitiske oppgjør var ytterfløyene på den politiske skalaen, lærernes hovedorganisasjon og den elev- og aktivitetsorienterte pedagogikken (Telhaug 2005:163).

Lærere og ledere har med andre ord i mindre grad enn tidligere vært med på å forme den nye politikken i skolene på sentralt nivå. Stoll og Fink (1996) har registrert at når lærere og ledere som faktisk skal implementere politikken som blir vedtatt, blir stengt ute fra de politiske debattene, har dette ført til at skoler har utviklet seg til å bli grunnleggende konservative institusjoner som motsetter seg forandringer og etterstreber kontinuitet. I tillegg viser Telhaug (2005) til at utdanningsminister Clemet vendte den politiserende, pedagogiske ekspertisen ryggen. I stedet har hun støttet seg til det Telhaug kaller ”nøytral” forskning som kan skaffe et ”sikkert” datagrunnlag for å fatte beslutninger. Dette er i hovedsak statistisk datamateriale og et datamateriale Telhaug kaller ”nøytralt”. Det er også nøytralt i den forstand at det er uten menneskelighet, uten ideer og visjoner, dets handling er å identifisere og essensialisere mennesker gjennom kollektive kategorier, som nasjonalitet, språk, målbare prestasjoner, kjønn og klasse, og i dette perspektivet er kanskje denne forskningen ikke så ”nøytral” lenger likevel.

I sin beskrivelse av arbeidet frem mot Kunnskapsløftet konkluderer Foros med følgende: ”De største partiene samler seg nå om kompetanseskolen, der innslagene av konkurranse og kontroll er framtreddende” (2006:169). Grunnleggende verdier står i et slikt perspektiv i fare for å bli tatt for gitt, eller verre; nøytraliteten blir ideologien. Med nøytralitet som ideologi underkommuniseres at opplæringen skjer på grunnlag av verdivalg. Harmoni blir dermed en verdi på bekostning av konflikt og meningsbrytning, som er grunnleggende i en demokratisk praksis. Det er elevene som forventes å bli samfunnsengasjerte samfunnsborgere. Ledere og lærere blir ikke forventet å være det, annet enn innforstått i tekstene, i og med at det ligger en

forventning i at de skal fremstå som gode rollemodeller for elevene. Det ligger heller innebygd i tekstene at lederne skal være lojale overfor føringer knyttet til det statlige styringsgrunnlaget, og ikke at de skal være med på å forme og påvirke selv, selv om det finnes spor også av en slik forståelse, spesielt i *Kultur for læring*. De utdanningspolitiske dokumentene viser dermed i hovedsak en forventning som går ovenfra og nedad når det gjelder samfunnsengasjement i forhold til voksenpersonalet ved skolene. Dette peker mot forventninger om en etisk rasjonalitet knyttet til statlig og kommunal styring i form av ytre og vertikal ansvarliggjøring.

Fevolden og Lillejord (2005) skisserte to problemer innenfor norsk skole, som var med på å danne opptakten til Kunnskapsløftet:

Det kan se ut som om norsk skole står overfor to ulike problemer. På den ene siden har vi et generelt kvalitetsproblem på noen fagområder, og det er indikasjoner på at dette problemet er økende. På den andre siden har vi også et ulikhetsproblem. Det ser ut til å utvikle seg store forskjeller mellom elever og grupper av elever, noe som kan gi seg utslag i at både enkeltindivider og grupper av mennesker kan få ulike muligheter til samfunnsdeltakelse og til å lykkes i arbeidslivet (Fevolden og Lillejord 2005:33).

Med *Kunnskapsløftet* er det grepet tak i den ene siden; kvalitetsproblemet. Det har vært gode grunner for å gjøre dette, og det har antakelig vært nødvendig. Det andre problemet derimot, ulikhetsproblemet, har først og fremst en holdnings- og danningsside. Dette kan antakelig ikke løses ved utelukkende å fokusere på nytte og effektivitet i form av målbare ferdighetskrav, den må også ha en ideologisk forankring. I *Kultur for læring* beskrives både nytte og danningsspektivet ved opplæringen. Foros (2006) viser til at: "Clemet ville altså viske ut motsetningen mellom 'de to kulturer', mellom nytte og danning. Hun beholdt den generelle delen av L97 – med sitt danningsspektiv" (ibid.:188). Men når den eksplisitte ideologiske forankringen er den samme som i L97, i og med at *Generell del* i L97 er beholdt, eksisterer denne innenfor en nasjonal diskurs om opplæringen og likhet i hovedsak beskrevet som normen. Skal denne diskursen forandres og utvides, trengs antakelig engasjerte ledere som vil noe for sine elever, og som ikke er funksjonærer og byråkrater innenfor et system som skal gjennomføre en plan, men som er aktive og samfunnsengasjerte.

Langfeldt (2006a:46f.) viser til tradisjoner for tre ulike statlige styringsstrategier i norsk skole. Dette er det legale grunnlaget, et informasjonsgrunnlag for styring og den økonomiske styringen. Den statlige styringen diskursene i disse utdanningspolitiske dokumentene

representerer, retter dermed fokus hovedsakelig mot det legale grunnlaget, og noe mot informasjonsgrunnlaget for styring. Det økonomiske grunnlaget for styring har dermed ikke stått sentralt i denne presentasjonen. Det er likevel et forhold som gjør at denne analysen av det legale grunnlaget for styring ikke blir fullstendig. Dette er at det er flere departementer som er premissleverandører når det gjelder opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter. Kommunal- og regionladedepartementet har levert det mest sentrale av disse; Stortingsmelding 49 (2003–2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Denne meldingen fokuserer spesielt på barn og unges oppvekstvilkår og har egne kapitler om voksnes ansvar for barns muligheter og om utdanning. Dette gjør at opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter blir knyttet sammen med innvandringspolitikken. Spørsmålet om en inkluderende skole for minoritetselever blir dermed knyttet ikke bare til hva som er god opplæring, men også til hva som er god innvandringspolitikk. Det er ikke gitt at disse to tingene nødvendigvis skal eller bør bli satt i sammenheng innenfor skolene når det er snakk om elevenes opplæringstilbud. Norsk innvandringsdebatt har vært preget av en sterk polarisering, og personer fra begge leirer er lærere og foreldre på skoler. Massemedia gjenspeiler og reflekterer denne polariseringen. Dette fører til at det blir rom for å bruke andre argumenter og prinsipper i forbindelse med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter enn for andre elever. De blir beskrevet som noe utenfor, og ikke som en del av helheten, noe Hvenekilde (2002) har pekt på:

Spørsmål som gjelder elevene fra språklige minoriteter, er altså ofte blitt behandlet for seg og har derfor ikke blitt gjenstand for samme prinsipielle drøfting som saker som gjelder for majoriteten, og de behandles ofte etter andre prinsipper enn dem som følges når det gjelder majoritetselevenenes språklige og kulturelle behov (2002:197).

Dersom det blir legitimt å bruke argumenter i tilknytning til opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter i skolene som noe annet enn en opplæring for barn og unge, oppstår det også et rom i skolene for å kunne bruke denne samfunnsmessige polariseringen aktivt. Når det er to ulike departementer som legger premisser for opplæringen, hvilke dokumenter skal da formelle ledere legge til grunn for sin forståelse, og kan det forventes av lærere og skoleledere at de skal sette seg inn i dokumenter om opplæringen fra andre departementer enn Kunnskapsdepartementet?

Hvordan det utvidede informasjonsgrunnlaget for styring og den økonomiske styringen samsvarer med den legale styringen, kan være med på å vise sammenhengene i det reelle handlingsrommet lederne opererer innenfor på skolene, når det gjelder ledelse av opplæringen

for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Informasjonsgrunnlaget for styring av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter har vært preget av minst to forhold. For det første har utarbeidelse av fagplaner for undervisning av minoritets elever, spesielt for språkopplæringen, vært nedprioritert. Fagplaner for norsk som andrespråk, særskilt norsk og morsmålsopplæring ble for eksempel ikke presentert sammen med fagplaner for de andre skolefagene hverken i *L97* eller i *Kunnskapsløftet*. For det andre har nye og hittil ukjente politiseringer ført til samfunnsmessig turbulens, spesielt rundt fagene KRL, norsk som andrespråk og morsmålsopplæring. Dette kan forstås som at bivirkninger av fagene har irritert institusjonelle beslutningsrutiner og rasjonalitet (Beck 2003a). Noe som igjen har ført til hyppige endringer i regelverket og i de ulike planene.<sup>100</sup> Fagene har blitt behandlet som om de er del av en institusjonell funksjonskrise, og man har ikke gått inn for å forhandle om rasjonaliteten i det som antakelig gjør fagene til symboler på en varig legitimeringskrise av skolen. Lederne står dermed oppe i både en funksjonskrise og en legitimeringskrise når det gjelder opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, og er noe de må forholde seg til.

Det økonomiske grunnlaget for styring er preget av en finansieringsordning for avvik når det gjelder elever fra språklige og kulturelle minoriteter og elever med rett til spesialundervisning. Det betyr at en elev i norsk skole utløser en bestemt sum med ressurser, men dersom man kan dokumentere avvik i form av språk eller behov for spesialpedagogiske tiltak, resulterer dette i økt tilførsel av ressurser. Dette er en finansieringsordning med en logikk som kan sies å støtte opp om en likhetsideologi. Det er også en logikk som kan fungere segregerende med tanke på den generelle ideen om rett til tilpasset opplæring, da retten til tilpasset opplæring for minoritets elever blir spesielt knyttet til de ressursene eleven utløser, og ikke til tanker rundt en helhetlig opplæring. Finansieringsordningen kan dermed være med på å legitimere et svakere tilpasset opplæringstilbud for denne elevgruppen enn andre elevgrupper. Når det økonomiske grunnlaget for styring ikke tar utgangspunkt i at mangfold er en normalt tilstand, kan dette komme i konflikt med det legale grunnlaget for styring.

Statlig og kommunal styring av skolen er videre knyttet til et rasjonale om målstyring og resultat kvalitet. Det kan hevdes at tvetydigheter innen informasjonsgrunnlaget for styring og den økonomiske styringen av opplæringen i forbindelse med den legale styringen kan gjøre det vanskelig å fastslå nøyaktig hva resultatet av diskursene kan bli i skolene. Mye av dette

---

<sup>100</sup> KRL-faget er for eksempel våren 2008 inne i en 5. revisjon etter innføringen i 1997.

kan forstås ut ifra den begrensede rasjonaliteten som kan knyttes til målstyring. I en prinsipiell diskusjon om målstyring i skolen nevner Koritzinsky (2000) blant annet at målene ofte er så mange og uprioriterte at det blir vanskelig å prioritere dem imellom. Det blir også vanskelig å se i hvilken grad målene er innbyrdes avhengig av hverandre eller i konflikt med hverandre. Han peker også på at det ofte er usikre sammenhenger mellom mål, virkemidler og resultater. I tillegg viser han til en mer normativ kritikk av målstyring i tilknytning til opplæringen:

De kan understøtte autoritære oppfatninger om undervisning og opplæring. De kan undergrave viktige dannelsesformål knyttet til demokratiske og andre humanistiske verdier der elever og studenter er subjekter (Koritzinsky 2000:329).

Administrative oppgaver er også lite synlige i disse utdanningspolitiske dokumentene, noe som står i kontrast til ledernes egne rapporteringer. Det er dermed mulig å anta at administrative oppgaver ikke er et resultat av det legale grunnlaget i utdanningspolitiske dokumenter, men heller kan finnes i kommunelovgivningen, i det utvidede informasjonsgrunnlaget for styring, i delegering av oppgaver og i rammene for den økonomiske styringen. Akkurat dette fenomenet peker Møller og Fuglestad på og kaller det ”en inkonsistens i tilnærmingen til styring av skolen”(2006:15). Det er likevel interessant å merke seg er at den eneste direkte forventningen til skoleledere i *Likeverdig utdanning i praksis!* er knyttet til en mer administrativ oppgave.

Argumentene som blir brukt for å promotere opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, blir dermed viktige. Skal elevene ha tilpasset opplæring fordi de historisk har vært utsatt for urettferdigheter som gruppe og besitter en ulempe i form av kunnskaper og ferdigheter i forhold til majoriteten, eller skal elevene ha tilpasset opplæring for at de skal få et best mulig utgangspunkt til å være kritiske medborgere? Det siste betyr ikke at man skal underkjenne historien, men denne tilnærmingen motarbeider en godkjennelse av historisk kontinuitet og tro på deterministiske historiske prosesser. Et fokus på aktivt medborgerskap formidler håp og fordeler, selvrespekt og makt, det gir muligheter, men det åpner også opp for konflikter.

Politiske dokumenter lar det bli opp til hver enkelt skole eller kommune hvordan de ønsker å tilrettelegge opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter (Tolo og Lillejord 2006, Aasen og Mønness 1999). Ledernes etiske bevissthet og etiske refleksjoner kan dermed bli avgjørende. Bachmann (2005) har blant annet presentert funn i forbindelse med

implementeringen av L97 som viser at skolelederne har endret seg mer enn lærerne som en følge av L97 og implementeringstiltakene. Hun viser at evalueringsarbeidet og kompetansetiltakene har ledet til større endringer på alle områdene av skoleledernes arbeid. De må ta stilling, de må velge, og de må posisjonere seg i forhold til de motstridende føringer som eksisterer i politiske dokumenter. De må gjøre en tolkning, og de må være med på å foreta verdivalg. Det etiske grunnlaget disse valgene blir gjort med utgangspunkt i, blir dermed avgjørende. Dette leder over til diskursene knyttet til opplæringen og til den etiske rasjonaliteten for ledelse på intervjukskolene.

### **5.1.7 Oppsummering**

I dette delkapittelet er de nasjonale diskursene om ledelse og opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter belyst, nærmere bestemt diskursene i sentrale utdanningspolitiske dokumenter. Disse dokumentene danner mye av utgangspunktet for det statlige legale styringsgrunnlaget av skolen. Dokumentene beskriver dermed viktige sider av skolelederes mandat i tilknytning til opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter og ledelse av denne. Det blir gjennom analysen konkludert med at diskursene er tvetydige og gir et stort rom for tolkning ved hver enkelt skole. Dette gjelder både for opplæringen og for ledelse av denne. Analysen indikerer videre at de mest sentrale verdivalgene må gjøres ved hver enkelt skole. Delspørsmålet om hvor formelle ledere plasserer seg i diskursen om ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, blir dermed ytterligere aktualisert.

## **5.2 Diskurser ved intervjukskolene**

Dette kapittelet har som siktemål å presentere og å diskutere hvordan diskurser om opplæringen og dens etiske rasjonalitet kommer til uttrykk i intervjuene med de formelle lederne ved åtte intervjukskoler. Diskursene er eksemplifisert gjennom tre skoler: Klippa i 5.2.1, Fram i 5.2.2 og Rekka i 5.2.3. Med tanke på at diskursene skal fungere eksemplariske også for de fem andre skolene i materialet, er de prototypisk presentert. Det er derfor i hovedsak de elementene som blir betraktet som typiske for diskursen, som dominerer ved hver av de tre skolene som blir presentert. Presentasjonen av diskursene i disse tre skolene danner videre utgangspunkt for analyse og diskusjon knyttet til diskurser om likeverdig og

demokratisk opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter i kapittel 5.3, og diskurser ledernes etiske rasjonalitet knytter seg til i 5.4. Valg av fokus på diskursene om likeverdig og demokratisk opplæring og etisk rasjonalitet for ledelse er gjort med utgangspunkt i avhandlingens forskningsspørsmål, som har som mål å beskrive utøvelse av ledelse og å forstå ledelse av opplæringen i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse.

I forkant av konstruksjonen av presentasjonene, ble det foretatt en tematisk kategorisering av alle intervjuene. Etter gjennomgangen var disse temaene viktige fokusområder ved alle skolene:

- ressurser og organisering av opplæringen
- språkopplæring
- morsmåslærere og tospråklige lærere
- læreres kompetanse
- kulturmøter
- skole–hjem-samarbeid
- forholdet til kommunen og eksterne parter

Diskursene disse temaene kretser rundt, varierer noe fra skole til skole, og i analysen finnes det ikke noen direkte sammenheng mellom temaene og de ulike diskursene. Disse temaene er likevel viktige for å forstå hvilke problemstillinger skoleledere blir stilt overfor.<sup>101</sup>

Det er i hovedsak diskursene fra gruppeintervjuene med lederteamene ved tre skoler som blir presentert. I tillegg er det inkludert utdrag fra individuelle intervjuer med de samme lederne som omhandler opplæringen og etisk rasjonalitet. Siden de tre skolene er valgt ut ifra et materiale på åtte intervjukskoler, har utvalgsriteriet vært forskjellighet. Disse tre skolene representerer med andre ord ulike former for diskurser knyttet til opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. På den måten har også diskursene ved de fem andre skolene vært avgjørende for hvordan de tre skolene blir presentert. Diskursene uttrykker ledernes opplevde handlingsrom når det gjelder ansvarsområder og påvirkningsmuligheter i forbindelse med opplæringene for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. De omhandler også tanker knyttet til den etiske rasjonaliteten for ledelse av arbeidet. Dette kan fortelle noe om hvordan lederne forstår og forvalter sin ansvarsplikt når det gjelder valg og prioriteringer som blir gjort med tanke på opplæringen.

---

<sup>101</sup> Temaet om innføringsklasser og asylmottak er ikke direkte inkludert i presentasjonene, da dette ligger utenfor avhandlingens tema. Dette var likevel et sentralt område som fire av lederteamene forholdt seg til i stor grad.



Hvilke fortellinger lederne ved intervjukskolene har fortalt, påvirker også analysen. Det understrekes at det antakelig først og fremst er én type fortellinger jeg har fått tilgang til gjennom intervjuene. Clandinin og Connelly (1996) skiller mellom tre typer fortellinger lærere og skoleledere forteller. Dette er autoritative fortellinger, fortrolige fortellinger og søndagsfortellinger.<sup>102</sup> Mens den autoritative fortellingen er normativ og knyttet til forskning og politiske vedtak, er den fortrolige fortellingen knyttet til uforbeholden tillit mellom forteller og publikum. Søndagsfortellingen ligger antakelig nærmest den fortellingen jeg har fått tilgang til gjennom intervjuene. Denne fortellingen legger seg opp mot det man vet eller antar er god praksis, og som fortelleren ønsker å identifisere seg med. Jeg utelukker dermed ikke at det ved skolene eksisterer alternative fortellinger til søndagsfortellingen.

### 5.2.1 Diskurser ved Klippa

I gruppeintervjuet på Klippa blir det understreket at dette er en flerkulturell skole fordi det er mange elever fra forskjellige land som er elever der, og det er naturlig og flott. Rektor peker på mangfoldet som en verdi, og på at alle skal kunne føle seg som en del av et fellesskap, og viser til et mangfold i personalet når det gjelder alders- og kjønns sammensetning. Mangfoldet verdsettes også ved at det blir løftet frem ved hjelp av gjenstander som skal representere flerkulturalitet på rektors kontor og i hennes taler:

R: (...) det henger litt trommer og litt bønnekranser og litt sånn på kontoret mitt @@@ for at det skal være litt flerkulturelt her. Og det er klart at jeg tar det veldig fram i talene mine. Dette her med den mangfoldige skolen, og hvor spennende det er og så videre ... (K2:5).

Det er også rektor som har ansvaret for organiseringen av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Dette kommer frem i intervjuet med inspektøren. Han ser og observerer hva som skjer i tilknytning til denne elevgruppen, men føler ikke at det har noen praktisk relevans for egne arbeidsoppgaver, og han tar ikke uttalt stilling:

G: Hvis du skal prøve å si litt om hva slags arbeidsoppgaver du har, som har med minoritets elever å gjøre, i løpet av en uke, for eksempel, hva ville du trukket fram, da? (Det banker på døra.)

---

<sup>102</sup> Dette er Møllers (2004) oversettelse. Clandinin og Connelly bruker begrepene 'sacred stories', 'secret stories' og 'cover stories'.

I: Har det gått ti minutter? [Inspektør innledet intervjuet med å fortelle at han sjelden satt alene på kontoret i mer enn ti minutter uten at noen prøvde å få fatt i ham.]

G: Det har gått ti minutter nå, ja ... (Elev som skal levere noe ...)

I: Nei jeg var ... jeg har vel ikke så veldig mye med dem å gjøre ... de kommer gjerne hit hvis de ikke finner den læreren de skal ha. Ja. Det er Karen som ... ja, det er rektor som, som, som har med å få tak i morsmåslærere, for eksempel, der hvor det er aktuelt, og det er vel hun også som sitter på de fleste opplysningene om dem, så egentlig så har ikke jeg noe mer med dem å gjøre enn jeg har med andre elever (Ki:2).

I forbindelse med opplæringsorganiseringen fortelles det at ressursen blir brukt til å styrke lærerressursen i samfunnsfag, natur og miljø og de praktiske fagene for elevene:

R: For å kunne væ... for eksempel styrke nors... nei samfunnsfag og natur og miljø for de fremmedspråklige. Det er klart at det har noe med ressurser å gjøre også, det er jo ikke bare organisering. Men det er jo klart at en ... en skal jo være litt bevisst på hvordan en bruker ressursene også. Så vi har ikke så forferdelig mye sånn spesialundervisning her, da. Vi deler en del klasser, deler dem i to en del, og så tenker vi også at de skal ha en litt god voksentetthet i de praktiske fagene for eksempel, at de er like viktige og god spesped som å sitte og terpe på norsk som du synes er vanskelig @@ . Altså, vi har en litt sånn filosofi på det at spesialpedagogikk er jo så mangt. Det er liksom det å gå få gjøre, noe du får til er kanskje viktigere enn å terpe på noe du ikke får til. Ja (K1:2).

Her blir språkopplæring for språklige minoriteter beskrevet som spesialundervisning. Videre kommer det frem at det blir sett på som minst like viktig at elevene får uttrykke seg gjennom praktisk-estetiske fag, som at de blir gode i norsk. Språkopplæringen er dermed heller ikke systematisert. Det blir ikke pekt på noe målrettet arbeid i opplæringen i tilknytning til disse valgene, annet enn at det er greit å ha en økt lærerressurs til stede. Det blir ikke gjort systematisk tilpasset opplæring i forbindelse med norskopplæringen:

G: Den norsk som andrespråksundervisningen blir også gitt i klasserommet, da?

R: Du, vet du hva, den har vi faktisk eh ... vi vet jo at det finnes en egen læreplan for norsk som andrespråk, men vi bruker ikke den så mye, vi altså. Vi gjør ikke det.

G: Nei.

R: Vi lar dem være med på, på vanlig norskundervisning, altså, den ... de gruppene som vi har nå, gjør vi det. Sånn at de ikke blir tatt ut og har sin egen norskundervisning. Og så vurderer vi det heller når de skal ha avgangsprøven.

G: Ja.

R: Ja.

G: Sånn at da er det ingen elever her med enkeltvedtak heller?

R: Ja, altså, vi har ikke noen enkeltvedtak knyttet til det å være innvandrere, vi.

G: Nei.

R: Men det er klart at noen av innvandrerne har andre lærevansker, som gjør at vi da må ha et enkeltvedtak og ha en individuell opplæringsplan. Men de får ikke det automatisk.

G: OK ... (K2:4).

Elevenes språkferdigheter blir heller ikke kartlagt. Rektor forteller at hun ikke er tilhenger av kartlegginger, da hun synes de forteller så lite om hva elevene kan. Hun forteller likevel at skolen tilbyr tilvalgstimer i morsmål for én elev, ellers blir morsmålsressursen brukt til leksehjelp, dersom elevene skulle ønske eller trenge det. Det er i denne diskursen et fokus på at elevene må tilpasse seg. Skolen har også utformet en informasjonsbrosjyre til nyankomne foreldre og elever på norsk:

R: For jeg er litt opptatt av at det er beinha... av å si det jeg, at det er beintøft å komme til et annet land og til en annen kultur og ... at en må prøve å tilpasse seg og, det er så mange sånne onde tunger ... mot den gruppen. Så vi må, på en måte, tenke seg om littegranne. Ja ... så derfor blant annet det heftet [informasjonsbrosjyre til nyankomne] (K2:9).

Verdigrunnlaget denne brosjyren bygger på, blir tatt for gitt. Samtidig viser rektor mot ved å gå inn i situasjoner som kan oppleves som problematiske:

R: Vet du, det tør jeg nesten ikke å si. Jeg har vært i ... altså, det er noen ganger som jeg kommer i konflikt, eller ikke i konflikt, men fordi jeg må skjerpe oppførselen til noen av innvandreguttene blant annet. Det er klart at da fikk jeg jo hørt at det går rykter på bygda om at jeg var strengere mot innvandrere enn mot andre, men, men det er jeg jo ikke, men jeg må jo selvfølgelig stoppe dem også, når vi har uønsket atferd (Kr:3).

Det kan også synes som at foreldrenes interesse for elevenes faglige utvikling ikke blir hørt:

R: Men som jeg pleier å si til noen foreldre som ... de vil jo helst ha flest mulig enetimer, kanskje, for å utvikle ungen, kanskje, så mye som mulig, så sier jeg at du vinner noe ved å være mye i klassen, men du taper ... og du taper noe. Men altså, tar det dere mot hverandre noen ganger, selvfølgelig, kanskje en lærte mer sånn der formell kunnskap ved å sitte én-til-én, men så hva ... hva, hva taper du ved det? Du skal jo på en måte være her og lære å bli menneske. Det er jo liksom kanskje det primære, og det gjør du sammen med andre jevnaldrende. Ja (K2:11).

Her blir det understreket at det sosiale i skolen vurderes som viktigere enn faglig fremgang. Det er samhandling med andre som er viktig. Ikke de redskapene elevene trenger i form av kunnskaper og ferdigheter for å kunne mestre å forhandle i denne samhandlingen, og for å kunne få bedre muligheter i fremtiden.

Argumentasjonslinjene i diskursen på Klippa går på det positive ved fellesskapet og samværet med andre elever. Diskursen har ikke sitt rasjonale i faglig læring og hvilken type organisering som gir elevene best mulig læringsutbytte, og som dermed også gir dem større muligheter senere i livet, ved siden av det sosiale. Det refereres heller ikke til hva elevene og

deres foreldre mener, eller på hvilken måte deres meninger og ønsker blir tillagt vekt, men vises til at lederne oppfatter dem som blide og hyggelige. Det er det å være sammen, og dermed også retten til å være lik, som blir understreket. Det er også i stor grad elevene og deres familier som må tilpasse seg skolen, og det er innbakt i forståelsen at det er skolen som har svarene og vet best. Det fokuseres dermed lite på retten til å definere egen individualitet innenfor diskursene.

Tegnene på mangfold blir artefakter som har liten eller ingen betydning utenfor bilder og instrumenter fra ulike deler av verden som finnes på skolen, og i rektors festtaler. De blir tomme symboler uten et reelt meningsinnhold. Dette kan ha som konsekvens at elevene føler seg velkomne, og at de føler at de blir sett. De er likefremt velkomne på majoritetens premisser, og de velmenende artefaktene får ellers ingen konsekvens for hvordan skolen drives. Faglig tilpassing begrenses til diskusjoner om hvordan ressurser fordeles, og om elevene skal være inne i eller ute av klasserommet i norsk som andrespråk, morsmål og tospråklig fagopplæring. Dette blir gjort uten at innholdet og kvaliteten i disse timene blir tillagt vekt av de formelle lederne. Disse sidene av opplæringen er det opp til lærerne å definere. I tillegg er det motstand mot mer målrettet arbeid i tilknytning til arbeidet, som å bruke andrespråksplanen i norsk, kartlegge elevenes språkferdigheter og fatte enkeltvedtak for elever som har rett til alternativ språkopplæring, noe som er et pålegg etter opplæringslova § 2–8. Inntrykket forsterkes også av at sentrale styringsdokumenter ikke blir omtalt som annet enn en plan som ikke er i bruk. Denne diskursen kan kalles en formell diskurs og vil bli diskutert videre i 5.3.1.

Ser man på den etiske rasjonaliteten rektor og inspektør legger til grunn for sin praksis på Klippa, spriker disse. Rektor er personlig engasjert når det gjelder denne elevgruppen, vil at elevene skal ha det bra, og ønsker at de skal føle seg velkomne. Et tilsvarende fokus på læring og at elevene skal lykkes faglig, er derimot ikke til stede. Dette kan hovedsakelig sies å gå inn i en omsorgsdiskurs og vil bli diskutert videre i 5.4.2. Inspektør, som også i stor grad står for den daglige driften av skolen, gjør det som han mener og tror er forventet av ham, uten å uttrykke noen videre refleksjon utover det. Dette kan sies å føye seg inn i en administrativ diskurs og vil bli diskutert i 5.4.1.

## 5.2.2 Diskurser ved Fram

Ved Fram, som ved Klippa, viser de mangfoldet og er stolte av det:

R: Så det er viktig at vi gjør, og vi har jo også hatt samlinger hvor alle barna fra en nasjon, eller et språk er det ofte vi gjør det, for de har jo ofte ikke bodd ... og hva er en nasjon, altså, kurdere er jo ingen ... så vi s... bruker språket som en sånn forankring, uten at for vi da ... pleier ikke å støte noen. Da er det liksom deres flagg og deres ord for fred og ... altså vi gjør sånne ting. Som synliggjør at her har vi, har vi verden inne i Fram skole.

I: Mmm.

R: Så det gjør vi jo det er høyst nødvendig å gjøre. Og morsmåslærere har engasjert seg og, og stått foran sammen med meg, som er en viktig del av morsmåslærerenes rolle. Altså det å stå fram og vise seg for de andre norske elevene her. Sånn at det går an å forstå folk som snakker med en litt ... liten aksent, uten at det da sperres av og så sier de at jeg skjønner ikke hva de sier. Sånn at det er med også viljen til å åpne opp som også ... dette har stor betydning for, at vi må anstrenge oss litt, og så bli vant med den aksenten som den morsmåslæreren har for eksempel, det gjelder jo store og små her. Så ikke vi sperrer av, for det er som regel snakk om en vanesak. Til slutt så hører du ikke lenger den aksenten, til slutt så oppfatter du budskapet i det morsmåslæreren sier, som jo er det viktigste med kommunikasjon (F:28).

Markering av mangfoldet skjer ved Fram i spesielle anledninger. Da viser minoritets elever og morsmåslærere seg frem for resten av elevene. Det kan virke som om det er skolen som har bestemt innhold og form på seremoniene, og ikke elevene og morsmåslærerne. ("Vi bruker språket som en sånn forankring, uten at for vi da ... pleier ikke å støte noen.") Dette er med på å sette mangfoldet inn i en form hvor mangfoldet kontrolleres, og hvor mangfoldet kan forstås å ha en seremoniell og rituell funksjon som kan være med på å bekrefte majoritetens tatt for gitte ideologier og verdigrunnlag.

At det er spesialistenes oppgave å lære elevene norsk, og at det ikke er hele personalets oppgave å være med på å sikre at språkopplæringen blir best mulig, vitner dette sitatet om:

I: Og norsk det lærer de seg jo. Det er bare å lære dem.

R: Ja, det bare lærer de seg, eller de har noen morsmåslærere og noen norsklærere som lærer dem det.

I: Ja, nei, ikke morsmåslærere, norsklærere skal det være @@.

R: Ja, antakelig ..., men eh ... det som er det viktigste, det er jo at barna forstår den verdenen den er i, uansett hvilket språk som brukes for det.

G: Mmm.

R: For identitetsutviklingen er jo det viktigste for å kunne fungere siden. Viss du bader et barn i norsk som kommer hit ... så er det stor sjanse for at identitetsutviklingen til det barnet får en alvorlig trøkk. Vi ser konkret virkningen av et barn som møter en voksen som snakker språket sitt, og sier hei, hvordan har du det? Altså, det er natt og dag (F:17).

Her er det språklærerne som har ansvaret for at elevene lærer seg norsk, og ikke alle lærerne. Innenfor spesialisttenkningen er det også slik at det er de med spesiell kompetanse som skal arbeide med elevene som er forskjellige. Som regel skal ikke kontaktlærere og spesialistlærere trække i hverandres bed. Dette kan føre til mekanismer for ansvarsfraskrivning fra kontaktlærerne. Dette til tross for at de fleste elevene er mesteparten av tiden i et vanlig klasserom, sammen med den elevgruppen de hører til, uten støtte fra en spesialistlærer. Det blir videre understreket at det er viktig at morsmåslærerne er inne i klassen, men hva de skal gjøre der, hvordan samarbeidet med kontaktlærerne bør foregå, og strategier for mål og innholdet i denne opplæringen, annet enn å fungere som støtte i skolefagene, blir ikke beskrevet. Det kan tolkes som dette er en del av den ”usynlige kontrakten” mellom formelle ledere og lærere; lederne legger til rette og administrerer, og lærerne har ansvaret for sin egen praksis i klasserommene. Vi ser også at det er de sosiale ferdighetene og identitetsutviklingen som blir vektlagt for å klare seg senere i livet, faglige kunnskaper og ferdigheter blir i liten grad nevnt. Grunnen til dette kan være at det blir tatt for gitt at elevene lærer faglige kunnskaper og ferdigheter på skolen. Dermed blir det igjen snakk om den ”usynlige kontrakten” og at dette er lærernes ansvar. En annen tolkning kan være at det faktisk betyr at lederne mener kunnskapene og ferdighetene skolen kan gi elevene som redskap senere i livet, er underordnet arbeidet med den sosiale kompetansen og stimulering av identitetsutvikling. Dette er mål som i utgangspunktet kanskje ikke bør komme i konflikt med hverandre. Derimot blir det sagt at det er viktig å gi elevene tospråklig opplæring så lenge som mulig:

R: (...) Eh, så ... den tospråklige fagopplæringen, den er det jo en ... morsmåslærer er jo stillingsbetegnelsen som er ... det er en utenlandsk lærer, det er en lærer som har språket til barnet. Den kan vare helt ut grunnskolen. Samfunnsfag, orienteringsfag, natur og miljø, matematikk, har behov for tospråklig fagopplæring hele veien. Skal mye til for at det ikke er det. Vi kan bli lurt av at det er barn som kommuniserer veldig godt på norsk rundt hverdagslige saker. Som Karlsson på taket sier, men de faglige forventningene, i forhold til å forholde seg til lærebøkene, det er en annen verden enn det hverdagslige språket. Så det er ... det er veldig viktig å ikke bli lurt av gode norskkunnskaper i den daglige kommunikasjonen, i forhold til fag. Det er jeg veldig redd for. Så derfor så må de testes, altså elevene må testes, ordentlig ... og det gjør morsmåslæreren, og det gjør norsklærerne.

G: Så de blir testet både på morsmålet og på norsk?

R: Mmm. Ja.

I: Så kan det være at det, at det kommer til et punkt hvor det er kjempebra, men så blir de eldre, og det blir større krav til forståelse av begreper og abstrakter og, og bakenforliggende meninger ...

R: Og så detter de av igjen.

I: Sant? Så det er ...

R: Det er ikke sånn at de kommer til et visst nivå, og så er alle sorger slukket. Måtte skifte språk en gang underveis, så kan det ofte komme igjen ... det blir problematiske bakenforliggende forståelser ...

I: Så det er viktig at det er gode ressurser til å kunne holde elevene innenfor opplæringen, da sånn at de får stå så lenge at de forstår all undervisningen på norsk. Og da er det ulike sånne testmetoder, selvfølgelig. Dette her er det morsmåslærerne som gjør. Og det er en enkel. De skal bare krysse av her, om de forstår ut fra morsmålet. Liten grad, svært liten grad, liten grad, noen grad, stor grad (F:23f.).

Her understreker lederne at de er oppmerksomme på, og opptatt av, at elevene skal få et tilpasset tilbud så lenge de har behov for det. De bruker også kartleggingssystemer for å kunne beskrive språkkompetansen til elevene, og de gir enkeltvedtak etter § 2–8 i opplæringslova. Det kan virke som om kartleggingene ikke har noen funksjon utover å virke som et grunnlag for å vurdere tilbud i særskilt norsk og tospråklig fagopplæring. Dersom dette stemmer, lar skolen muligheten til å bruke kartleggingene målrettet og systematisk i elevenes opplæring gå fra seg. Systemene lederne beskriver at de jobber med, er knyttet til organiseringen av opplæringen og lærernes hverdag, ikke til innholdet, kvaliteten og strukturen i selve opplæringen.

Lederne uttrykker i forbindelse med foreldredeltakelse at det er viktig å forstå og hjelpe foreldrene til å bli klar over hvordan skolen fungerer, og at det er viktig at de skjønner og kommer inn i kulturen. Foreldrene blir dermed gitt en passiv og ikke en aktiv rolle, samtidig som lederne viser vilje til å gå inn i deres situasjon for å møte dem og ta deres hverdag på alvor:

I: Også synes jeg at vi er blitt mer bevisste, ja, jeg får snakke for meg selv, da, i løpet av det halvannet året her, på det å, å være litt, sette litt krav i forhold til ... du er her, det er i Norge du er nå. Ja vel, det er vanskelig, da skal vi hjelpe deg, men du må forholde deg til at det er sånn det er.

R: Ja, og ikke ha sånn misforstått unnvikenhet på det, altså. De kalte det snillisme, som igjen da bare ødelegger for utviklingen.

I: Ja, ja, det er en bjørnetjeneste gigante (F:10).

Videre blir det understreket at foresatte gjerne ikke vet hvilke rettigheter de har i tilknytning til sine barns opplæring, derfor er det viktig at skolen tar dette alvorlig. Her går altså skolen inn i foreldrenes rolle, for å definere hva som er best for deres barn i opplæringen. De går ikke veien om å myndiggjøre foreldrene ved å informere dem grundig, slik at de selv kan være en aktiv del i denne prosessen. Samtidig tar lederne ansvar for elevenes rettigheter, og de ser skolens rolle i arbeidet for sosial rettferdighet og gjør det de kan innenfor skolens rammer for at elevene skal få den opplæringen de har krav på.

Diskursen om opplæringstilbudet til elever fra språklige og kulturelle minoriteter ligger likevel som et tillegg til diskursen om den ordinære opplæringen elevene ved skolen får:

R: (...) Vi har jo gått ned i samarbeidstid. 150 timer i året er det bare nå, det merkes, og satsningsområdet fra kommunens side om hva vi skal bruke de 150 timene til, den er veldig sterk.

G: OK.

R: Og det er ikke ... kommunen har jo for så vidt ikke bestemt at vi skal være fokusskole, så vårt fokusskoleområde føler jeg har blitt satt litt til side, i forhold til å bruke tid i fellestid til det ... og det er ikke noe ålreit for oss å oppsummere, men det er nå en del av virkeligheten (F:34).

Her ser vi at rektor hadde ønsket å bruke mer av fellestiden på dette området. Dersom dette området hadde gjennomsyret skolens virksomhet, og vært en integrert del av skolens praksis, hadde antakelig ikke dette vært et tema. Da hadde minoritetsperspektivet vært naturlig til stede i de sammenhenger hvor det var relevant, uavhengig av hvilket tema som var oppe i fellestid. Samtidig nevner inspektøren i det individuelle intervjuet at de prøver å ha minoritetsspråklige elevers situasjon som tema hele tiden (Fi:3).

Lederteamet sier under intervjuet at de er engasjerte, at de ønsker å gjøre en forskjell for elevene, og uttrykker et ønske om mer refleksjon blant lærerne. Oppgavene de beskriver i denne sammenhengen, går på å styrke, forandre eller påvirke atferd og verdier ved å fremheve, stå for og forklare hvilke holdninger som er ønsket, og hvilke som ikke er det:

I: (...) Ja ... så vi merker det at det kan være vanskelig å komme til og få litt guts på ... og på å gjennomføre ting. Og så prater de oss etter kjeften, og så skjer det bare ikke, ikke sant? Eh, vi har prøvd å kjøre nå en runde nå med litt sånn ... rett og slett sånn organisasjonsforståelse og problematisert begreper som lojalitet, og hva en gjør ved uenigheter, var det siste temaet vi hadde. Så skjer det litt småle ting her allikevel, altså. Jeg har vært direkte på det, og sagt at dere må komme til oss med uenigheten, jeg vil ikke ha det sånn at det blir stille når jeg kommer inn i et rom. Da, er det noe så kom, og er vi uenige, så ja vel, kanskje vi må leve med det. Akkurat så det er vanskelig for dem å være i en prosess så er det vanskelig for dem å være i uenighet. Så det blir en sånn harmonigreie, og en plass med så masse folk og så skal en jobbe med folk, det må jo være uenigheter, det er jo sånn det drives framover. Og der har vi nok ulike mager og litt ulik forståelse for det (Fi:12).

Her blir det pekt på ulikhet i verdier mellom personalet og lederteamet når det gjelder harmoni og konflikt, og hvordan lederteamet arbeider for å påvirke personalet i ønsket retning. Rektor ved skolen har en lignende historie å fortelle:



R: Men det er tøft å være, for eksempel å være på kollisjonskurs med noen lærere som er bærere av en sånn motkultur, det synes jeg er kjempetøft, det synes jeg.

G: Føler du at du er det her på denne skolen?

R: ... Eh, ja... i, i høyere grad enn jeg hadde ønsket. Så det erger meg. Jeg blir litt sint av det, jeg synes det er litt lite profesjonelle reaksjoner på uenighet, for å si det rett ut. Det synes jeg. Så vi har jobbet litt med profesjonalitet, i felles, sånn planleggingstid og sånn, men jeg tror at det er et kjempelangt lerret å bleke, jeg tror at ... Vi er veldig forskjellige den rektoren som var her før og jeg, så, og jeg tror det er en del utrygghet. Som jeg strever med å skjønne skal vare og vare, og det er en del måter å gjøre ting på som vi må, vi må få profesjonalisert. Det ser jeg helt sikkert. For vi er ikke noen venninneklubb, pleier jeg å si da. Da, noen ganger. Det har jeg brukt mange ganger, og det mener jeg. Her er det om å gjøre å prøve å luften ut. Men så er det ... jeg møter da en isfront @@@ hos noen grupper, ikke alle. Ikke alle, heldigvis. Men jeg synes det blir litt barnslig. (...) Og det har jeg liksom, jeg ... og så forventer jeg en verdiprofil som, som passer med læreplanen. Og ... jeg vil nok si at karakterisere personalet her som gode håndverkere, altså det er mye godt håndverk, de bryr seg om ungene, de fyller timene greit, men tradisjonelt. Og de stiller ikke spørsmål, altså de er opptatt av undervisningens hva, og hvordan, men hvorfor ... det er for dårlig. Det er for dårlig (Fr:10).

Her etterlyser rektor blant annet lærernes etiske og læringsteoretiske refleksivitet; undervisningens hvorfor. Hun beskriver en skolekultur hvor det i første rekke er harmoni og status quo som blir betraktet som verdier i lærerpersonalet. Videre forklarer hun hvordan hun som leder går inn og forsøker å påvirke disse grunnleggende verdiene ved skolen, og hvordan hun møter motstand. Denne forventningen knyttet til lærernes refleksivitet blir uttrykt flere ganger, både i gruppeintervjuet og i de individuelle intervjuene med rektor og inspektør. Rektor peker også på at hun føler at hun befinner seg i en tvetydig rolle, hvor handlinger og motiver kan bli forstått eller opplevd annerledes enn slik de er ment, av menneskene rundt:

R: ... men det viser seg jo at når du er rektor, så er du rektor, altså. Det, det er noe som jeg må venne meg til å huske på, at det er en rolle som folk har forskjellig forhold til. Og selv om du prøver å være hyggelig og trygg og ... eller spre trygghet rundt deg, så, så er det forskjellige oppfatninger av det, det er det ikke tvil om (Fr:6).

Argumentasjonslinjene innenfor diskursen om opplæringen ved Fram går på det positive ved fellesskapet og samværet med andre elever. Videre har diskursen sitt rasjonale i sosial rettferdighet for hver enkelt elev, og supplerende ordninger, men disse settes ikke opp mot hvilke valgmuligheter skolen kan være med på å skape for elevene senere i livet. Diskursen sier det er nødvendig med kompenserende tiltak for at elevene skal komme opp mot nivået til elevene med norsk som morsmål. Hvordan man skal organisere opplæringen praktisk, og det å sikre elevenes rettigheter, er vektlagt, men opplæringens innhold og kvalitet fokuserer lederne mindre på, med unntak av den sosiale biten. Denne opplæringen er det spesialister som tar seg

av, og denne er helt eller delvis frakoblet helhetstenkningen rundt elevenes opplæring i skolen. Årsaken til dette skillet kan muligens være et resultat av den ”tause kontrakten” mellom formelle ledere og lærere. Det refereres heller ikke til hva elevene og deres foreldre mener, eller på hvilken måte deres meninger og ønsker blir tillagt vekt. I stedet vises det til at lederne møter dem, tar dem på alvor og ønsker å hjelpe dem til å skjønne og forstå det norske samfunnet og kulturen. Det er retten til å være ulik som blir understreket. Det er også i stor grad elevene og deres familier som må tilpasse seg skolen, og det er innbakt i diskursen at det ikke er aktuelt med forhandlinger om skolens grunnleggende ideologier og verdigrunnlag, annet enn innenfor kollegiet. Dette blir igjen tatt for gitt når det gjelder minoritetene. Også i denne diskursen står tegnene på mangfold i fare for å bli artefakter som har liten eller ingen betydning, og som igjen blir tomme symboler, uten et reelt meningsinnhold. Mangfoldet viser seg i seremonier hvor form og innhold er diktet av skolens definisjoner av hvordan mangfoldet skal forstås, ikke elevenes. Det er maktens språk, og det er majoriteten som definerer. Dette kan igjen ha som konsekvens at elevene føler seg velkomne, og at de føler at de blir sett, men de er likefremt velkomne på majoritetens premisser. Argumentasjonen kan minne om ”Affirmative action” hvor forandringer skjer på overflaten, men mangfoldet blir ikke nødvendigvis sett på som en ressurs i seg selv. Denne diskursen om opplæringen kan i hovedsak sies å føye seg inn i en supplerende diskurs om opplæringen og vil bli diskutert videre i 5.3.2.

Når det gjelder ledernes etiske rasjonalitet viser de at de ønsker noe for sine elever, og de er engasjerte. De refererer til *Generell del* av læreplanen som grunnlag for sitt syn på verdier i skolen. Det som først og fremst opptar dem, er at elevene skal få den språkopplæringen de har krav på, men kvaliteten i denne opplæringen er ikke omtalt. Det viktigste er at elevene har det bra og føler seg velkomne. Diskursene som råder i forbindelse med den etiske rasjonaliteten for ledelse, er dermed i hovedsak en administrativ diskurs og en omsorgsdiskurs. Disse vil bli diskutert videre i 5.4.1 og 5.4.2.

### **5.2.3 Diskurser ved Rekka**

Rekka blir i gruppeintervjuet beskrevet som en flerkulturell eller internasjonal skole samtidig som det blir understreket at:

R: (...) ... så er vi jo først og fremst en skole som representerer majoritetssamfunnet, og den skolepolitikken som gjelder for det norske skolesystemet. Så vi er jo en skole

som enhver annen norsk skole, som må følge samme grunnlaget for skole eh ... utvikling og skoletilbud til våre elever som alle andre skoler gjør (R:5).

Det blir fremhevet at enhetsskolen skal romme alle elever, og dette inkluderer som en selvfølge også minoritetslevenes rett til å få et likeverdig meningsfullt og verdifullt opplæringsstilbud. Videre blir retten til å være både lik og forskjellig understreket når rektor presenterer skolens verdigrunnlag:

R: (...) Tror ofte så pleier jeg å si det sånn at vi har sånne fire, fire bærebjelker, for det arbeidet som jeg synes vi må ... utfordrer oss på denne skolen. Og de bærebjelkene de er liksom det som danner grunnlaget for ... for skolens virksomhet, og det blir sånn slagord igjen, selvfølgelig, men jeg synes det er litt viktig å å skulle klare å legge noe ... prinsipper til grunn for det du gjør. Og de fire bærebjelkene de kaller vi for trygghet, tillit, trivsel og toleranse. Og da må vi jo også definere hva vi mener med disse fire bærebjelkene. Altså, hva betyr trygghet for oss, det betyr at elevene skal ha en trygg skolehverdag. En skolehverdag hvor de opplever at de mestrer, at de forstår ... at de blir forstått av de voksne som jobber her. Det skaper trygghet. Eh, i elevgruppen. Det er utrygghet når elevene kommer til skolen og ikke skjønner hva som skjer, hvor de ikke kommuniserer godt med lærere, og hvor de mistr... og det øker mistrivselen. Så det med trygghet er litt viktig i forhold til at elevene har et en mestringssituasjon og en meningsfull skolehverdag. Tillit, eh ... baserer seg på at det er et samarbeid mellom foreldrene og de som jobber her, lærerne, som gjør at foreldrene forstår hva som skjer på skolen. Forstår hvilke krav vi stiller til barna og også opplever at skolen eh, har et ... en åpen dialog med foreldrene som gjør at foreldrene kan få innsyn i det vi driver med og som kan da kommunisere det som skolen ... de verdien som skolen står for kan kommuniseres hjemme. Og da er det viktig at der er åpent og tillitsfullt samarbeid mellom foreldre og skole. Trivsel er ... synes vi er viktig i forhold til at barna skal komme her på skolen og oppleve at vi setter pris på dem, eh ... skal være et godt skoleanlegg, både fysisk og psykisk. Det skal være et skoleanlegg som er pent og ryddig og ordentlig ... eh, på den måten skal samfunnet, skal si ... ved å ha en god og fin skolebygning så signaliserer vi samtidig noe til elevgruppen at vi setter pris på dem. Og at de er verdifulle i seg selv ved at vi har et godt skoleanlegg som vi ønsker å ta vare på. Men også at vi har en ... en situasjon på skolen som for eksempel ... vi ... vi har holdninger mot mobbing, mot vold og mot rasisme, og at vi jobber aktivt for ... for ... et sånt, altså skolehverdagen som inkluderende ... og da er vi på det siste @@ fyndordet vårt, som er toleranse, og det er noe av det som Ragna sa, og det er at vi må respektere hverandre slik vi er i den ulikheten som ... som finnes hos menneskene, så er vi alle like verdifulle. Det å synliggjøre ulikhetene og være bevisste på vår egen identitet det er viktig for vi som kommer fra Rekka skole. For her er veldig mange ulike identiteter, og vi representerer et utall av identiteter i forhold til å ha tilhørighet til Rekka og kanskje også tilhørighet til en annen del av verden, eh, noen kommer fra flyktningleirer, noen er vokst ... er født og oppvokst i ... byen her ... og vi har folk med ... som er ... har ... en ren norsk identitet, og vi har minoritetspråklige som kanskje mer eller mindre også føler det, som har ... at de har en ren norsk identitet. Og så har vi alle de som føler at de er knyttet til til to kulturer, til to [hjemland] og føler at de har tilhørighet flere steder (R:5f.).

I dette utdraget presenteres en tydelig etisk rasjonalitet for skolen, bygd på verdier som trygghet, tillit, trivsel og toleranse. Det uttrykkes videre at skolen har et sterkt fokus på tospråklig opplæring knyttet til forskning og teorier om tospråklig opplæring. Noe av grunnen til dette kan være at rundt 90 % av elevene ved skolen tilhører grupper som kan sies å være språklige og kulturelle minoriteter i forhold til norsk skole. Det blir understreket at den tospråklige kompetansen som eksisterer ved skolen, også fungerer identitetsskapende overfor minoritetselvene:

R: Ja. jeg har lyst til å si da, at det som gjør at vi har klart å få det til, det er jo ... Sånn som jeg vurderer det. Det er jo at vi har altså ... et grunnlag av tospråklige lærere. Den tospråklige kompetansen på Rekka skole har vært eh ... på mange måter er det en identitetsskaper for den minoritetsspråklige eleven. Det er også en veldig sterk og kraftig døråpner til eh ... minoritetsspråklige i familiene. For vi har lærere som kommuniserer med foreldrene på deres eget morsmål når det er nødvendig (R:7).

Under intervjuet presenteres en ny organisering av opplæringen ved skolen. Den nye organiseringen er bygd på Thomas og Colliers forskning om tospråklig opplæring, og hvordan trinnene er organisert, blir dermed grunnet i teorier om språklæring. Elevene skal bli fordelt etter førstespråk i aldersblandede grupper for å kunne utnytte kompetansen til tospråklige lærere mest mulig effektivt. Når det gjelder de foresatte, forteller lederne at de vært i prosesser for å begrunne denne organiseringen faglig, og hvordan de i forbindelse med dette samtidig tar hensyn til foresattes ønsker om at deres barn ikke skal motta morsmålsundervisning:

A: Norsk er statusspråket, og foreldrene ønsker at ungene skal lære seg norsk, ikke sant. Så vi bruker en god del tid på å forklare hvordan, hvordan man best lærer seg norsk, altså vi har ikke morsmålsundervisning. Noen vil ikke ha det (R:17).

Det vises ellers til leseundersøkelser og hvordan de ønsker å bygge opp systemer for å gjøre språkopplæringen enda bedre. Videre finnes faste leksehjelpsgrupper for elevene ved skolen. Den tospråklige opplæringen blir fremhevet, og lederne viser til hvordan de argumenterer for bruk av ressurser i forbindelse med nettopp denne typen organisering:

A: Men det vi gjør er jo ... fordi vi har 90 %, ikke sant, så, av elevene våre. De er minoritetsspråklige og vi får jo ... eh ... så 90 % av den ordinære ressursen til skolen tilhører jo de minoritetsspråklige, så vi bruker jo av styrkingsressurs og de ordinær ressurs til å gi norsk som annetspråk og morsmål, ikke sant? Og så sørger vi for at de norskspråklige, fordi vi har såpass mange norskspråklige lærere, så vil det alltid være lærere i klassen som de norskspråklige ... som snakker norsk, men så sørger vi for at det også er tospråklige lærere til de andre elevene av den ordinære ressursen, og så kan

vi bruke norsk som annetspråksressursen til morsmål, og tilsette morsmåls lærere i tillegg til den morsmålsressursen, da. Fordi vi kan bruke den ordinære ressursen til norsk som andrespråk og styrkingstiltak til ... morsmål (R:9).

Ved å vise til at den tospråklige opplæringen er en del av helhetstenkningen rundt elevenes opplæring, og ikke utelukkende knyttet til språk, begrunner lederne bruk av midler både fra den ordinære styrkingsressursen og ressursene knyttet til norsk som andrespråk. Skolen hever seg dermed over diskursen som finnes angående opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter i utdanningspolitiske dokumenter.

Videre pekes det på hvor åpen skolen er med hensyn til foreldre og lokalmiljøet. Skolen arrangerer ulike typer kurs for, med og av foreldre og elever i tillegg til at skolen ved de tospråklige lærerne organiserer språkhomogene mødregrupper og hvert år gjennomfører språkhomogene foreldremøter. Dette er møter hvor skolen informerer, men det blir også understreket at det går andre veien:

A: Også har vi alltid problemstillinger som vi har sendt hjem på forhånd. Så, etter en kort innledning så sitter de i de språkhomogene gruppene og kan organisere på sitt språk, ikke sant? Og slippe å bruke et språk du ikke behersker. Så da sitter du i gruppene og diskuterer problemstillinger på sitt språk, og så kan de stille spørsmål innimellom, og så etterpå kan de legge fram hva de har kommet til og da blir det oversatt til de andre gruppene for å høre hva alle har ment. Så det går på kryss og tvers ...

R: Nei, det er en viktig forutsetning ... en viktig forutsetning for å få til dette arbeidet i klasserommet, med tospråklig opplæring, for å få til samarbeid med foreldrene. Det at vi har lære ... tospråklige lærere som også er, kan du si ... er virkelige lærere på skolen, at de blir sett på som lærere og ikke bare tilfeldig besøkende tre, fire, fem timer i uken, som kommer innom, liksom, og hilser på og som ikke har noen tilknytning til skolen for øvrig. Våre tospråklige lærere er tilsatt her i hele stillinger, de aller, aller fleste, vi har vel en i 50 %?

A: Mmm.

R: Og det betyr at de kjenner skolens pedagogiske plattform, de kjenner skolens pedagogiske utviklingsarbeid som pågår for tiden, de vet hvordan vi organiserer klassene, hvilke ... (R:20f).

På denne måten er skolen med på å sikre foresattes rett til informasjon og foresattes rett til å bli hørt i spørsmål som har med deres barns opplæring å gjøre. Dette er en måte å myndiggjøre foresatte på, noe som også blir understreket i intervjuet:

A: Mmm, det er noe med dette med empowerment og sånt noe ...

I: For viss du er uviktig, og det du kan, det teller ikke, at det er ingenting, da formidler du det til ungene dine, og da blir de et null, og da lærer de ikke noe heller, og så fungerer de ikke så godt. Altså, det der var litt forenklet sagt, da, men altså den dere mekanismen der den er viktig den.

A: Mmm.

R: Men det Randi sier nå, det er kanskje noe av det som ligger til grunn for skolens ledelses sitt syn for hvordan vi skal bygge opp denne skolen, da. Og det er noen av de målsettingene vi har (R:22f).

Lederne viser et sterkt politisk engasjement med tanke på å ivareta minoritetenes rettigheter og til å lytte, både innenfor egen skole og generelt. De viser i tillegg vilje og mot til å tale minoritetslevenes sak også overfor kommunenivået og overfor andre skoler i kommunen:

A: (...) Når det kom fra skoleetaten at det ikke skulle være tospråklig opplæring for språklige minoriteter, så var det ikke et kvekk i hverken en skoleleder eller en lærer. I mils omkrets. Vi er bare noen som tør, og vi har fortsatt å kvekke... (R:39f).

Dette fokuset på å gjøre det som er riktig og å finne de beste løsningene i forbindelse med opplæringen for minoritetslevene, er også noe assisterende rektor gir uttrykk for i det individuelle intervjuet:

A: Altså, jeg er satt til å lede en skole ut ifra lover og forskrifter og planer, så det må en jo holde seg til. Men det er jo nå inn ... selvstyre i, i Rekkaby vertfall, sånn at det er ut ... overført en del frihet, til å gjøre ting. Og det er jo egentlig ikke noe i lovverket som, som hindrer deg i å gjøre ting som du synes er riktige (Ra:6).

Samtidig blir det snakket lite om hvordan lederne organiserer skolen med tanke på å inkludere lærerne, som også er interessenter på skolen i arbeidet med mangfold. Verdigrunnlaget som blir understreket når det gjelder å trekke inn foreldre og elevs syn på måten skolen organiseres på, blir ikke overført til lærerne. De blir hovedsakelig beskrevet i passive termer, som noe som blir tatt for gitt.<sup>103</sup> Antakelig er dette et resultat av en taus kontrakt mellom de formelle lederne og lærerne. Det vises ikke til forhandlinger om skolens praksis med lærerne:

R: Så har vi hos oss også et sterkt fokus på minoritetsspråklige elever og tospråklig opplæring, sant? Det har vi jo, og så driver vi jo et sånt kontinuerlig kompetanseutvikling i vårt eget personale på en rekke områder. Eh, vi har jo hele tiden fokusert på dette at vi skal ha et personale med høy kompetanse på norsk som andrespråk, tospråklig opplæring, men også på det at vi skal ha lærere som en eh ... helt tydelig ser lærerrollen sin. Sant. De som lærere ... eh, er identifikasjonsfigurer for elevene, at de som lærere skal kunne lede en, en gruppe elever, en klasse, hvordan de som lærere, skal, skal møte foreldre og stå fram som representanter for Rekka skole i ulike sammenhenger. Så, så, den har vi jo jobbet veldig mye med, og det, det er jo også en sånn spennende på en skole som vi sa, snakket om i sted, hvor lærergruppen her har veldig mange ulike opplevelser selv i forhold til læring, og ulike erfaringer og ulike kompetanse (R:43).

---

<sup>103</sup> En innvending kan være at dette ble en konsekvens av hvordan spørsmålene var formulert, men formuleringene var åpne og lederne ble bedt om beskrivelser.

Lederne beskriver at de jobber for at lærerne skal utøve en type praksis som er ønsket, men de beskriver ikke hvordan lærerne er med på å forme dette selv. Det blir understreket at det er viktig at lærerne trives, at de blir sett, og at de får komme med sine sterke sider. Videre understrekes det at de ansetter de personene som de ser at skolen kan bruke. Det blir ikke pekt på hvordan mangfoldet i personalet blir brukt for å utvikle organisasjonen direkte:

G: Mener dere at dere som ledelse har stor påvirkning på elevenes læringsutbytte?

A: I form av tilrettelegging ... ja, i form av tilrettelegging ...

R: Vi håper jo det ...

A: ... så er det opp til lærerne.

R: Vi legger jo noen premisser gjennom rammebetingelsene, som er med på å gi, skal være med på å gi et godt læringsutbytte. Men til syvende og sist vet vi jo at det som skjer i klasserommet, det er tross alt det viktigste for hver enkelt elev.

A: Mmm.

I: Mmm.

R: ... og der må lærerne selv ta det ansvaret (R:34).

Det kan se ut som om det også ved Rekka eksisterer en "taus kontrakt" om forholdet mellom formelle ledere og lærerne, lederne legger til rette, og lærerne praktiserer i klasserommet. Det kan se ut som om det lederteamet ved Rekka gjør, er å føre en diskurs hvor minoritetene utenfor skolen og foresatte blir beskrevet som ulike og preget av ulike verdier. Samtidig blir skolens personale beskrevet som en mer eller mindre statisk verdimeslig enhet (lærerne "er" og de "skal ha" og de "trenger"). Det oppstår en underforstått forventning til at alle i personalet tenker likt. På denne måten blir mangfoldet og deltakelsen fra aktørene foresatte og elever tillagt vekt, mens det organisatoriske mangfoldet blir underkommunisert. Skolens personale er likt, mens dem de forholder seg til, er forskjellige. Mangfoldet i lærerpersonalet blir verdsatt ut ifra språktilbudet og den identitetsfølelsen i form av gjenkjennelse de kan gi elevene, ikke som en verdi i seg selv. Dette inntrykket blir bekreftet direkte i ett av de individuelle intervjuene ved skolen, hvor det blir pekt på at lederteamet i sitt arbeid i tilknytning til personalet antakelig kunne være tjent med: "Teambesøk, jevnlig, og medarbeidersamtaler som fungerer. Og enda større grad av ryddighet og enda større grad av å lytte" (Ri:8).

Typisk for diskursen ved Rekka blir dermed at minoritetselevenenes opplæring er integrert i hvordan opplæringen er tenkt for alle elever, og det blir sett etter muligheter. Argumentasjonen for organisering og innhold er grunnet i faglige argumenter, med elevenes behov for opplæring som utgangspunkt. Videre har alle ved skolen ansvaret for opplæringen

for alle elever i klasserommet. Lærerne er ikke beskrevet som spesialister som skal jobbe isolert fra helheten, men det forventes at alle bidrar til helheten i opplæringen med sine kunnskaper og kompetanse. Videre er Rekka en skole som prøver ut nye ting, for stadig å bli bedre. Det fokuseres i tillegg på faktorer innefor skolen som forklaringsmodeller, og man ser dermed på hvor skolen kan gjøre en forskjell. Ved Rekka understreker diskursen at skolen er for alle, og at læreplanen er utformet med tanke på at alle elever skal kunne fungere i denne skolen. Videre er det lagt opp til at foreldre, elever, formelle ledere og lærere deltar aktivt sammen for å skape en god opplæring for elevene, og at elevenes opplæring blir forstått i den helhetlige sammenhengen. Praksis og verdigrunnlag er i høy grad tilgjengelig og gjort eksplisitt for alle, slik at foresatte og elever er viktige i forhandlinger. Denne diskursen om opplæringen kan i hovedsak sies å være en deltakende diskurs og vil bli diskutert nærmere i 5.3.3.

Når det gjelder den etiske rasjonaliteten lederne ved Rekka skole argumenterer innenfor, er dette knyttet til at elevene skal ha det bra, og til at de skal få tilbud om den opplæringen som de ved skolen vurderer som den beste, og som gir elevene best muligheter. Diskursene dreier seg med andre ord om omsorg og muligheter for elevene og kan knyttes til henholdsvis en omsorgsdiskurs (5.4.2) og en rettferdighetsdiskurs (5.4.3).

## **5.2.4 Oppsummering**

Hvor formelle ledere plasserer seg i diskursen om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er presentert og diskutert i dette delkapittelet. Variasjonen er stor, og noe av grunnen til dette er antakelig kontekstbestemt. Forhold som sammensetning av det pedagogiske personalet, skolebyggets arkitektur, antall elever, lokalmiljø og ressursituasjon spiller trolig en rolle på ulike måter.

Samtidig viser det seg at det også er ulikheter i hvordan det ved skolene argumenteres for opplæringen med utgangspunkt i den nasjonale diskursen, og at lederne legger vekt på forskjellige etiske rasjonaler i sine vurderinger av hvilken type opplæring elevene skal ha. I analysen har det først vært et hovedfokus på hvordan lederne argumenterer når det gjelder mangfold, likeverd og deltakelse i opplæringen, og det er antydning at tre ulike diskurser trer frem og gjør seg gjeldende i materialet. Disse kan kalles en formell, en supplerende og en deltakende diskurs om opplæringen. Det andre fokuset har vært på ledernes argumenter i



forbindelse med etisk rasjonalitet for opplæringen. Også her antydes det at tre diskurser gjør seg gjeldende. Disse kalles en administrativ diskurs, en omsorgsdiskurs og en rettferdighetsdiskurs. I 5.3. og 5.4. vil disse diskursene bli utdypet og diskutert nærmere.

### **5.3 Diskurser om opplæringen**

I dette delkapittelet blir diskurser de formelle lederne plasserer seg innenfor når det gjelder opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, utdypet nærmere. Howe (1997) beskriver ut ifra et samfunnsperspektiv en måte for å tilnærme seg opplæring med tanke på sosial rettferdighet og demokrati i *Understanding Equal Educational Opportunity*. Her viser han til at å bygge på et rasjonale hvor likeverd i opplæringen skapes ved at alle grupper oppnår like gode skoleprestasjoner, eller ved "closing the gap", nødvendigvis ikke vil si at den skaper likeverdige muligheter, eller at den oppfattes som likeverdig meningsfull eller verdifull for den enkelte elev. Han bygger videre på Rawls (1971) kontraktteori om rettferdighet<sup>104</sup> og Gutmanns (1987) begrep om den "demokratiske terskel"<sup>105</sup> i sin teori om demokrati og sosial rettferdighet innenfor opplæringen. Howe argumenterer for terskelteorien ved å peke på at den har både individuell og kollektiv verdi, og at den er både behovs- og resultatbasert, selv om den setter begrensninger for både nytte og frihet. Perspektivet han mener fremmer en demokratisk tilnærming til opplæringen, kaller han deltakende.

Han argumenterer for en deltakende tilnærming ved å forkaste to tidligere forståelser som har vært benyttet for å oppnå sosial rettferdighet og demokrati i opplæringen. Disse kaller han den formelle og den supplerende<sup>106</sup> forståelsen. Disse tre begrepene blir i dette delkapittelet brukt for å beskrive diskursene ved skoler som alle er opptatt av opplæringen til elever fra språklige og kulturelle minoriteter. I det videre blir Howes forståelser av ulike typer tilnærming til demokratisk opplæring diskutert i forhold til diskursene ved de tre intervjukolene i 5.2. Diskursene er kalt formell diskurs (5.3.1), supplerende diskurs (5.3.2) og deltakende diskurs (5.3.3).

---

<sup>104</sup> Se kap. 2.5.4.

<sup>105</sup> Se kap. 2.5.4.

<sup>106</sup> Jeg bruker begrepet supplerende forståelse som en oversettelse fra Howe, som bruker begrepet 'compensatory'. Dette må ikke forveksles med måten kompensatorisk opplæring brukes på i en del annen litteratur om minoritetsopplæring (f.eks. Hauge 2004, Gitz-Johansen 2003), hvor kompensatoriske løsninger blir knyttet til et mangelperspektiv. Med andre ord at minoritetselevne blir sett på som elever som mangler noe når de kommer til skolen, og som trenger tilrettelagt opplæring eller overgangsordninger for å kompensere for disse manglene. I Howes forståelse er utgangspunktet at alle elever er ulike, og at alle elever trenger ulike typer tilrettelegging med tanke på å kunne bidra til at de skal kunne få gode muligheter senere i livet, men også med tanke på å nå den demokratiske terskel, for å kunne ha muligheten til å bidra som likeverdige samfunnsborgere.

### **5.3.1 Formell diskurs**

En formell diskurs anerkjenner retten til lik tilgang til utdanning i sine formelle strukturer, og ofte følger det også ressurser med for å kunne likestille alle elevene opp til et bestemt nivå. Som regel, hevder Howe (1997:28), kommer den formelle forståelsen likevel til kort når det gjelder prinsippene for likeverdige opplæringsvilkår. Grunnen til dette er at den er lite sensitiv overfor innvirkningen sosiale faktorer har på elevenes muligheter innenfor opplæringen (Bourdieu og Waquant 1993). Dette på tross av at formelle barrierer for tilgang er borte, og det er tilført ressurser som skal være med på å gi likeverdig meningsfull og verdifull opplæring for alle elevene. Howe viser til en høyesterettsdom fra USA, Lau vs. Nichols fra 1974, som gjaldt en elev som var ettspråklig på mandarin og kun fikk tilbud om å være til stede i engelskspråklig undervisning. Kjennelsen lød på at dette ikke var et opplæringstilbud som var meningsfullt for eleven. Denne diskursen har store likhetstrekk med diskursen ved Klippa i 5.2.1. Her ble det også vist til at elevene i stor grad burde være til stede i klasserommet sammen med jevnaldrende elever, mens spørsmålet om hvor meningsfull eller verdifull denne praksisen var med tanke på elevens faglige læring, ikke ble stilt. Det ble tatt for gitt at tilstedeværelse var det beste. Her var ikke elevenes fremtidsmuligheter grunnlag for argumentasjonen, men sosialisering inn i et på forhånd definert samfunn.

En formell diskurs er først og fremst preget av en erkjennelse av at elevene er til stede ved skolen, en del av det sosiale fellesskapet, og at elevens rett til likhet blir anerkjent. Den er preget av en hylling av mangfold i form av artefakter, uten at de blir gitt innhold, og uten en videre refleksjon over hvordan skolen skal kunne bidra til å gi elevene bedre muligheter senere i livet som aktive samfunnsborgere. Dette fører til noe som også kan minne om en assimilerende diskurs om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, hvor assimilering blir forstått som at skolens praksis blir tatt for gitt som den er, og at eleven må innrette seg etter de allerede eksisterende betingelsene for å kunne lykkes (Engen 1996:73).

### **5.3.2 Supplerende diskurs**

En supplerende diskurs er sensitiv overfor hvordan elevens ulikhet kan være med på å hemme eller fremme utdanningsmessige muligheter, og den tar derfor hensyn til elevens hjemmebakgrunn (Howe 1997). Den supplerende tilnærmingen er også sensitiv overfor at opplæringen skal være meningsfull. Målet er å hjelpe til med å skape et vellykket

opplæringsløp ved å kompensere for sider hos eleven som gir elevene en ulempe overfor skolen. Dette kan være tiltak som norsk som andrespråk, særskilt norsk, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Supplerende tiltak er som oftest knyttet direkte til hver enkelt elev og blir ikke sett i sammenheng med opplæringen som helhet eller i et større politisk eller samfunnsmessig perspektiv. Dermed kan den supplerende diskursen være med på å bidra til segregering når det gjelder opplæringen ved skoler. Engen (1996:74) peker på at segregering legger til grunn at: ”Innhold, arbeidsmåter og progresjon tilpasses i så fall elevenes kulturelt betingede forutsetninger, og lærere som kjenner elevenes forutsetninger, kan stå for undervisninga.” Dilemmaet her blir da at denne opplæringen bare skjer i en liten del av tiden eleven befinner seg på skolen. I tillegg er det den eller de lærerne som har et spesielt ansvar for den supplerende opplæringen, som ofte sitter med hele ansvaret for elevens progresjon, og ikke alle lærerne. Denne diskursen ser vi et eksempel på ved Fram skole, hvor det er spesialister som står for den supplerende undervisningen, eller den tilpassede opplæringen knyttet til språk. Helheten i elevenes opplæring, ved at språkopplæringen er tenkt som en integrert del i helheten, og ved at alle lærere er ansvarliggjort for denne opplæringen, fokuseres ikke tilsvarende på.

I forbindelse med spesialundervisning, kaller Haug (1999:108) en lignende type diskurs for splittende. Han viser til at den er nytte- og effektorientert, og den er preget av et syn på at elevens vansker trenger spesielle tiltak og forutsetter spesialister. Denne tilnærmingen fører til profesjonalisering og en vekt på spesialisert kunnskap for å kunne uttale seg om elevens behov. Diskursen er også relevant i forbindelse med opplæringen for minoritets elever. Den virker segregering fordi det er spesialister som har ansvaret for og tar seg av den supplerende opplæringen for minoritets elevene ved skolene, og disse praktiserer gjerne på siden av eller koblet fra den ordinære opplæringen elevene får. Innenfor den ordinære undervisningen er tilpassinger for minoritets elevene noe som kommer som et mulig tillegg, og ikke en integrert del av helheten. De supplerende tiltakene eksisterer dermed uavhengig av helheten. Spesialistene kan være andrespråklærere og tospråklige lærere. At skolene ellers har elever fra språklige og kulturelle minoriteter, blir markert ved flerkulturelle samlinger og fester, og ved at flagg, kunst og elevarbeider med motiver fra ulike deler av verden er synliggjort ved skolen. Det er i hovedsak at elevene er til stede, og ikke en del av, som blir markert. Faren kan være at man griper tak i to ytre identitetsmarkører, språk og kultur, og essensialiserer disse. Dette skjer uten elevenes eller foresattes direkte medvirkning og mulighet til gå å inn og forhandle. Praksisene kan videre minne om ”affirmative action”.

Mangfoldet i kulturuttrykk og språk blir verdsatt, og elevens rett til forskjellighet blir ivaretatt, men det får liten eller ingen politisk betydning med tanke på de grunnleggende pedagogiske ideologiene og verdiene ved skolene. Disse blir tatt for gitt. Dette fører dermed til noe som kan minne om en segregerende diskurs om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, hvor segregering blir forstått som at skolen tilpasser seg maksimalt til minoritetslevenes forutsetninger og hjemmekultur, men bare for korte perioder av gangen.

### **5.3.3 Deltakende diskurs**

En deltakende diskurs begrunner sin forståelse ut ifra et rasjonale som er sensitivt overfor det som blir tatt for gitt og som fører til dominans i skolene. Dette er i hovedsak knyttet til opplæringens grunnleggende ideologier og verdier, som gjerne er formulert av en majoritet. Howe (1997:31ff.) viser til at en løsning, med tanke på å inkludere minoritetene, kan være å gå bort fra både ideologiene og verdigrunnlaget, men konkluderer med at dette ikke er den mest fruktbare veien å gå. Ved å vise til blant annet Kymlicka (1990) og Okin (1989), argumenterer han heller for en revisjon når det gjelder hvordan vi forholder oss til ideologiene og verdigrunnlaget, og hvordan vi handler i forhold til det. Her blir som nevnt Rawls (1971) teori om rettferdighet viktig. Howe legger som Rawls vekt på selvrespekten som et av de viktigste godene samfunnet kan fordele til alle. Å åpne dørene for at man innenfor ideologiene og verdigrunnlaget i skolene tar minoritetenes ytre identitetsmarkører alvorlig og respekterer dem som noe som er ufravikelig forbundet med prinsippet om fordeling av selvrespekt, blir understreket.

En deltakende diskurs krever at skolene åpner opp for å gå inn i demokratiske prosesser og forhandlinger hvor minoritetene er deltakere, noe som igjen krever at skolens praksis og innhold gjøres eksplisitt og tilgjengelig. Videre krever det at man viser bærere av ulike identitetsmarkører respekt med tanke på hva som er meningsfullt og verdifullt for dem innenfor skolens rammer, og lytter og tar hensyn til dette. Det krever dialog og vilje til å lytte fra alle parter, samtidig som det krever at man tar hverandre alvorlig nok til å ha mot og vilje til å gå inn i konfrontasjoner og konflikter for å forhandle frem løsninger som er med på å fordele selvrespekten på en tilfredsstillende måte. Dermed er dette en forståelse som legger vekt på at alle interessenter skal ha muligheten til å delta i en samtale om den beste veien å gå. I stedet for å kreve at noen enkeltindivider eller grupper til enhver tid må oppgi sine

prinsipper, kan dette trigge alle til stadig å reflektere over egne prinsipper og konsekvensene av å leve opp til dem. Dette er ikke den enkle veien å gå, og den krever vilje til nærhet, identifikasjon og engasjement fra både foresatte, elever, lærere og formelle ledere.

Denne diskursen har derfor muligheten til å fremme en integrerende<sup>107</sup> praksis av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, fordi det er alles rett til å delta og alles rett til å være både like og ulike som står sentralt. En integrerende praksis fokuserer på tosidigheten i forholdet mellom majoriteter og minoriteter (Engen 1989). Dette betyr ikke at alle har rett eller kan få rett til enhver tid, men argumentene blir knyttet opp til og vurdert opp mot et sett av felles verdier, hva Eriksen (2004) og Eriksen og Tretvoll (2006) kaller et utgangspunkt i en ”syltynn universalisme”, og som er diskutert nærmere i 2.4 og 2.5. Denne diskursen finnes i stor grad ved Rekka i tilknytning til minoriteter. Det er lagt vekt på å få frem minoritetenes stemmer. Praksis og verdigrunnlag er i stor grad gjort eksplisitt, og opplæringen blir begrunnet ut ifra hva som blir oppfattet som elevenes beste.

I en deltakende diskurs legges det opp til supplerende løsninger for elevene, men ut ifra et rasjonale om at disse løsningene er med på å gjøre opplæringen mer meningsfull og verdifull, og at de kan være med på å gi elevene bedre muligheter senere i livet. Haug (1999:109) kaller en tilsvarende diskurs innenfor spesialpedagogikk for en inkluderende diskurs<sup>108</sup>. Her understreker han at perspektivet er at skolen er for alle, og at læreplanen er utformet med tanke på at alle elever skal kunne fungere i denne skolen. Videre krever det at foreldre, elever, lærere og formelle ledere deltar aktivt sammen for å skape en god opplæring for elevene, og at elevenes opplæring blir forstått i den helhetlige sammenhengen. Når praksis og verdigrunnlag er gjort tilgjengelig og eksplisitt for alle, kan dette bidra til større muligheter for alle interessenter ved skolene til å delta i forhandlinger på likeverdige vilkår. Dette understreker igjen tosidigheten i en deltakende diskurs.

---

<sup>107</sup> Engen (1996) har valgt å bruke begrepet inkorporering på en slik type praksis, til tross for at integrering har vært et vanligere begrep å bruke, bl.a. i NOU 1995:12 og i Engen (1989). Grunnen til dette er at han ønsker å skille en tradisjonell spesialpedagogisk forståelse av integrering fra en minoritetspedagogisk forståelse. I inkorporering legger han at skolen i noen grad må forsøke å tilpasse seg elevenes kulturelt betingede forutsetninger (Engen 1996:75), og fremhever dermed det tosidige i forholdet mellom elever, foreldre og skole i en deltakende diskurs.

<sup>108</sup> Jeg har valgt å kalle denne diskursen integrerende, fordi i avhandlingen er begrepene inkludering og ekskludering direkte knyttet til min diskusjon av identitet i 2.3. Samtidig har den integrerende diskursen jeg beskriver her, flere likhetstrekk med en inkluderende pedagogikk, som for eksempel beskrevet av Strømstad (2004) og Booth og Ainscow (red.) (1998). Her er blant annet UNESCOs Salamanca-erklæring fra 1994 retningsgivende, hvor fellesskap, likeverd, sosial rettferdighet og demokrati kan tolkes som sentrale begreper.

### **5.3.4 Oppsummering**

Når det dreier seg om hvor ledere plasserer seg i diskursen om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er det i dette delkapittelet hevdet at det kan skilles mellom tre diskurser i forbindelse med opplæringen ved intervjukskolene. For det første er det skissert en formell diskurs fra Klippa, hvor retten til å være til stede og være en del av et fellesskap er viktig. Denne diskursen vektlegger likhet og kan virke assimilerende. Den andre diskursen, som finnes ved Fram, kalles supplerende og er kjennetegnet av et sterkt fokus på minoritetenes rett til tilpasset opplæring. Denne tilpasningen skjer helst ved hjelp av spesialister, og den blir frakoblet helhetstenkningen i elevens opplæring. Elevens hjemmebakgrunn blir representert i skolen ved hjelp av ulike kulturelle artefakter, uten at meningsinnholdet i disse blir tillagt betydning. Denne diskursen vektlegger forskjellighet, og kan virke segregerende. En deltakende diskurs er den tredje diskursen formelle ledere argumenterer innenfor, og Rekka føyer seg inn i denne. Den karakteriseres ved et fokus på skolens og opplæringens grunnleggende verdier og deltakelse i forbindelse med utforming og forståelse av disse. Elevens opplæring blir sett på i et helhetsperspektiv, og alle lærere står ansvarlige for opplæringen. Denne diskursen har både likhet og forskjellighet som utgangspunkt og kan virke integrerende. Det finnes ledere i materialet som plasserer seg og sine skoler innenfor alle de tre ulike diskursene, men hovedvekten kan sies å ligge i en supplerende diskurs.

### **5.4 Diskurser om etisk rasjonalitet**

I dette delkapittelet er det de formelle ledernes diskurser som etisk rasjonalitet for valg gjort for opplæringen som diskuteres. Med andre ord er det verdigrunnlaget ledere fatter beslutninger ut ifra, som belyses. Vi omgås verdier på mange måter, og det gjøres ofte et skille mellom en etisk måte å forholde seg til verdier på og en moralsk måte å forvalte verdier på. Mens etiske betraktninger er knyttet til det ideelle og ideer om hvordan opplæringen burde være, viser våre handlinger seg som valg og refleksjoner i det daglige og begrunnelser for disse. Moralske handlinger er dermed grunnet i en refleksjon over hva som faktisk er mulig, og ikke nødvendigvis det ideelle eller det ønskelige. Det kan på den måten ikke tas for gitt at det eksisterer en sammenheng mellom den uttalte etikken de formelle ledernes diskurser representerer, og praktisert moral ved de ulike skolene.

Under delkapittelet demokrati som prosess i 2.5.3 ble Woods (2005) fire kategorier for demokratisk rasjonalitet presentert. Dette er etisk, beslutningsmessig, diskursiv og terapeutisk rasjonalitet. Etisk rasjonalitet er ifølge Woods grunnlaget for de andre rasjonalitetene og omhandler hovedsakelig prinsipper for å støtte og muliggjøre forsøk på å nærme seg sannhet på. Dette er ikke et spørsmål om endelige sannheter, men heller spørsmål som går på måter å etterstrebe å bli bedre på, både som mennesker, medmennesker, elever, lærere og ledere. Etisk rasjonalitet er altså ikke bare spørsmål om tekniske og instrumentelle vurderinger for å nå et gitt mål, det er like mye spørsmål knyttet til vurderinger som omhandler verdier som kan bidra til å skape likeverdig verdifulle og meningsfulle muligheter for alle. På den måten reiser etisk rasjonalitet spørsmålet om hva som blir regnet som legitime bidrag med tanke på å bidra til økt sannhet eller distribusjon av intern autoritet. Etisk rasjonalitet dreier seg med andre ord om verdivalg.

Shapiro og Stefkovich (2001) har i tillegg til profesjonsetikk foreslått etikk for omsorg, rettferdighet og kritikk som grunnlag for verdivalg i skoler. De mener at disse kan fremstå som komplementære, og at de utfyller hverandre. Det er få spor av en etikk for kritikk i intervjuene med de formelle lederne. En etikk for kritikk blir ofte knyttet til kritisk pedagogikk, og blir slik viktig i tilknytning til et demokratisk perspektiv på ledelse. Slik er en etikk for kritikk grunnleggende *maktkritisk*. Giroux (1991) viser blant annet til at alle klasserom er politiske, og slik er verdivalg ikke bare personlige, de er også knyttet til sosiale diskurser som utvider eller begrenser muligheter for mennesker. Når jeg peker på at det finnes få tegn på en etikk for kritikk i mitt datamateriale, mener jeg at det er få tegn på at dette er tema *innenfor* diskurser som et stort flertall av skolelederne fører om *egen* daglig praksis. Det er derimot mange som kan sies å være kritiske til *andres* praksiser, og som blir definert som *utenfor*. Det er mulig at dette er eksempler på hva Gullestad (2001a) hevder med at i en norsk sammenheng ligger makten alltid et annet sted. En annen forklaring kan være at jeg bare møtte skolelederne to ganger. Å eksponere en etikk for kritikk i gruppeintervjuet ville kanskje blitt oppfattet som å stille seg selv i et dårlig lys. Mange reserverte seg også når det gjaldt selvkritikk i de individuelle intervjuene. Spørsmål om hva de ville gjort annerledes i ulike situasjoner, ble gjerne unngått, eller svarene var preget av at de skulle ønske at de hadde hatt mer kunnskap, og de var slik sett ikke knyttet til verdivalg. Det er også mulig at spørsmål knyttet til dette opplevdes som for personlig til å ville dele det med en ukjent.<sup>109</sup> Som vi skal

---

<sup>109</sup> Connelly og Clandinin (1999:175) har observert at det i deres intervjumateriale eksisterer en forskjell mellom hvordan lærere og hvordan skoleledere snakker. Mens det er et mangfold i innfallsvinkler til egen praksis blant lærerne, er dette ikke

se i kasstudien, betyr heller ikke dette at det ikke eksisterer en etikk for kritikk ved skoler, men den var vanskelig tilgjengelig i lederintervjuene.

Ved de fleste skoler eksisterer en flat struktur, noe som fører til at rektor får et stort kontrollspenn (Møller 1997). Hvilken form for etisk diskurs som får gjennomslag i skolene, er slik noe de formelle lederne kan ha stor innvirkning på. Et fokus på ansvarsplikt blir dermed også en indre og profesjonell måte å balansere det ytre kravet om accountability eller ansvarsstyring på i skoler. Samier (2008) viser til at et økt fokus på ledes etikk er et direkte resultat av konsekvensene av praksiser knyttet til NPM. Jeg gjør i det følgende et skille mellom diskurser knyttet til det som er "rett", og det som er "riktig". Det som er rett, blir forstått ut ifra sentralt vedtatte lover og regler og rådende kunnskapsregimer. Det som er riktig, kan knyttes til en personlig etikk eller en etisk diskurs innenfor skolen. I kapittel 2.5.4 ble det argumentert for verdivalg ut ifra to ulike former for etisk rasjonalitet, nemlig omsorg og ansvar (Noddings, Levinas) og rettferdighet (Rawls, Guttmann). Begge ble beskrevet som viktige i det offentlige rom, men det ble understreket at de bygger på ulike prinsipper for etisk refleksjon. Med dette som utgangspunkt ahr jeg valgt å skille mellom en administrativ diskurs (5.4.1), en omsorgsdiskurs (5.4.2) og en rettferdighetsdiskurs (5.3.3).

#### **5.4.1 Administrativ diskurs**

Flere ledere beskriver et spenningsforhold mellom den administrative rollen de har innenfor en kommunal logikk som bygger på økonomisk rasjonalitet og NPM, og den faglige rollen de har internt på skolene, noe også Michelsen og Osland (2002) og Strand (2001) har vist til kan oppleves som problematisk. Karlsen (2000) antyder at for mye administrativt papirarbeid i forbindelse med kommunereformene er blitt flyttet nedover, dette oppleves spesielt i virksomheter med et personale som er utdannet til å jobbe med mennesker. Slik kan rektors muligheter til å kunne utøve strategisk ledelse ha blitt redusert.

Den som administrerer styrer økonomien, tilrettelegger, rapporterer og utfører andre administrative oppgaver i forbindelse med den praktiske driften av skolen. Administrasjon

---

tilfellet hos skolelederne. Sistnevnte holder seg i all hovedsak så mye til autoritative fortellinger at Connelly og Clandinin mener de kan være fanget av dem. Dette vil i så fall antyde at skoleledere har vanskeligere for å se alternative måter å konstruere virkeligheten på.



kan også knyttes til det engelske begrepet "manager" og beskrives på følgende måte av Gardner:

The word *manager* usually indicates that the individual so labelled holds a directive post in an organization, presiding over the processes by which the organization functions, allocating resources prudently, and making the best possible use of people (2000:5).

En administrativ logikk kan dermed også knyttes til det Sørhaug (2004) kaller en modal logikk, hvor lederen opererer innenfor etablerte verdier og regler, og autoriteten er automatisert. Hva som blir gjort i en administrativ diskurs, er derfor å erstatte personlig etikk med formell organisasjonsmessig autoritet. Denne autoriteten kan være og er ofte etisk fundert, men trenger ikke å være det, og den fungerer instrumentelt. Å ikke foreta verdivalg betyr dermed at man følger en administrativ diskurs. Dette kan i mange tilfeller karakteriseres som minste motstands vei. På grunn av mange ulike og skiftende politiske føringer i tilknytning til opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, og også i tilknytning til ledelse, kan en administrativ diskurs på mange måter beskrives som ledelse i "drift". Sprikene i det statlige og kommunale styringsgrunnlaget kan føre til at ingen argumenter får gjennomslag fordi alle argumenter kan gis legitimitet ut ifra rammene utdanningspolitiske føringer gir. Dessuten er de utdanningspolitiske føringene skiftende, og de kommer i et stadig hyppigere tempo, noe som vanskeliggjør langsiktig prinsipiell og strategisk tenkning.

De administrative oppgavene er arbeid som må utføres i en skole, og ansvaret for dette er ofte de formelle ledernes. Praksis i forbindelse med dette hører hovedsakelig hjemme i et hierarkisk kunnskapsregime (Sørhaug 2004). Dersom lederen utelukkende forholder seg til dette kunnskapsregimet, kan det lett oppstå "løse koblinger" (Elmore 2000) eller en usynlig eller taus kontrakt mellom det administrative og det faglige arbeidet i skolene (Møller 1995, Berg 1999). Det faglige arbeidet i skolene kan i hovedsak knyttes til kollegium og nettverk som kunnskapsregimer (Sørhaug 2004). De løse koblingene beskriver dermed en ledelse som i hovedsak administrerer, og lærere som blir individuelt ansvarlige for innholdet i den opplæringen elevene får. De etiske vurderingene og valgene som må tas, blir slik overlatt til hver enkelt lærer. Skoler hvor den dominerende diskursen om opplæringen er preget av en administrativ diskurs, risikerer dermed å legitimere mange ulike typer praksis.

Arendt (2006) har pekt på at når det gjelder moderne samfunn, har frihet vært dyrket som en viktig verdi. Hun viser videre at dette har ført til at moderne mennesker i høy grad har vært preget av nyttetenkning, uten refleksjon over at de også har et ansvar overfor helheten. Nyttetenkning uten etisk rasjonalitet kan dermed få alvorlige konsekvenser for ulike grupper marginaliserte mennesker. Eller med Arendt: "The sad truth is that most evil is done by people who never made up their minds to be either good or evil." Skjervheim (1976) er inne i et lignende resonnement i sin kritikk av moderne formålsrasjonalitet. I denne rasjonaliteten er det et fokus på nytteverdi og tjenlige virkemidler i forbindelse med gitte mål. Handlinger som utføres, blir dermed betraktet som instrumentelle, og forhold mellom mennesker blir gjort til mål–middel-relasjoner. Denne måten å forholde seg til mellommenneskelige relasjoner på beskriver Skjervheim som kategorimistak.

I ledelse av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, blir dette en etisk rasjonalitet i skolene hvor det fokuseres på å handle med utgangspunkt i hva som er "rett" ut ifra lover og regler og rådende kunnskapsregimer innenfor minoritetsopplæring. Denne diskursen ser ikke elevene som unike individer med ulike behov, og den gjør at de formelle lederne kan fraskrive seg personlig ansvar. Dette gjøres ved å vise til lover og regler og rådende kunnskapsregimer, uten videre etisk refleksjon når det gjelder konsekvenser handlinger som er utført i tråd med disse, kan få for hver enkelt elev. Dette betyr ikke at lover og regler nødvendigvis ikke er bra, eller at rådende kunnskapsregimer ikke har mye å bidra med. Det betyr derimot at det åpner for å utelukke etisk og faglig refleksjon over praksiser i skolene, noe som gjør at ansvarsfraskrivelse blir mulig. En slik diskurs kan spores hos inspektøren ved Klippa og, ifølge lederteamet ved Fram, hos lærerpersonalet ved skolen. De velger å ikke velge og fraskriver seg ansvar. Ved å velge å ikke velge legger man til grunn det tatt for gitt og verdien harmoni i forbindelse med spørsmål knyttet til opplæringen. Man inntar også en posisjon som en brikke i et større spill, uten selv å se muligheter for påvirkning og utforming av egen arbeidssituasjon. En klart dominerende administrativ diskurs gir dermed lite rom for refleksivitet og autonom ledelse.

#### **5.4.2 Omsorgsdiskurs**

Omsorg blir gitt betingelsesløst, og som etisk rasjonale er den dermed knyttet til relasjoner og til begreper som tillit, godhet og kjærlighet. Omsorg blir det ikke mindre av etter hvert som

man deler den, og den er ikke en gitt størrelse som kan porsjoneres ut. Den følger heller ikke matematikkens logikk. Omsorgen representerer relasjonelle begreper og følelser, og begreper og følelser som oftest finnes i subjekt-subjekt-relasjoner, eller når mennesker trer frem for hverandre som unike individer. Dette er følelser det gjerne blir mer av etter hvert som man deler dem. Mye av omsorgsdiskursen kan begrunnes ut ifra idealer knyttet til hva som oppfattes som estetisk, eller hva som betraktes som god etikette. Omsorgsdiskursen dreier seg om hvilke handlinger som blir betraktet som verdifulle, vakre, gode og vennlige *i seg selv*, men ikke nødvendigvis alltid til konsekvensene av disse handlingene. Et utgangspunkt for dette kan finnes hos Levinas, og en forståelse av mellommenneskelige relasjoner hvor man har et uendelig ansvar for "den andre" (se kap. 2.5.4). Det er dette ansvaret Biesta (2006) legger til grunn for sin forståelse av en demokratisk opplæring.

Omsorgsdiskursen har som rasjonale å skape trivsel og fremme de menneskelige sidene hos medarbeidere, kolleger, elever og foreldre. Med andre ord dreier den seg om å se menneskene rundt seg, ta vare på mennesker, vise omsorg og omtanke og inngå i dialog. Innenfor omsorgsdiskursen vil man at menneskene rundt skal ha det godt og trives, og få opplevelser og erfaringer som er meningsfulle og verdifulle. På den måten er også kunnskap og læring noe man kan ha og vise omsorg overfor, når det er kunnskapen og læringen som verdi *i seg selv* som er i fokus. Denne omsorgen kan bli fordelt på ulike måter. Diskursen dreier seg om å prøve å skape en hyggelig stemning på arbeidsplassen, være en leder som fordeler opplevelser av å bli sett eller å gå inn i relasjoner hvor man gjensidig utveksler omsorg og omtanke. Omsorg omfatter også forhold som gjør at minoriteter eller marginaliserte grupper blir forstått, og å legge til rette for samspillet med omgivelsene. Denne siden av omsorgsetikken ser vi eksempler på først og fremst ved Rekka, men også delvis ved Klippa. Ved Rekka har man gått inn og definert hva som legges i visse begreper som kan knyttes til en omsorgsdiskurs (trygghet, tillit, trivsel, toleranse), og gjør det mulig å handle ut ifra disse. Dette har som konsekvens at det er lagt et grunnlag for muligheter for et fellesansvar for de vakre handlingene og omsorgen som blir fordelt ved Rekka, og man har utviklet et vokabular for diskusjoner om etikette.

Ettersom fordeling av omsorg er en betingelsesløs handling, kan det ikke forventes noe tilbake. Samtidig ligger det innbakt et løfte om at de som inngår i en omsorgsdiskurs, vil hverandre vel. I forventningene diskursen skaper, ligger også et rom for utøvelse av makt. En omsorgsdiskurs som ikke er betingelsesløs, men omfatter påtvungne forventninger om

gjenytelser, kan lett bli oppfattet som følelsesmessig utpressing. Meyer (2000:19) viser til at selv om en strategi grunnet i ”emotional blackmail” kan føre til enighet i øyeblikket, er makten denne strategien gir, usikker. Å bli utsatt for emosjonell utpressing gir ingen glede, det svekker selvrespekten og reduserer følelsen av å bli verdsatt for den man er. Makten varer dermed bare så lenge ”offerrollen” blir godtatt, eller så lenge man mottar betinget omsorg.

En del av omsorgsdiskursen kan også dreie seg om å være omsorgsfull spesielt overfor minoritetene. Ledere som inngår i denne typen omsorgsdiskurs, definerer gjerne også hva minoritetene trenger, og hva andre rundt trenger. Omsorgsdiskursen praktiseres i et offentlig rom, hvor makt utøves, og hvor relasjonene mellom ledere og andre interessenter i skolene ofte er asymmetriske med tanke på fordeling av makt og avmakt. Omsorgsdiskursen benyttet i forhold med ulik fordeling av makt mellom partene kan derfor bli problematisk. Lederen kan komme i en tvetydig rolle, hvor handlinger og motiver kan bli forstått eller opplevd annerledes enn de er ment av menneskene rundt, noe man kan se spor av på Fram. Her møter ledere som utøver en omsorgsdiskurs overfor lærerpersonalet, motstand. Diskursen kan på denne måten komme til å forholde seg til både det private og det offentlige rom, og lærere kan føle seg invadert.

Empati er viktig i omsorgsdiskursen, men empati kan også gi makt til den som går inn i ulike typer prosesser, ifølge Dahl og Habert (2001). De peker videre på følgende ved bruk av empati i møter med mennesker fra kulturelle minoriteter:

Kulturinnlevelse reiser derfor også viktige etiske spørsmål: Hva brukes denne makten til? Er vi for eksempel villige til å slippe andre inn på oss? Hvordan ville vi like å bli utsatt for et annet menneskes ønske om å komme inn på våre ”private enemerker”? Disse spørsmålene fortjener kritisk ettertanke (2001:229).

Eide (2005c) har vist til hvordan overdreven empati kan føre til et dilemma innenfor journalistisk praksis. Antakelig kan dette også overføres til praksis ved skoler, hvor overdreven empati kan komme til å representere en snillisk og sentimental orientering bort fra en mer distansert profesjonalitet.

Berge (2003) har i Demokrati- og maktutredningen foretatt en analyse av en tekst knyttet til en svensk håndbok for kommunale bosteder; *ABC om bostaden*. Han påviser her for det første en type retorikk hvor de mektige (utleierne) viser en side som virker tilgjengelig og vennlig

overfor de avmektige (leietakerne) på en innforstått måte. Teksten forsøker for det andre å omdefinere forholdet mellom det offentlige og den enkelte borger. Berge fremhever videre:

Den offentlige institusjonen som skaper og iscenesetter seg i teksten, unndrar seg sin maktposisjon ved at institusjonen nekter å tydeliggjøre for leseren hvilke forpliktelser han eller hun har overfor det kommunale utleiebyrået. På det viset kan vi hevde at makten tyr til en slags privatisert og sentimental diskurs der formelle kontraktsmessige forhold blir forstått som uformelle relasjoner. Med denne endrede forståelsen av forholdet mellom den som har makt og den som er utsatt for makten, endres også vilkårene for forhandling av såkalt høflighet. Det vil si ”hvordan deltakerne tar hensyn til hverandre i utformingen av ytringene slik at den sosiale relasjonen mellom dem ikke blir truet” (Svennevig 1995:97). Det blir viktig å markere felles solidaritet mellom utleier og leier, men dermed blir det farlig for utleier og utfordrende leier å bli utsatt for såkalt ansiktstruende språkhandlinger. Ansiktstruende språkhandlinger er handlinger formidlet via tegn som inviterer til nøding, spøk, forsiktighet og underforståthet. Man skriver ikke ”du skal”, men ”kunne du tenke deg å bidra med noe?” (Berge 2003:39).

Berges poeng er at dette er et eksempel på en typisk sosialdemokratisk maktideologi. Man presenterer seg selv som vennlig og omsorgsfull, men det er likevel innforstått i kommunikasjonen at noen er forstått som de mektige, og noen er forstått som de avmektige. Dette stiller igjen store krav til de avmektiges lesning av teksten, noe spesielt innvandrere hadde problemer med å avkode i denne teksten. De forstod ikke budskapet fordi fokuset på vennlighet, omsorg og forståelse overskygget maktposisjonene. Dette er en type retorikk som også kan overføres til skoler når man inngår i en omsorgsdiskurs, hvor skolens personale er de mektige og foreldre og elever de avmektige. Dersom kommunikasjonen ikke er tydelig og offisiell, legger man grunnlaget for en rekke misforståelser fordi man underkommuniserer maktposisjonene. Dermed fratrar man også dem med minst makt muligheten til å inngå i forhandlinger på likeverdige vilkår.

Omsorgsdiskursen kan også dreie seg om å utøve godhet. Offentlig omsorg som skolens personale praktiserer gjennom diskurser i tilknytning til marginaliserte grupper, bygger gjerne på selvsagte prinsipper, og ikke konkrete handlinger eller erfaringer. Dette gjør at den ikke får noen betydning, og man havner i en godhetsdiskurs. På denne bakgrunn hevder Arendt (1996:87) at den åpne godheten er destruktiv i det offentlige rom, da den ødelegger offentligheten som et aktivt handlingsrom. Loga (2003) har i sin analyse av diskursen til Verdikommisjonen<sup>110</sup> videre pekt på flere karakteristika ved en godhetsdiskurs.

---

<sup>110</sup> Verdikommisjonen ble oppnevnt av Bondevik I-regjeringen i 1998. Kommisjonen var organisert i en styringsgruppe og et råd. Dens mandat var å ”bidra til en bred verdimeisig og samfunnsetisk mobilisering for å styrke positive fellesskapsverdier

For det første er godhet et overskuddsfenomen som en sterk viser en svak, og fenomenet bygger dermed på en asymmetrisk relasjon. For det andre gjør signaler om at man blir møtt med sympati og medfølelse, mottakeren svak, fordi den som gir signalene, virker sterkere enn den som mottar dem. Godhetsdiskursen kan dermed være med på å privatisere vansker marginaliserte grupper kan komme opp i fordi man i tillegg forventer at de skal vise seg verdige omsorgen. Arbeid for å korrigere strukturelle skjevheter kommer dermed mer i bakgrunnen. Mottakeren kan risikere å bli fratatt verdighet. For det tredje viser Loga til det paradoksale i at innenfor godhetsdiskursen er det ikke hva man gjør, men hva man sier, som er det viktigste:

Den diskursive makten er som sagt tvetydig. Makten er både produktiv og destruktiv. Godhetsdiskursens destruktive side er at den virker lammende, den skaper hva Nietzsche kaller et ressentiment: nag og ubehag. Fordi den befinner seg på et diskursivt nivå, og ikke på et aktivt handlingsnivå, er dens formål å fremvise godhet, mer enn å utøve den. Den fører altså til at man føler seg god bare i kraft av å bruke visse ord, fremfor visse handlinger” (Loga 2003:73).

En omsorgsdiskurs som dreier over i en godhetsdiskurs når det gjelder minoriteter, møter ikke en legitim motsvarsposisjon. Den står for noe som de fleste vil si seg enige i, og de som opponerer, vil gjerne fremstå som kyniske, selvpoptatte eller onde. Den uttalte prinsipielle godheten blir dermed skinnhellig. Stiller man seg i den skinnhelliges posisjon, vil man bli upopulær fordi man anses som paternalistisk. Kritikken kommer ikke direkte, det eksisterer ingen motsvarsposisjon, men ignorering eller latterliggjøring gjennom ironi blir brukt som motmaktsposisjoner (Loga 2003:77). Noe man igjen kan se spor av i lærerpersonalets reaksjoner overfor lederne ved Fram, spesielt med tanke på hvordan de forholder seg til ledernes fokus på lojalitet og refleksivitet som verdier.

Asymmetrien i diskursen kan skape en offerrolle, og dette gjør at diskursen også kan brukes av ”offeret” for å fremme egen sak. Ved å bruke godhetsdiskursens asymmetri er det mulig å gå inn i den svakes posisjon, og slik sørge for at andre produserer ”gode” handlinger, på vegne av ”offeret”. Jensen (1998) har kalt det 20. århundre for ”ofrets århundrede”, hvor kampen om å fremstå som den svake har ført til at svakhet også fører til anerkjennelse. Slik går det an å si at man igjen havner inn i en tvetydighet. Ved å tilskrive minoriteter en offerrolle, inngår man også i en diskurs for å gi dem anerkjennelse. Det betyr at man også må

---

og ansvar for miljøet og fellesskapet”. Det ble ifølge mandatet ansett som viktig ”å motvirke likegyldighet og fremme personlig ansvar, deltagelse og demokrati”. (<http://no.wikipedia.org/wiki/Verdikommisjonen>)

bli tillagt en form for makt for å kunne skrive seg inn i en legitim offerrolle. En person eller en gruppe som går inn i eller blir tilskrevet en offerrolle uten å ha makt bak kravet, kan risikere å bli oppfattet som sutrete, utakknemlig, lat eller opportunistisk og kan bli møtt med forakt eller likegyldighet.

Omsorgsdiskursen stiller fremfor alt utøverne av den i en sårbar posisjon, noe for eksempel rektor ved Klippa har erfart når hun har stoppet uønsket atferd hos minoritets elever. Omsorg er en veldig viktig del av skolens hverdag, og de aller fleste trenger å føle at det eksisterer omsorg i det offentlige rom. Det er omsorg som synliggjør det menneskelige i en organisasjon. Samtidig kan ledere som inngår i en omsorgsdiskurs som ikke er inne i en relasjon preget av gjensidighet og respekt, og som tar på seg å tale marginaliserte gruppers sak, utsette seg selv for mye motgang. Utøvere av omsorgsdiskursen er i utgangspunktet ubeskyttet og opererer innenfor visse organisatoriske rammer. Tydeliggjøring og problematisering av disse rammene, som man har gjort ved Rekka, kan antakelig i mange tilfeller være med på å lette arbeidet også for personer innenfor ulike marginaliserte grupper.

### **5.4.3 Rettfærdighetsdiskurs**

En rettfærdighetsdiskurs dreier seg om ulike måter å fordele goder og byrder i skolen og samfunnet for øvrig på. Argumentene som blir brukt for denne fordelingen, blir dermed viktige. I avhandlingen er det argumentert for at Howes (1997) tilnærming til rettfærdighetsbegrepet innenfor likeverdig utdanning og demokratisk deltakelse fungerer som et godt utgangspunkt. I *Understanding Equal Educational Opportunity* viser han til at å bygge på et rasjonale hvor likeverd i opplæringen skapes ved at alle grupper oppnår like gode skoleprestasjoner, eller ved "closing the gap", nødvendigvis ikke vil si at den skaper likeverdige muligheter, eller at den oppfattes som likeverdig meningsfull eller verdifull for den enkelte elev. Han bygger videre på Rawls (1971) kontraktteori om rettfærdighet og Gutmanns (1987) begrep om den "demokratiske terskel" i sin teori om demokrati og sosial rettfærdighet innenfor opplæringen (se kap. 2.5.4).

En diskurs knyttet til sosial rettfærdighet og demokrati, er utgangspunktet som blir lagt for forståelsen av en rettfærdighetsdiskurs i denne avhandlingen. Med utgangspunkt i Rawls og Howe er selvspekt et sosialt og demokratisk gode i samfunnet, blant annet knyttet til å være å være med på å fatte beslutninger knyttet til eget liv, livene til dem man har ansvar for, eller

egen arbeidssituasjon. Gutmanns terskelprinsipp fører til en understrekning av at tilgang på kunnskaper og ferdigheter inntil et visst minimumsnivå er noe alle må og skal få og arbeide mot. Dette sikter til et fokus på kunnskaper og ferdigheter, høy kvalitet i opplæringen og til en forventning om tilpasset opplæring. Det stiller krav til utdanningsinstitusjonene i forbindelse med å legge til rette for å nå terskelen, og til elever og deres foreldre for å arbeide for å nå den. Å nå terskelen er noe som gir alle elever tilgang til mulighetene det ligger i å delta i samfunnet på likeverdige vilkår, og som kan være med på å bidra til at de skal kunne ivareta både sine rettigheter og plikter som aktive samfunnsborgere. Ifølge Gutmann (1987) er denne terskelen en relativ og ikke en gitt størrelse, og hvert samfunn bestemmer selv hvor denne terskelen skal ligge. Hun understreker likevel at det er mye som taler for at etter hvert som samfunn blir mer og mer komplekse, bør denne terskelen flyttes oppover. Dette betyr at jo mer komplekst et samfunn er, jo mer krever det av sine borgere i form av kunnskaper og ferdigheter for at de skal kunne være deltakere på en likeverdig måte.

Med dette som utgangspunkt dreier en rettferdighetsdiskurs seg ikke om en lik fordeling av ressurser og tilgang på ressurser i form av timer og økonomiske rammer, noe som kan knyttes til en administrativ diskurs. En rettferdighetsdiskurs dreier seg om fordeling av muligheter og selvspekt, og dermed må det gjøres tunge verdivalg ved skolene, noe som krever refleksivitet i form av etiske og faglige diskusjoner. Disse diskusjonene er knyttet til prinsipper. På den måten kan skoler som vegrer seg for å gå inn i prinsipielle diskusjoner og sjelden foretar prinsipielle avgjørelser, heller aldri komme i en situasjon hvor rettferdighetsdiskursen får dominere.

Ledere som inngår i en rettferdighetsdiskurs, uttrykker også en bevissthet om at lovverket hele tiden tolkes. Dermed prøver de å tolke lovverket ut ifra en overbevisning om hva som er riktig og til beste for eleven, slik som assisterende rektor ved Rekka gir uttrykk for. På den måten fremstår utøverne i diskursen som aktive samfunnsdeltakere, i form av å finne tolkninger av det legale grunnlaget innenfor rammen for elevens beste. Dette er ikke en selvsagt måte å forholde seg til det legale grunnlaget for styring av skolen på. Fæhn (2002) har pekt på at en positivistisk forståelse av jus står sterkt i Norge. Dette fører til at lovverket ofte ikke blir oppfattet som gjenstand for fortolkning. Et positivistisk syn på lovverket kan være med på å innsnevre handlingsrommet til skoleledere, og den administrative diskursen får dominere. Ledere som derimot ser tolkningsmulighetene som er knyttet til lovverket, skaffer



seg selv økt handlingsrom. De skaper seg også flere valgmuligheter dersom det skulle vise seg at enkelte forskrifter har uønskede bivirkninger. Handlingsregelen blir elevens beste.

Rettferdighetsdiskursen innebærer også et fokus på å ta initiativ. Diskursen er visjonær og uttrykker ønsker om å få gjennomført noe når det gjelder skole generelt og opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter spesielt. Deltakerne i diskursen tør å tenke annerledes, tør å ta risiko og tør å prøve ut ideer for å få en forbedret praksis. Dette kan for eksempel gi seg uttrykk i å sette i gang prosesser for å teste ut ting og få andre med seg med tanke på å forhandle frem gode fellesløsninger. En annen måte å forhandle på er når lederne i diskursen har en klar idé om hvordan de ønsker at opplæringen skal være, og så får personalet med seg på dette. Her uttrykker lederne at de går foran personalet og prøver å veilede dem inn på en linje ledelsen mener er den beste. Dette er noe de formelle lederne ved Rekka uttrykker at de har gjort i forbindelse med en ny organisering av opplæringen ved skolen.

Samtidig kan en leder eller et lederteam som vil mye, også bidra til at det skapes barrierer for arbeidet ved skolene. Dette kan gjerne skje når det ikke tas tilstrekkelig hensyn til at det kan eksistere ulike oppfatninger om hva som er bra opplæring for minoritets elever. Det kan gjennom diskursene ved skolene se ut som om enkelte ledere er utålmodige og mener lærerne henger etter. Disse lederne vil mer enn det de får lærerne med på. De presser på, noe som kan føre til at lærerne setter opp barrierer og yter motstand mot nye initiativer. Å ta initiativ som leder kan se ut som en balansegang mellom å gi lærerne frihet, å samarbeide med lærerne og å styre praksis. Når det gjelder forvaltning av initiativ, kan måten man kommuniserer på, være avgjørende. Tronsmo (1998) viser til at her blir det viktig å vise respekt, ellers kan initiativtakere oppfattes som bedrevitere og moralister, kollegene vil føle seg krenket og mobiliserer forsvar og motstand. Dette kan føre til at den som tar initiativ innenfor en rettferdighetsdiskurs, også blir en ensom svale som isolerer sitt arbeid til å utelukkende gjelde minoritets elevene, og skolen får ikke et kollektivt løft.

I en supplerende diskurs om opplæringen kan rettferdighetsdiskursen komme til å dreie seg om "affirmative action". Dette setter ikke nødvendigvis spørsmålstegn ved de grunnleggende verdiene i et samfunn og kan gjerne grunnes i en essensialiserende tilnærming til ulike minoritetsgrupper. Her kan det skilles mellom et helhetsperspektiv på skolen på den ene siden, som i en deltakende diskurs om opplæringen og en isolering av minoritetene til et avgrenset område, som i en supplerende diskurs. En rettferdighetsdiskurs med tanke på

bedring av praksis overfor elever fra språklige og kulturelle minoriteter, kan som omsorgsdiskursen bli tvetydig. Dette fordi det er glidende overganger mellom hva som er profesjonelle verdier, og hva som er private verdier. Innenfor et demokrati er det legitimt å ha ulike meninger og holdninger på mange områder privat, som ikke nødvendigvis kan aksepteres når man innehar en offentlig stilling. Den innebygde tvetydigheten kan føre til motstand fra lærere av minst fire årsaker. For det første kan de føle seg invadert. Innenfor organisasjoner kan dette bli resultatet når argumentasjonen er frakoblet helheten i skolens arbeide. Det verdimeslige holdepunktet blir da ikke en rettferdighetsdiskurs som praktiseres med utgangspunkt i seg selv eller med utgangspunkt i en helhet, men en etikk og moral som blir fremmet på vegne av "andre" eller marginaliserte grupper. Denne formen for moral kan komme inn under det Nietzsche (2003[1887]) har kalt "slavemoral". Det grunnleggende spørsmålet til Nietzsche ligger i hvem det er som har interesse av plikter, normer og regler som alle skal se seg forpliktet av. Slavemoralen er knyttet til en verdiforståelse hvor de som ikke har makt til å stå for egne verdier, tilraner seg makten for å fremme en moral som skal gjelde alle. Denne verdiforståelsen blir forstått som den eneste rette, slik at alle som er uenige, blir stemplet som umoralske (Vetlesen 2007:81). Prosjektet går på å kjempe for makt til marginaliserte grupper. Problemet oppstår når forkjemperne for etikken når sitt mål; at alle marginaliserte grupper har fått makt og er blitt hjulpet. Dette etterlater forkjemperne uten noe igjen å kjempe for. Poenget til Nietzsche er at slavemoralen er avhengig av menneskelig nød og lidelse, og at passiviteten og avhengigheten til de som blir hjulpet, ikke er forenlig med det som gir mennesker verdighet.<sup>111</sup> Verdighet blir knyttet til makt og muligheten til å være et aktivt og handlende individ med påvirkningsmuligheter i sitt eget liv. I tillegg til dette blir det opp til individet å vise seg verdig til å motta fra fellesskapet; i motsetning til de uverdige trengende (Vetlesen 2007:82f.). Dette kan være med på å forklare noe av grunnen til at skoleledere rapporterer om motstand hos lærere når det gjelder skoleutvikling knyttet til ulikhet og mangfold. Det er mulig at ledernes diskurser av lærerne blir oppfattet som bærere av en slavemoral. At lærere viser motstand i forbindelse med utviklingsarbeid knyttet til opplæringen fra språklige og kulturelle minoriteter, har også kommet frem i andre studier (Finkel og Bolin 1996, Sleeter 1993).

---

<sup>111</sup> En slavemoral krever også en "herre". Kojève (2000:212) viser til at herre/knekt- og slave/mester-dikotomiene blir vanskelige i spørsmål knyttet til anerkjennelse, fordi de ikke gir gjensidig anerkjennelse og ikke har innebygd en mulighet til å frigjøre det menneskelige potensial. Dette fordi herren aldri kan bli knekt og knekten aldri kan bli herre. Muligheten til å frigjøre det menneskelige potensial ligger i samfunn eller sammenhenger hvor det er mulig å gi og motta gjensidig anerkjennelse; denne muligheten finnes ifølge Kojève i "borgeren" (the Citizen).

Eriksen og Tretvoll viser for det andre til at et stempel om politisk korrekthet kan gjøre det vanskelig å fremme verdidebatter knyttet til arbeid for minoriteter:

Hvis man er for alle virkemidler som kan fremme humanisme, minoritetsrettigheter, toleranse, fred og rettferdighet, risikerer man å få stempelet politisk korrekt, i alle fall hvis man har en passelig naiv og optimistisk stil, og fremmer sine synspunkter på en forutsigbar måte i et språk som tar sikte på ikke å støte noen. Mennesker som passer inn i denne kategorien, finnes sikkert, men problemet er at sarkasmen gjør idealistene som arbeider for en bedre verden, til en gjeng komiske og ikke så rent lite ynkelige figurer. Samtidig virker det som beskyldningen ikke nødvendigvis innebærer at synspunktene er dumme, onde eller feilaktige, men først og fremst at de er *kjedelige* (2006:23).

Dette kan antakelig skje ved skoler hvor det i diskursen utelukkende er legitimt å fokusere på de positive sidene ved mangfold, og hvor man ikke tar høyde for at å forholde seg til mangfold også kan være vanskelig og problematisk. Dersom det ikke er mulig innenfor en rettferdighetsdiskurs å uttrykke hva som oppfattes som vanskelig, og å stille kritiske spørsmål, er risikoen at man aldri kommer lenger enn til en punktert verdidebatt. Frykten for å bli møtt med motstand og sarkasmer kan være med på å bidra til at ledere ikke setter verdispørsmål på dagsorden.

Innenfor en rettferdighetsdiskurs eksisterer det for det tredje ofte en tro på at kunnskaper om minoriteter vil føre til en bedret praksis. Young og Liabe (2000) viser til at rene kunnskaper også har sine begrensninger, og de identifiserer tre av disse begrensningene:

1. Den tar det for gitt at utdannere og andre har ressursene, treningen og ønsket om å representere disse gruppene på en rettferdig måte.
2. Den antar at mennesker passivt vil ta til seg denne kunnskapen uten motstand, og at det igjen vil redusere eventuelle fordommer de måtte ha.
3. Den overser de sosiale, økonomiske og ideologiske strukturene som skaper disse forskjellene.

En diskurs som utelukkende fokuserer på kunnskapstilegnelse, uten å reise verdispørsmål, risikerer med andre ord å ende med flate dekk, på lik linje med en rettferdighetsdiskurs som blir stemplet som politisk korrekt.

For det fjerde krever en rettferdighetsdiskurs mye av lederen på handlingsnivået. Bearbeiding av holdninger kan virke enkelt dersom det utelukkende dreier seg om ord, holdninger og meninger, men det er i praktisk handling lederen viser om hun faktisk mener det hun sier.

Holdninger påvirkes gjennom praksis, og de fleste holdningsendringer skjer på det praktiske plan (Lillebø 2001, Aakervik 2005). Grenseregulering blir dermed et viktig element i rettferdighetsdiskursen ved skolene. Dette dreier seg om å sette grenser i forhold til ulike typer relasjoner og oppgaver som er aktuelle i forbindelse med området opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Sørhaug (2004) viser til at personlig håndtering av motstand er mer eller mindre en indre nødvendighet for formelle ledere. Dette handler primært om å manøvrere i spenningsfeltet mellom makt og tillit. Grenseregulering blir antakelig viktigere i en skole hvor ikke alle betraktes som like, men mangfoldet er utgangspunktet. Der alle innenfor norsk nasjonalisme har blitt tilskrevet mer eller mindre de samme ytre identitetsmarkørene, har grensene ofte gitt seg selv. Der man anerkjenner et mangfold i ytre identitetsmarkører, blir verdien i å behandle elevene likt problematisk. Grensereguleringen blir i denne sammenhengen viktig for å hindre at likhetstanken fører til vold mot ulike kollektive og individuelle identiteter. Det er også i grensereguleringen de formelle lederne viser om de står for de holdningene og den etikken de fremmer. Det betyr antakelig også at lederen markerer grensene for en kultur for mangfold generelt, og ikke utelukkende for enkelte utvalgte marginaliserte grupper. En praksis som utelukkende er grunnlagt i en diskurs og ikke i handling og grensemarkering, vil antakelig fort bli gjennomskuet både av personalet, foreldre og elever.

Ledere som går inn i en rettferdighetsdiskurs, har visjoner og ideer om hvordan skolen bør være for alle elever, og foruten å gjøre de lovpålagte oppgavene har de også et sosialt engasjement som gjør at de kjemper for å forbedre skolens praksis og for å bedre mulighetene til marginaliserte grupper. De tar med andre ord et bevisst samfunnsansvar og orienterer seg utover skolen, og argumentene er primært knyttet til sosial rettferdighet. De uttrykker et etisk og moralsk engasjement som gjør at de står for noe og er villige til å gå inn i situasjoner for å argumentere og kjempe for det de mener er det riktige. Deltakerne i rettferdighetsdiskursen argumenterer ut ifra foreldrenes rettigheter og direkte ut ifra elevenes muligheter. Disse lederne er med andre ord drevet av et ønske om å gjøre en forskjell for sine elever og ser på lederrollen som en mulighet til å kunne gjøre en innsats. I forbindelse med å styrke minoritetsspråklige elevers muligheter var det en forholdsvis stor andel av lederne i mitt materiale som gikk inn i en rettferdighetsdiskurs. Enkelte av disse lederne utvidet dette perspektivet og viste dermed også en bevissthet rundt at dette bør foregå gjennom å ha et grunnleggende utgangspunkt i mangfold og prosessuelle like mye som essensialiserende forståelser av samfunnet. Diskursens hovedfokus ble dermed lagt på fordeling av muligheter

og selvrespekt i det offentlige rom, og tok tak i strukturelle forskjeller, slik at vansker minoriteter kan møte på, ikke blir privatisert. Det er antakelig i et slikt klima det også er rom for en etikk for kritikk i skolene.

#### **5.4.5 Oppsummering**

I dette delkapittelet har jeg gjennom en analyse av det empiriske datamaterialet antydnet at formelle ledere kan plasseres innenfor tre ulike diskurser når det gjelder etisk rasjonalitet. For det første er det skissert en administrativ diskurs, hvor det som blir tolket som rett ut ifra det statlige og kommunale styringsgrunnlaget, er utgangspunktet. Denne diskursen er preget av en positivistisk fortolkning av styringsgrunnlaget, eller en regeletikk, hvor rasjonalet blir å finne ut hva som er ment fra utdanningspolitisk hold. Den andre diskursen kalles en omsorgsdiskurs og er kjennetegnet av et sterkt fokus på omsorg som etisk rasjonalitet. Omsorgsdiskursen ivaretar de menneskelige sidene ved eleven og kan knyttes til Levinas filosofi om at alle har et uendelig ansvar for "den andre" og Biestas grunnleggende spørsmål for en demokratisk opplæring: "Hvem er du?". En rettferdighetsdiskurs er den tredje diskursen formelle ledere argumenterer innenfor. Denne karakteriseres ved et fokus på fordeling av muligheter og selvrespekt innenfor skolens rammer, og ved refleksivitet knyttet til verdivalg i tilknytning til hva som gjør opplæringen meningsfull og verdifull for hver enkelt elev. Det er også pekt på at diskursene er tvetydige. De kan også sies å være overlappende, og på de ulike skolene eksisterer de side om side, men i ulik grad. Det finnes ledere i materialet som plasserer seg og sine skoler innenfor alle de tre ulike diskursene, men hovedvekten ved de fleste skolene ligger på en omsorgsdiskurs.

### ***5.5 Veien videre i avhandlingen***

Diskursene rundt ledelse og opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter har vist til at ledelse med tanke på mangfold ikke er enkelt, og at fallgruvene er mange. Skoleledernes diskurser forteller noe om hvordan de ønsker å presentere og begrunne egen praksis i forbindelse med opplæringen, og diskursene i utdanningspolitiske dokumentene er resultater av politiske prosesser og reformer på nasjonalt nivå. Men på hvilken måte speiler disse diskursene seg igjen i skolens indre liv? I dette kapittelet er det diskursene i utdanningspolitiske dokumenter og diskursene ledere ved 8 ulike intervju skoler inngår i, som har stått sentralt. I kapittel 6 og 7 vil en fenomenologisk inspirert analyse bli lagt til grunn for

å forstå hvordan ledelse utøves i flerkulturelle skoler. Det vil si at det er hvordan mennesker samhandler i det daglige, som vil være fokus for analysen.

I disse to kapitlene går vi tilbake til Woods (2005) organisasjonstilnærming til demokratisk ledelse som bakenforliggende analyseredskap, også ved hjelp av teorier knyttet til distribuert ledelse (Gronn 2002, 2003, Spillane 2006). Grunnen til dette er at med Howes (1997) samfunnsmessige tilnærming som analyseredskap er det i hovedsak en likeverdig og demokratisk opplæring for elevene som har vært fokus. I 5.2.3 kan det i den deltakende diskursen ved Rekka virke som om lærerne har begrenset mulighet til å delta i forhandlingene om opplæringen på likeverdige vilkår. Rekka skole kan dermed ikke beskrives som en arbeidsplass med utelukkende demokratiske praksiser på organisasjonsnivå. Dette kan vise begrensningene ved å bruke Howes modell i analysen, da Howe ikke inkluderer organisasjonsperspektivet. Det ytre mangfoldet og deltakelsen inn i skolen fra foreldre og elever får da ikke konsekvenser for organisasjonens indre liv. Effektive tilnærminger til mangfold krever at hele skolen er involvert (Nieto 1999, May 1994, Gillborn 1995). Dette blir derfor også et argument for å legge et perspektiv som demokratisk ledelse som grunnlag for en analyse og diskusjon av skolers praksis innad i skolen. En annen grunn til dette er at skolen ikke bare er en samfunnsinstitusjon som forvalter samfunnets verdier i forholdet mellom majoriteter og minoriteter. Skolene er også flerkulturelle arbeidsplasser hvor disse verdiene praktiseres. Måten man ved skolen velger å lede og praktisere verdiene som er uttalte på, og hvordan grensene blir markert, blir dermed en del av elevenes skjulte pensum.

Det finnes forskning som indikerer at forandringer i reformer og i diskurser ikke nødvendigvis forandrer praksis i klasserommet (Hopmann mfl. 2004, Elmore 2002, Sarason 1990). Fullan (2003b) på sin side viser til at mange reformer baserer seg på at det hviler en type moralsk forpliktelse på lærere om at de skal være endringsvillige, noe de ikke alltid besitter kompetanse eller vilje til å være. Resultatet kan bli at lærerne i stedet trivialiserer reformene, utvikler ny retorikk og innfører overflatiske, strukturelle endringer. Nye diskurser og ny retorikk kan dermed også kamuflere gamle praksiser. Dette er en parallell til forhold Hvenekilde (2002) peker på i den norske innvandrings- og integreringsdebatten:

Den sterke vekten på at det var integrering som var målet, har nesten gjort assimilering til et tabuord i den offentlige debatten om innvandring. Problemet med dette er at også tiltak som har sterkere preg av assimileringstiltak ut fra begrepsforståelsen i de tidligste innvandrermeddelingene, nå omtales som integreringstiltak. Det kan gjøre det

vanskeligere å få øye på at assimileringsspresset har vært økende, og at ikke minst grunnskolens tiltak har beveget seg markant på skalaen mellom integrering og assimilering – i retning av en assimileringsspolitikk (...) (Hvenekilde 2002:194).

De formelle ledernes diskurser kan slik også være bare det; diskurser, mens handlingene i skolene uttrykker noe annet. Utdanningspolitikken som blir ført, har gitt det meste av ansvaret for opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter til kommune- og skolenivået. Hvordan tilpasset opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter blir tolket, forstått og praktisert på skolenivå, er dermed avgjørende (Tolo og Lillejord 2006, Aasen og Mønness 1999). Her er også de andre interessentene ved skolene viktige bidragsytere, og disse blir også inkludert i datamaterialet i kapittel 6 og 7.

## 6 Kasusbeskrivelser

(elementær geografi)  
Eg kjenner ingen beinvegar.  
Vegar er krokete, attgrodde,  
brått islagde, med svake kantar.  
Dei fleste står ikkje på kartet.

-Paal-Helge Haugen

Formålet med dette kapittelet er todelt. For det første er det å beskrive utøvelse av ledelse ved to flerkulturelle skoler. På den måten er dette kapittelet rettet mot forskningsspørsmålets beskrivende side: Hvordan utøves ledelse i flerkulturelle grunnskoler? For det andre er kasusbeskrivelsene også med på å danne en bakgrunnsforståelse for analysene som gjøres i kapittel 7, som fokuserer på likheter og ulikheter mellom de to kassuskolene.

Kassuskolene, Brage og Skog, ble valgt ut etter kriterier for varierte kasus og lett tilgjengelige kasus (se kap. 4). Foruten å være ulike i forbindelse med orienteringen til opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter og i ledelsesorganisering, har skolene også noen fellestrekk. De er begge skoler i tonivåkommuner som praktiserer kontraktformen overfor sine skoler. Rektorkollegiene i disse kommunene fungerer som administrative fellesskap, noe også Møller (2004) og Finstad og Kvåle (2004) fant i sine studier. Skolene har om lag like stor andel minoritetsspråklige elever (20 %), de er begge middels store skoler med henholdsvis 340 og 400 elever, og de formelle lederne har fungert sammen i sine stillinger i rundt 7 år.

Kasusbeskrivelsene er skrevet med tanke på å få frem informantenes beskrivelser av de to skolene. Skolene blir presentert hver for seg. Første del av hver beskrivelse er bygd opp med tanke på å gi et generelt bilde av skolene, med minoritetsperspektivet innebygd. Her ses det nærmere på skolekulturen og personalets aktørberedskap som en viktig del av konteksten ledelse foregår innenfor (Berg 1999).

I kasusbeskrivelsene blir det fremhevet hvordan utøvelse ledelse av opplæringen for minoritetselevne fremstår i skolene. Dette blir forstått ut ifra et distribuert perspektiv på ledelse, og ut ifra kategoriene institusjonalisert, intuitiv og spontan ledelse (Gronn 2002, 2003). Mye av presentasjonene er bygd på intervjudata, og inneholder sitater fra intervjuene.



Dette betyr ikke at observasjonsdata ikke har vært benyttet. Det betyr heller at observasjonsdataene er med på å underbygge de sitatene som er valgt ut fra intervjuene.

## **6.1 Kasusbeskrivelse av Brage**

Brage skole ligger i en by med om lag 30 000 innbyggere. Skolen ligger nær sentrum i kommunen, med gangavstand både til bykjernen og til landlige områder med skog og vann. Skolen er en 1–10 skole med om lag 400 elever, hvorav 22 % har språklig minoritetsbakgrunn. Elevene blir rekruttert fra to ulike boligområder. Et område med blokker og lav sosioøkonomisk standard, og et område med eneboliger og rekkehus og relativt høy sosioøkonomisk standard. Skolebygningen er ny og er bygd i en minimalistisk stil med mye lys og mange vinduer. Undervisningsrommene, med tilgang til grupperom, er organisert rundt et baseområde. Hver base har sin egen inngang fra skolegården, med tilhørende garderober. Administrasjonskontorene, møterommene og lærerkontorene er sentralt plassert i skolen. Hvert lærerteam har sitt eget kontor. Lærerne har fast arbeidstid og samarbeider nært om elevene og opplæringen. Kontaktlærerne peker på at skolens arkitektur gir dem mange friheter i måten å organisere opplæringen på, at skolen er ny, og at godt vedlikehold gir økt trivsel.

### **6.1.1 Skolens pedagogiske personale**

Det pedagogiske personalet på skolen består av om lag 50 lærere, tospråklige lærere inkludert. Formell ledelse består av én rektor, to inspektører og én sekretær. Arbeid som er knyttet til daglig vedlikehold av skolen, blir for det meste ivaretatt av rektor og en inspektør. I tillegg leies håndverkere inn når det er behov for det. Skolen huser også SFO og har et fast renholdspersonale. For om lag 7 år siden var skolen ny. Rektor og en inspektør har vært ansatt som formelle ledere siden starten. Samtidig er det en skole i vekst, slik at personalgruppen hele tiden blir utvidet. Gjennomsnittsalderen på det pedagogiske personalet er litt over 30 år. Rektor peker på at det er viktig å ha et heterogent personale, og for å få bredere aldersspredning i personalet har skolen ansatt flere eldre lærere de siste årene. Om lag 60 % av de ansatte er kvinner. Ønsket om spredning i alder, kompetanse og bakgrunn i personalet fører til at de ved skolen mener de ikke kan være snevre når det gjelder metodevalg. Det er målene som er viktige:

R: (...) Da for meg er det om å gjøre å ha en spredning på ansatte. Som det er like mange dyr i vår herre... herres have, holdt jeg på å si. Så mange mennesker bør vi ha

her. Viss jeg hadde vært kategorisk på metodevalg, så hadde jeg hatt like mennesker hele veien.

G: Så det er ikke metodene som er i fokus?

R: Nei, det er målet (B1:21).

Mye av ledelsen av det daglige pedagogiske arbeidet er delegert til lærere som innehar ulike funksjoner ved skolen. Lærerne på hver base utgjør et team, som er ledet av en teamleder. Til sammen er det fire team på skolen. Selv om opplæringen for det meste foregår på hvert trinn, og elevene tilhører grupper fra samme alderstrinn, gir skolen også opplæring i aldersblandede grupper og nivådelte grupper av ulik størrelse innenfor teamene. De fleste ved skolen uttrykker at de har positive erfaringer med dette, med unntak av to foresatte som i intervjuet sier at de mener elevene blir for opptatt av hvem som er på de høyeste og laveste nivåene. Nivådelingen fører til at skolen har rutiner for å teste alle elevene i ulike fag for å kunne tilpasse opplæringen best mulig etter elevenes behov. Hvert team har også en lærer som er ansvarlig for det spesialpedagogiske opplegget, og en lærer som er ansvarlig for den tospråklige opplæringen. Lederne for spesialpedagogikk og for språklig minoritetsopplæring (SMO) har ukentlige møter med rektor og fungerer som støtteteam når det gjelder denne typen opplæring på skolen. Alle teamlederne sitter sammen med den formelle ledelsen i utvidet lederteam. Det blir pekt på at de formelle lederne ønsker at teamlederne skal være aktive, stille spørsmål og drive teamet på en god måte. Samtidig blir det pekt på at det kan oppstå lojalitetskonflikter. Skal lojaliteten ligge hos ledelsen eller hos kollegene? De har hatt runder på dette ved skolen, og det blir presisert at teamleder skal være ledelsens forlengede arm ut i teamene. I intervjuene kommer det frem at dette ikke alltid er like konfliktfritt. I utvidet lederteam sitter også tillitsvalgt. Rektor forklarer at dette har pragmatiske årsaker. Han ser ikke poenget i å ha to møter etter hverandre. Teamledermøter skal være en oppsummeringsgruppe og en utviklingsgruppe. I andre intervjuer på skolen blir det pekt på at det er en behagelig og ryddig situasjon, men at styrkeforholdet mellom tillitsvalgt og rektor går litt for mye i rektors retning.

I og med at ansvar er delegert til ulike funksjoner på skolen, er det blitt gjennomført et omfattende systemarbeid. Dette betyr at hver stilling ved skolen har en definert arbeidsbeskrivelse med tydelige ansvarsområder. Videre har skolen utviklet systemer og prosedyrer for den første lese- og skriveopplæringen, for arbeid med spesialundervisning, tospråklig opplæring og for sosial kompetanse. Denne typen organisering det blir vist til, krever at de formelle lederne viser de ansatte tillit. Begrunnelsen for å vektlegge systemer og

rammer for arbeidet er å få til en skole som fungerer mest mulig fleksibelt og dynamisk. SMO-leder mener at systemtenkningen rundt oppbygningen av opplæringen på skolen får lærere til å tenke mer bevisst på hva de gjør og hvorfor. Ved Brage praktiseres også et utstrakt elevdemokrati. Det er opprettet driftsråd for hvert trinn i de øverste aldersklassene. Her deltar elevene med representanter fra hver gruppe sammen med lærerne på trinnet i prosesser som angår alle sider av opplæringen deres på skolen.

Rektor og inspektører jobber tett sammen med hverandre og med sekretær. Samtidig er de involvert i små og store ting som skjer på skolen. Inspektør sier følgende om lederteamets forhold til personalet:

I: Fordi at vi er veldig tilgjengelige. Den døren der er nesten aldri lukket, det er hvis vi sitter sånn som nå, og ... vi er alltid der for lærerne, om det er små ting, om det er store ting, om det er elevting, eller om det er hva som helst. Så er vi, så er vi tilgjengelige. Og jeg tror de opplever at vi er veldig ... eh, vi er veldig knyttet nedover sånn ... vi sitter ikke her og bare lager planer og er på toppen, men vi er veldig knyttet nedover til elever eh, bretter opp armene viss det er noe, tar inspeksjoner, går inn i timer viss det er ett eller annet de trenger noe hjelp til. Jeg innbiller meg at vi er en administrasjon som er veldig tett på både lærere og elever (Bi:6f).

Det blir understreket at det viktigste i opplæringen er det faglige og sosiale møtet mellom lærer og elev. Dersom skolen ikke får dette til å bli bra, hjelper det lite hvilke andre tiltak som settes inn. Rektor understreker at det som er tanken bak alle systemene er å sørge for mest mulig hjelp, støtte og veiledning til lærere slik at de kan fokusere på dette møtet. Videre er kvalitet i arbeidet og å hele tiden være i utvikling tanker som kommer igjen i intervjuene. Trivsel i det pedagogiske personalet er viktig, og det er lagt opp til ulike typer sosiale tiltak for lærerne ved skolen. Blant annet har skolen en ordning om at lærerne kan bruke én time av arbeidstiden til fysisk trening.

Rektor forteller at ikke alle lærerne er enig i alt som blir vedtatt. Han understreker at det likevel er viktig er å fokusere på det skolen har, og det skolen kan gjøre, og ikke på det skolen ikke har, og som skolen ikke kan gjøre:

R: (...) Vi må ha fokus hele tiden på det vi har, de mulighetene vi har. Da får t... da klarer vi på mange måter også å ... utnytte den energien som ligger i systemet her, mye mer positivt. Beslutninger av tiltak skal skje på lavest mulig nivå. Jeg er ikke opptatt av detaljer. Viss folk har et problem, må de løse det nede i organisasjonen. Behøver de ikke å spørre meg i det hele tatt. Jeg vil gjerne bli orientert om saker og ting, men jeg har ikke noe behov for å beslutte. Vi skal jobbe etter en systemisk modell som sier hvem gjør hva, hvordan, hvorfor og hvordan (B1:13).

Ellers forteller rektor følgende om sitt forhold til å ta beslutninger:

R: (...) Alle sakene som er viktige for skolens virksomhet ... det skal diskuteres på teamene. Men samtidig, så er, så sier jeg som rektor, dette her er, dette bestemmer jeg, dette her er ikke noe vits i å diskutere. Hvis jeg tar dere med nå i en demokratisk prosess, hvor jeg har bestemt meg på forhånd, så er det å drive med falskneri, det er liksom-demokrati. Jeg har bestemt at sånn skal det være, jeg er øverste sjefen på skolen her og har fullstendig myndighet til det, på ting som er totalt meningsløse å diskutere.

G: Mmm. Bruker du styringsretten din ofte sånn, eller?

R: Jeg tror at de aller fleste her er glad for at det er en som er veldig klar og tydelig på hva han vil.

G: Ja.

R: Det tror jeg. Men jeg blander meg ikke borti noen detaljer. Aldri borti detaljer. Det er de teamene, da kommer vi jo bort ... de skal være mest mulig komplementært sammensatt. De skal kunne prøve å løse alle sine oppgaver på teamområdet. Så de ... ideelt sett, så er det det samme ... (B1:18f).

Med dette fremstår rektor som tydelig og som en leder som vil ha og tar ansvar, samtidig som viktigheten av demokratiske prosesser blir understreket. Ved Brage eksisterer ingen kommunalt initiert virksomhetsplan som er i bruk. Opplæringen er målstyrt.<sup>112</sup> Hovedmålet er at personalet hele tiden skal jobbe for at hver enkelt elev skal ha best mulig læringsutbytte eller læringstilbud innenfor gitte rammer og ressurser. Kontaktlærerne understreker elevfokuset når de beskriver skolens kjerneverdier:

K1: Ja, da ... da blir det jo en floskel, men det er jo sånn at eleven er i fokus uansett hvilken elev det er. Altså, uansett er det det som er det viktigste. Altså, og det mener jeg ... altså, når jeg sier at det blir en floskel å si det, så mener jeg at det egentlig ikke er det. Altså, sånn ... jeg synes at man er veldig opptatt av elevene som enkeltindivid (Bk:4).

De peker også på den sterke samarbeidskulturen ved skolen:

K1: Utrolig mange samarbeids... eh, nei, jeg mener, pliktoppfyllende, arbeidende lærere. Ikke alltid samsvar fra ledelsen og nedover i de ulike leddene. De har et system som jeg mener ikke er helt 100 %, men, eh ... jeg vil fremheve lærerstanden (Bk:1).

Ved siden av å peke på samarbeidskulturen i lærerpersonalet beskriver lærer K1 også Brage skole som en hierarkisk organisert skole i dette sitatet, og læreren peker på at systemarbeidet ikke alltid fungerer. Dette kan forstås som om at kommunikasjonen fra lederne kan være utydelig. Det kan også forstås som om at systemarbeidet faktisk aldri blir 100 %, da systematikken skal fungere fleksibelt og resultatet og konsekvensene av denne er noe som er i

---

<sup>112</sup> Dette samsvarer med hva Finstad og Kvåle fant på progressive skoler i sin L97-evaluering: "Intervjuene viser at det i skolene er en større tiltro til et kvalitetssystem som en ramme for diskusjon om skoleutvikling enn det er til virksomhetsplaner." (2004:177)

en kontinuerlig prosess av forhandling, vurdering, reforhandling og revurdering for å kunne tilpasse systemene best mulig til den faktiske situasjonen til enhver tid.

### 6.1.2 Møter

Ukentlige møter av ulike typer regulerer ledelsen av arbeidet med opplæringen ved Brage. Den måneden jeg var ved skolen, deltok jeg i ett stabsmøte, tre i utvidet lederteam, to S-møter<sup>113</sup>, et AMG-møte<sup>114</sup>, fire personalmøter, tre teammøter og ett FAU-møte<sup>115</sup>. Formen i møtene var strukturert. Tiden var satt av til å gjennomføre møtene. De ble ikke forstyrret av mennesker som kom og gikk til ulike typer gjøremål, og de begynte alltid til fastsatt tid. Det blir også understreket at det bare er unntaksvis at møter blir avlyst. Slik fremstår møtene som en viktig del av Brages estetikk. De blir bekreftende ritualer ved at formen er viktig for å gjenta og bekrefte samholdet. Dette med punktlighet blir sterkt understreket av rektor. Han peker på at innenfor en organisasjon hvor tid er en knapp ressurs, forventer han at alle viser respekt for hverandres tid og kommer tidsnok til møter. Dette viste seg også i samtale med en lærer som kom fem minutter for sent til et personalmøte, hvor hun i ettertid forklarte at hun hadde beregnet god tid hjemmefra, men var blitt sittende fast i trafikken, og hun syntes at å komme for sent var ordentlig pinlig.

Innholdet i de ulike møtene var tydelig regulert. I stabsmøtet hver mandag morgen, hadde de formelle lederne og sekretær en gjennomgang av arbeidsoppgaver for den kommende uken. Opplysninger om eksterne møter og fordeling av oppgaver ble gjennomgått. Dessuten ble saker som hadde med skolebygget å gjøre, diskutert. I utvidet lederteam var det informasjon og tilbakemeldinger fra teamene, hvor både ukens aktiviteter, oppfølging av enkeltelever og prinsipielle spørsmål knyttet til opplæringen på teamene ble diskutert. Videre ble fellesprosjekter for hele skolen planlagt, og informasjon og pålegg fra de formelle lederne ble formidlet. Personalmøtene var ren informasjon fra rektor, og innholdet i disse gikk på alle sider av skolens drift som budsjettoversikter, pålegg fra kommunalt hold, skriv fra departementet og til små og store hendelser ved skolen som de ansatte ble informert om eller bedt om å følge opp. S-møtene ble stort sett brukt til å diskutere den tilpassede opplæringen

---

<sup>113</sup> S-møte var ukentlige møter mellom rektor og ledere for spesialpedagogisk team og team for språklig minoritetsopplæring.

<sup>114</sup> AMG-møte er møte i skolens arbeidsmiljøgruppe, hvor verneombud og tillitsvalgt var til stede for å diskutere skolens helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid.

<sup>115</sup> FAU-møte er møte i foreldrearbeidsutvalget ved skolen, hvor foreldrekontaktene for de ulike trinnene ved skolen er representert.

for enkeltelever samt til prinsipielle diskusjoner angående prioriteringer innenfor tospråklig opplæring og spesialundervisning. I teammøtene var oppfølging av enkeltelever og planlegging av opplæringen på teamet innholdet, mens AMG-møtet ble brukt til å oppsummere vedtak som allerede var fattet i utvidet lederteam. FAU-møtet gjaldt valg av foreldrerepresentanter til nytt styre i FAU.

Ellers var personalrommet et sted hvor lærerne oppholdt seg, hvor det var en uformell og humoristisk tone, og hvor det virket som om de fleste snakket med hverandre. På den måten fungerte personalrommet også som et frirom. Der var ikke faste sitteplasser, og praten gikk på tvers av grupper. Samtaleemnene var gjerne generelle og knyttet til saker i media og lokalmiljøet. På den måten ble det mulig for alle som oppholdt seg på personalrommet, å delta i samtalene.

### 6.1.3 Elevene om Brage

Elevene sier at de liker seg veldig godt på Brage, og at de liker seg der fordi de lærer mye. Dessuten har de vennene sine der. En elev fortalte at han hadde søkt seg til Brage fra en annen skole fordi han og familien mente at opplæringen var mye bedre ved Brage:

E1: Ja, men jeg har søkt på Brage fordi jeg bor i Buldre, der ute ved sykehuset, så jeg har ... egentlig så tilhører jeg Buldrevoll, men jeg søkte hit år etter år for ...

G: Hvorfor det?

E1: Jo, fordi jeg synes Brage er en bedre skole, fordi Buldrevoll er så, de har for det første dårlig opplæring.

E2: Ja, ha, det er det ...

E1: Jeg synes alle ... vi får nesten ikke lekser, og vi får bare sånn ... skal vi si sånn dårlig opplæring. Sånn før så skrev du en halv side på stilen, så fikk du fem @@@. Selv om den var dårlig. Mens her, så skriver du 3–4 sider og bra, så får du fem. Får ikke så lett som dem, og da er Brage ... og faren min syntes at det var greit at jeg gikk her. Og jeg hadde venner her fra før. Men det var ikke bare det, det var at de hadde bedre opplæring her. Bedre miljø for ...

G: Hvordan bedre miljø?

E1: Jo, jo for der er det nesten sånn at ikke de har regler, så der var det bare å røyke, og slåssing og lærere gjør nesten ingenting. Det er helt fritt. Det synes jeg er bedre her. Bedre orden på ting (Be1:2f).

I andre sammenhenger blir jeg fortalt at om lag 30 elever har søkt seg til Brage fra andre steder fordi de ønsker å komme bort fra mobbing, og at to elever har sluttet på skolen for å begynne på Steinerskolen. Ingen av elevene mener å kjenne til mobbing eller erting ved skolen. Elevene forteller om den ene inspektøren at det er han som holder orden på elevene,

og at han vet alt som skjer på skolen. De mener at han er rettferdig, for han er streng med de som man bør være streng mot, og snill med de som er snille. Elevene tror også at skolen har montert opp kameraer ute, slik at de kan følge med. De skjønner ellers ikke hvordan de formelle lederne kan vite alt som foregår ute. Videre forteller de om et godt forhold til sine lærere:

G: Hvilket forhold har dere til lærerne deres her da?

E1: Bra. I vertfall lærerne mine, de er jo ...@ for å si det sånn, venner med oss. Så de er ikke sånn, bare lærere og ... så vi er blitt vant til dem og liker dem, liker undervisningen deres. Mmm. Før så hadde vi sånne gamle lærere, og da likte vi ikke dem, for hun var sånn sur hele tiden @@. Ja for hun var sånn ... Nå har vi sånn lærere som har mer tålmodighet, og som forklarer mer og prøver mer liksom, å være en av oss og jobbe med oss og sånn, da lærer vi mye mer og liker undervisningen (Be1:4).

Eleven forteller her om lærere som han mener tar ham og hans behov på alvor, og som ser det som viktig å ta elevens perspektiv ved at de "er venner med oss". Dette inntrykket ble forsterket i observasjonene, hvor lærerne i undervisningen gav inntrykk av å være tydelige voksne, og elevene virket interesserte. Observasjonene forteller om klasserom med en generell arbeidsro.

#### **6.1.4 Foresatte om Brage**

Foresatte har gjennomgående nesten bare positive ting å si om skolen. Et unntak er en mor som hadde en sønn som gikk på skolen for noen år siden. Hun forteller at sønnen ikke var fornøyd. Hun mener derimot at skolen nå gjør mange bra ting for hennes datter, dessuten mener mødrene at det burde vært flere menn innom klassene. En foresatt kommenterer at de kan være litt strenge ved skolen noen ganger, men mener det er greit når det er til ungenes beste. En annen beskriver miljøet i klassen hennes barn går i, på denne måten:

F1: Ja, da, har vertfall aldri hørt at ... jeg tror alle ... jeg tror de har veldig bra miljø i klassen, egentlig. De ser ikke på Boris og Bushra og Bao som noen utenlandske foreldre, eller barn, de ser på dem som vanlige ... jeg tror det er veldig bra miljø sånn, men ... men det er denne klikkingen. Den har vært ... den begynte veldig tidlig ... veldig tidlig. Det var ekkelt ... (Bf1:13).

Her blir det understreket at de minoritetsspråklige elevene er en selvsagt del av klassen, men at klikking spesielt blant jentene, hvor det handler om å ha de "rette" klærne, tidvis har vært et problem. Samtidig blir ordet "utenlandsk" gitt negativ ladning i dette sitatet.

I den måneden jeg var på Brage, observerte jeg også et foreldremøte. Her møtte bare 17 av 52 valgte foreldrekontakter opp, noe som blir forklart med at det var landskamp i fotball. I dette møtet informerer rektor om Stortingsmelding 30. Han spør retorisk om hva foreldrekontakter er, og sier at han ikke ønsker denne typen utvalg. Rektor forventer at foreldrene deltar på individnivå og ikke på kollektivt nivå. Ellers forventer han ikke at foreldre skal gjøre noe utover å passe på sine egne barn. Han sier videre at foreldreinteressen er laber på mange skoler, og mener det er greit. Foreldrene på Brage holder styr på og organiserer juletreff, fritidsklubb og 17. mai. Rektor sier at det kanskje høres ut som om skolen ikke ønsker samarbeid med foreldrene, men det er heller tvert imot. De ønsker samarbeid på individnivå. Gruppenivået blir i dette møtet dermed definert ut av foreldresamarbeidet. Videre sier han at foreldrekontakter gjør en viktig jobb på trinnene. Valg av FAU-styret foregår uten rektor til stede. Inspektør redegjør også for sine synspunkter på foreldremøter i det individuelle intervjuet. Hun sier blant annet at det de fleste foresatte ønsker, er at barna deres skal ha det bra og lære. Når foresatte blir invitert til å delta i styring av skolens indre liv, er det gjerne en håndfull sterke foresatte som er aktive. Hun har ingen tro på at de representerer majoriteten av norske foresatte. Skolen har derfor opprettet et eget hjem-skole-utvalg av foresatte som den rådfører seg med i problematiske saker for skolen. Her har de sørget for at også minoritetsforeldre er representert.

### **6.1.5 Opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter**

Ca. 20 % av elevene ved Brage har språklig minoritetsbakgrunn. Tre språkgrupper dominerer. Seks tospråklige lærere gjennomfører tospråklig opplæring i form av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. SMO-leder (Bella) har ansvar for å koordinere den tospråklige opplæringen ved skolen. Tospråklige lærere sier at de føler seg som en del av personalet ved Brage, og at denne skolen ikke kan sammenlignes med de andre skolene i kommunen når det gjelder å ta denne typen opplæring på alvor.

Rektor beskriver målet med den tospråklige opplæringen på denne måten:

R: Vi setter fokus på det som er viktig. Det er norsk, lære norsk. Og har veldig dette med ... og ha arbeidsplaner, liksom, ansvarliggjør både lærere, elever og så videre. Vi skal gå igjennom systemer etter hvert, så ser du mer hvordan det fungerer. (...) vi har jo systematisk innlæring av den første lese- og skriveopplæringa. Her på huset så får du ikke lov til å velge leseopplæring selv, det har ledelsen bestemt (B1:7).



Systemarbeidet går ut på å lage rutiner og bygge opp materiell for den tospråklige opplæringen ved skolen. Alle elever blir kartlagt både på norsk og på morsmålet, så langt som det sistnevnte er mulig, med tanke på kvalifisert personale til å utføre kartleggingen. Tospråklige lærere samarbeider med kontaktlærere og kontaktene for språklig minoritetsopplæring på hvert team, og de deltar i arbeidet med individuelle planer for hver elev som mottar norsk som andrespråksopplæring og tospråklig fagopplæring. Disse planene beskriver hvordan skolene skal tilpasse den tospråklige opplæringen for minoritetsspråklige elever, og blir sendt hjem til de foresatte. Skolen ser det som viktig å holde foresatte informert om arbeidet som blir gjort, og har lagt ut informasjon på internettsidene og laget en informasjonsbrosjyre på de største minoritetsspråkene om tospråklig opplæring. Tospråklige lærere blir brukt for å holde kontakten med hjemmet, både skriftlig og muntlig. For å sikre at skolestartere med minoritetsspråklig bakgrunn blir tilbudt best mulig opplæring fra skolestart av, og for at foresatte skal bli kjent med skolen, har det blitt arrangert egne førskoledager for denne elevgruppen og deres foresatte med tanke på kartlegging av elevene og for å ha de individuelle planene klare til skolestart. Skolen skal også ha en egen handlingsplan for minoritetsspråklige elever som starter midt i skoleåret, men kontaktlærere sier at den aldri er fullført.<sup>116</sup> Videre er det bygd opp en egen materiellsamling for tospråklig opplæring. Denne er tilgjengelig for alle lærere og den inkluderer kartleggingsprøver. Det finnes en egen avdeling i lærerbiblioteket med faglitteratur om opplæring av elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Videre tilbyr skolen leksehjelp for elevene to ganger i uken, med de tospråklige lærerne til stede. Systemene som er laget på skolen, er hovedsakelig Bellas egne. Videre forteller hun at når hun skulle begynne arbeidet med å systematisere den tospråklige opplæringen, tok hun kontakt med mange skoler, men at ingen kunne gi henne noe konkret materiell å jobbe med. Hun fant derfor ut at hun måtte begynne fra begynnelsen selv. SMO-leder sier at hun merker at lærerne blir mer og mer bevisste og oppmerksomme, og hun ser at det å jobbe systematisk nytter. Som en del av systemarbeidet er også rutiner for kartlegging av tospråklige elever og tildeling av timer. Formålet med kartleggingen, foruten å skaffe seg et grunnlag for å bestemme om eleven skal ha enkeltvedtak etter § 2–4 i opplæringslova, er å skaffe seg et grunnlag for å kunne gi tilpasset opplæring:

R: Det derre som det vi bygger opp nå, det med tospråklighet, det handler på mange måter om å ta enkeltindividet og respekten for det, i forhold til det krav eh, og forventninger vi har. Og legge da undervisningslista der hvor det skapes læring. Og da må vi først finne ut

---

<sup>116</sup> Denne handlingsplanen var et av skolens dokumenter som ble gitt til meg av de formelle lederne ved skolen i forbindelse med delstudie én. At den ikke eksisterer for kontaktlærerne, kan tyde på enten dårlig kommunikasjon eller manglende oppfølging.

på hvilket nivå det er, og på hvilken måte vi skal jobbe framover. Derfor har vi jo, bruker vi mye kartleggingsverktøy også. Det er for å finne ut, det er jo viktig (B2:22f).

Tildeling av timer skjer etter kartlegginger på to språk og kjennskap til eleven. Det blir alltid fattet enkeltvedtak på tilbudet som blir gitt, og lærerne som jobber med eleven, utformer en arbeidsplan for eleven. Arbeidsplanen blir sendt til hjemmet, og den blir arkivert på skolen. SMO-leder og rektor sier de gir de elevene som har behov for det, enkeltvedtak. At de forsøker å kun gi tospråklige elever med et dokumentert behov tospråklig opplæring, fører ifølge rektor til at de er en av skolene i Brageby kommune som får minst bevilgninger til denne opplæringen over kommunebudsjettet, til tross for at de er en av skolene med flest minoritetsspråklige elever. Han antyder dermed at å oppgi udokumentert behov for ressurser til tospråklig opplæring blir brukt som en måte for de andre skolene å få tildelt flere ressurser på.

I tillegg til å ha lagt norskopplæring for minoritetsspråklige elever som en del av den første lese- og skriveopplæringen, har skolen også noe de har kalt en miljø sirkel som beskriver ord, begreper, temaer og ferdigheter som eleven skal ha i bunn før 4. klasse. SMO-leder understreker videre at det er å vurdere den tospråklige opplæringen og å ha fokus på elevenes behov som er viktig. Det har ved skolen vært arrangert felles forelesninger for hele personalet med tanke på å skape en felles forståelse, og de benytter tospråklige lærere som nøkkelpersoner. Her peker både SMO-leder og inspektør på at de har en vei igjen å gå.

Mens SMO-leder er mye inne for å styre bruken av timene til tospråklige lærere, blir norsk toressursene lagt til hvert enkelt team. Kontaktlærerne på sin side synes tanken rundt systemene er god, men mener det kan skorte på ressurser. Inspektør peker også på at ressursene er små, og at skolen kontinuerlig vurderer hvordan de kan bruke dem på en best mulig måte. At ressursene er så små, fører også til dilemmaer:

I: Nei, det eneste vi har drøftet her, og det skal jeg være helt ærlig på, det er ... ressursene er veldig knappe ... eh, burde vi, holdt jeg på å si nesten, å være så, så rå og eller, jeg mener ikke å kutte ut eller glemme dem som vi ser ikke har muligheter, men vi har, vi har en del tospråklige elever her, som vi ser at uansett hvor mye vi setter inn, så kommer de til å greie seg bare sånn der, altså, og at vi kanskje skulle bruke ressursene mer rettet inn mot de elevene som vi ser både har evner, vilje ... som vi vet vi kan liksom drive fram til å kunne eh, ja, heve det nivået på tospråklige elever, ja få seg en videre utdanning, i stedet for den der hvor vi bare strør utover, og så er det på en måte ingen som får det løftet som de virkelig trenger. Det ... det er jo ikke kanskje så veldig pent og ... og samtidig så ser vi at det, det smuldrer bort, altså, viss vi ikke greier liksom å få gitt de som virkelig har et driv, ett sånn skikkelig løft på det, så vi snakker om det ... så får vi ... så får vi se ... Ja (Bi:12).

Dilemmaet inspektør beskriver her, handler om på hvilken måte de knappe ressursene skal fordeles mellom elevene. Tospråklige lærere sier at de føler at både de selv, de tospråklige elevene og den tospråklige opplæringen ved skolen blir tatt på alvor:

T2: Og vi samarbeider med norsk to-lærere. Og kontaktlærere om enkeltelever. Da får vi vite om hva vi skal jobbe med den eleven. Vi bruker morsmålet, for meg så selvfølgelig så blir det vietnamesisk når jeg snakker til dem, men vi jobber med norskfag. Ja. Og det er en fordel fordi ungene kan ikke forstå, for der sjekker jeg, der får jeg sjekket om han har forstått hva han hadde lest. Det har ikke kontaktlærer eller norsk to-lærer har den muligheten som jeg har. Men vi jobber med samme tema. Vi bruker morsmålet som redskap til å lære norsk (Bt:6f).

Her viser de tospråklige lærerne til samarbeidskulturen ved Brage, og den kollektive orienteringen i opplæringsarbeidet. Samtidig uttrykker kontaktlærerne et ønske om at samarbeidet var enda tettere. De peker på at det kan være personavhengig og etterlyser blant annet at de tospråklige lærerne var til stede når skoleåret planlegges ved Brage. Slik kan personalet ved skolen sies å plassere seg innenfor en deltakende diskurs om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter (jf. kap. 5.3.3).

### **6.1.6 SMO-leder**

Mye av ansvaret for den institusjonaliserte samhandlingen ved Brage når det gjelder opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er lagt til SMO-leder. Dette betyr at hun samarbeider med kontaktlærere som har ansvaret for helheten i elevenes opplæring, og med tospråklige lærere. Rektor understreker at når de har S-møter, er det først og fremst informasjonsutveksling, og han sier videre at det bare er de spesielle sakene som kommer opp til ham. Bella har fått delegert ansvar for å foreta beslutninger innenfor tospråklig opplæring. Personen som har denne funksjonen nå, er også leder for spesialpedagogisk team, men både hun og rektor mener at dette ikke er en optimal løsning, og vil forandre på det. SMO-lederfunksjonen er med andre ord en funksjon som er under stadig forming. Hun peker på at hun har veldig stor frihet i jobben, og at det er lett å få aksept i ledelsen for tanker og ideer. Samtidig har økt kunnskap ført til større utfordringer:

S: (...) Jeg ser jo at det vi har lært om tospråklig opplæring, kanskje er en større utfordring nå, fordi vi kan så mye mer enn det vi kunne for tre år siden.

G: At det stiller større krav til dere, at dere har fått øket kunnskap?

S: Ja. Hva er det egentlig dette her handler om, og det å se på elevens reelle behov, at det er en utfordring, nå, større enn det var. Vi tok nok litt lettvent og trodde at vi hadde

løsningen før ... Mens nå ser jeg, jeg ser jo at nå er det en, det er et vanskelig valg ... (Bs:7).

SMO-leder har ansvar for at det blir utarbeidet systemer rundt arbeidet med den tospråklige opplæringen, og for at undervisningen for grupper og for enkeltelever blir fulgt opp. Dessuten har hun ansvar for hvordan skolen benytter tospråklige lærere i opplæringen. I utførelsen av disse oppgavene inngår hun også hele tiden i intuitive og spontane samarbeidsrelasjoner med ansatte, elever og foreldre ved skolen. Hun peker på at det blir lagt vekt på hennes meninger samtidig som hun skulle ønske det ble stilt litt mer spørsmål rundt beslutninger hun tar. Hun viser også til at hun synes ansvaret kan bli stort, at funksjonen dermed blir for personavhengig, og skulle ønsket at dette området ble vektlagt mer av de formelle lederne. Samtidig kan det forstås slik at Bellas rolle på skolen nettopp er å være formell leder for den tospråklige opplæringen, og at det hun beskriver, er ensomheten som ligger i det å ha formelt ansvar, som også mange andre ledere beskriver.

### 6.1.7 Skole–hjem-samarbeid

Når det gjelder samarbeidet *skole–hjem*, blir det fra foresattes side påpekt at de får veldig god informasjon fra skolen, både skriftlig og muntlig. Den gode kontakten blir også understreket i gruppeintervjuet med lederteamet. Kontakten mellom formelle ledere og foresatte blir ellers fra ledernes side beskrevet som en balansegang mellom å stille krav og å vise respekt:

R: Ja. Dette er skole, vi har ansvaret for at deres barn får denne opplæringa norsk lov setter, og da må dere som foreldre ta det ansvaret eller la være å sende barna til skolen, altså.

S: Det her gjelder jo også, det gjelder svømmeundervisningen, det gjelder leirskoleopphold, det gjelder overnattinger, det gjelder hele pakken.

R: Så vi kjører mer og mer hardt på dette her. Det sånn er det å være med, sånn, eh, ... men det er en balansegang mellom når du trækker over på mange måter eh, i forhold til deres religion og sånne ting.

S: Ja.

R: Men respekten må være der. Du respekterer ikke et menneske viss det er det samme for oss om de drar eller, om det er det samme for oss om de har svømming. Det er ikke, det er ikke respekt for mennesker det. Respekt for mennesker er å sette krav. Og det, det tror jeg at på mange måter har vært en sånn sovepute for norsk skolesystem du må st... de kommer ikke tilbake, så kommer de ikke tilbake, og svømmer de ikke, så svømmer de ikke og ... Har lagd så mye dill og dall. Det er der vi er litt uenige med SEFS [NAFO], da (B2:11f).

Kontaktlærerne understreker at akkurat når det gjelder å legge til rette for godt samarbeid med hjemmene, har de formelle lederne stått på veldig mye for å få det til å fungere. Videre forteller de følgende om skole-hjem-samarbeidet:

L1: Ja, og jeg ... der også synes jeg at vi er ... intensjonen er bra, og noe praksis er bra, og noe får vi til, men det er jo ikke alt ... noe av intensjonen eller noe av det vi ønsker, og noe av det vi som står skrevet og sånn, det, det får vi ikke alltid til, og det er ett eller annet sted så svikter det, og så blir det ikke prioritert. Men sånn, den daglige kontakten med foreldre og, og fra språklige minoriteter, mener jeg er ... fra kontaktlærernes side, like god som for de andre elevene, og det er veldig, hvertfall hos oss så har vi veldig godt samarbeid, sånn at vi har alltid med oss tolk, altså, morsmåslæreren for å tolke og snakke, og brev blir oversatt hjem, der hvor de ikke kan norsk, og, og mange sånne ting ... (Bk:11).

Samtidig er det å involvere seg og ta tak i saker som hører til i hjemmesfæren, ikke konfliktfritt. Inspektør forteller at etter at hun har vært involvert i flere ulike barnevernssaker, har de foresatte innenfor en minoritetsgruppe ved skolen bedt de tospråklige jentene om å holde seg unna henne. Hun forteller at hun synes dette er veldig synd, for hun pleide å ha et åpent forhold til jentene, og de pratet mye sammen. Nå er det helt slutt, og hun vet ikke helt hvordan hun kan få forandret situasjonen.

Når det gjelder samhandlingen mellom foresatte og lærere, forteller en mor om denne opplevelsen på første konferansetime:

F2: Skolen ble veldig personrettet på at kanskje Boris kanskje ikke skulle få kamerater, for han kunne ikke norsk, og han plaget andre, og han var plagsom, og det er flere som klager på ham. Ja, også husker jeg at første, første konferansetime med Benedikte, hun sa rett og slett at jeg er veldig bekymret for Boris, viss han skal oppføre seg sånn videre, så han får ikke flere kamerater i det hele tatt. Og så viss tenker veldig høyt på framtiden, og jeg bare kom hjem og oi ... hva skal jeg gjøre? Jeg ble veldig rar og ... jeg husker at jeg ringte mannen min og fortalte at det er sånn og sånn, og han bare slapp av, det ordner seg, ikke tenk på det ... og, ja, ok ... ja ... noen måneder, og ... han har alt for mange kamerater nå ... @@@ (Bf1:13).

Moren forteller videre at skolen gikk inn i en spontan samhandling og jobbet tett både med Boris og henne for at han skulle få venner, og for at han skulle få et bra sosialt miljø på trinnet.

### **6.1.8 Tospråklige lærere**

Mye av kontakten med hjemmene går gjennom tospråklige lærere, dette mener disse lærerne er en fordel. De beskriver også en funksjon som ”kulturelle oversettere”:

T4: Det er sånne ting som i forhold til dusjing, svømming, gym, sånne ting er uvant. Friluftsliv og ut av skolen, gå på turer, bade ute ... sånne ting kan være veldig sånn uvante ...

T5: Ja, man kan merke for eksempel når det er tur eller utedager, det er ofte en stor prosentandel av tospråklige elever som ikke møter opp, eller ikke møter den dagen ...

T1: Det er så kjedelig, ikke sant?

T5: Ja, fordi at foreldrene synes det er for kaldt for elevene å være ute. Og der må ... og det er jo, eller noen synes ikke det er så viktig. Å være ute, de lærer ingenting, de er ikke på skolen og har bøker og så det er ...

T2: Vi, vi har forandret på ukeplanen ... før så stod det utedag ... men nå så står det uteskole, det vil si at det er skole, men vi skal ha det ute, sånn at foreldre vet om det. Og så de tospråklige lærere har ringt og snakket om det, det er skole generelt, det er ikke bare å gå på tur ... vi lærer masse om natur når vi er ute. Om høsten, om vinter, om vår og om sommer, men det er ... selv om vi er ikke inne. Men vi lærer det.

T4: Turgåing er jo norsk ... er jo en del av norsk kultur, og det er ikke en del hvertfall ikke av vår kultur ...

T3: Nei, nei ...

T4: Så er ikke det så veldig vanlig. Og derfor er, jeg tror det sånn og liksom og skog @@@ så, ja.

T5: Skal de være ute? Hva skal de lete etter? @@@ (Bt:15).

Samtidig forteller inspektør at når det gjelder samhandlingen mellom tospråklige lærere og foresatte, kan det være situasjoner hvor den tospråklige læreren kan komme i lojalitetskonflikt mellom skolen på den ene siden og de foresatte på den andre siden, og hvor de på skolen understreker at de tospråklige lærerne er skolens representant i møtet med foreldrene.

Flere av de tospråklige lærerne ved Brage har ikke pedagogisk utdanning. Foresatte på sin side er gjennomgående skeptiske til at skolen bruker tospråklige lærere uten formell utdanning. De fleste uttrykker at dette er for dårlig, og ønsker ikke det for sine barn. Fra skolens side blir det sagt at det er et problem at det er vanskelig å få tak i kvalifiserte tospråklige lærere, de beskriver en plan for kompetanseheving av tospråklige lærere, og samtidig understrekes det at når en person er ansatt som tospråklig lærer, så er hun ansatt på samme vilkår som alle andre lærere og er en del av miljøet:

R: Det er ikke forskjell på om du er en vietnamesisk lærer, eller om du er en norsk lærer, du er jo søren meg en del, du er jo en arbeidstaker med rettigheter og plikter på en skole. Og nå må en søren meg få tak i de rettighetene og de pliktene (B2:12f).

Flere av foreldrene synes også at det er synd at barna deres har tospråklig opplæring, men ikke lærer å lese og skrive på morsmålet, annet enn for å knekke lesekode. Under gruppeintervjuet med lederteamet blir det fortalt at flere foresatte har ønsket å få ren morsmålsopplæring for sine barn, og at de har hatt diskusjoner med de foresatte om hva som ligger i bestemmelsen om morsmålsopplæring. Skolen har lagt seg på en linje hvor de sier at

morsmålet skal brukes som et middel til å lære norsk, og sier derfor nei til dette. På den andre siden forteller SMO-leder om dilemmaer hun har når det gjelder bruk av morsmål i det hele tatt, fordi mange elever og foresatte også ønsker at barna først og fremst skal lære norsk.

Når det gjelder generelt skole-hjem-samarbeid, forteller tospråklige lærere at det varierer hvor interesserte foresatte er, men at de fleste kommer på konferansetimer. Det kan være verre å motivere foresatte til å møte opp på felles foreldremøter. Samtidig mener de å ha registrert at når skolen har arrangert internasjonal kveld eller åpen skole, så møter de fleste foresatte. De tror at grunnen til at få kommer på foreldremøter, er at de synes det er vanskelig med språket. Den institusjonaliserte samhandlingen knyttet til kulturmøter slik det fremtrer i mitt innsamlede datamateriale, er i form av språkhomogene foreldremøter. I gruppeintervjuet med lederteamet blir det fortalt at dette er noe de har gode erfaringer med:

S: Ja, fordi at vi har jo, vi har jo sånn eh, språkhomogene foreldremøter. Hvor vi innkaller, og vi sender ut brev, og som er oversatt til morsmålet, og vi ringer til hver også, for å binde dem opp. Og det har vel vært så å si 100 % oppmøte på alle de møtene vi har hatt. Hvor Birger går igjennom opplæringsloven, hvilke krav som stilles til foreldre i forhold til loven og i forhold til hverdagen i skolen. Og så får foreldrene ... altså vice versa, og så kommer de inn med, med krav til hva de synes at vi bør stille opp på. Og vi har en litt sånn uformell form.

R: Ja. Veldig hyggelig.

S: Ja. Hvor vi sitter på personalrommet og drikker kaffe og prater, og vi ler og ...

R: Men alt blir tolket, der.

S: Ja.

R: Selv om de har bodd i Norge i 20 år, så tolker vi alt som blir sagt.

S: Ja, for å være på den sikre siden, at de forstår. Og da blir det, de har vært ganske pratsomme, og de ... blant annet dette her med at ungene er borte når det er turdager og ... uteskole og sånn. Det har vært ganske mye diskusjoner rundt det, hvor foreldrene etter hvert liksom, begynner å le litt av seg selv, fordi de skjønner at de kanskje ikke har ... at det er feil å tenke slik de gjør.

R: Ja, det har vært, altså, det har vært veldig nyttig og veldig hyggelig. Og det er ...

G: Hvem er det som er til stede på de møtene fra skolen?

R: Det er eh, jeg som rektor, og så er det Bella som er ansvarlig for den tospråklige opplæringen her på huset, og så er det Birgitte som er i Australia.

S: Og morsmåslærerne har vi også hatt med.

R: Og så morsmåslærere ... og så er det ...

S: Og teamledere.

R: Og teamledere, som også er med, mmm ... og det er, vi er mange fra skolen, og mange foreldre. Og de prater og prater og ler og ...

S: Ja.

R: Og det er både kvinner og menn som kommer.

S: Ja. Vi oppfordrer mødre til å komme, det står i innkallingen. Og vi har barnevaktsystemer viss de trenger det (B2:16f).

Når det gjelder den intuitive samhandlingen mellom elever og tospråklige lærere, forteller inspektør at det har hendt at tospråklige elever har kommet og bedt om å få slippe tospråklig opplæring:

I: ... Ja, da er vi tilbake til noe av det vi snakket om i stad, altså at de som skulle hjelpe dem rent sånn språklig, som snakker det språket deres, rett og slett er for dårlige. Så det vi har opplevd mange ganger, er at særlig de store elevene på ungdomstrinnet, jeg vil ikke ha, altså jeg vil ikke ha noe morsmålsstøttet fagopplæring, fordi at den der jeg kan mer enn han. Altså, jeg ... det blir bare bortkastet, jeg vil heller være i klassen, jeg lærer mer av det. Så da får de det selvfølgelig. Så det har noe med ... det har noe med kvaliteten på den biten av det, som ikke er bra nok. Vi har vel bare én her på huset som er ... som holder mål altså, faglig sett, og som ... Og da ser du at elevene drar nytte av det og synes at det er kjempefint, å få støtte på sitt eget morsmål (Bi:5).

En elev forteller at han føler at han egentlig ikke trenger støtte av tospråklig lærer. Han sier han er en av elevene med best karakterer i klassen, og at han kommuniserer på norsk med tospråklig lærer. De øvrige elevene sier på sin side at de føler at den opplæringen de får av tospråklige lærere, er til stor hjelp, fordi det da blir lettere å forstå også norsk, og de lærer mer. Tospråklige lærere peker på at elever har ulike behov, og at de føler at de gjør en viktig jobb:

T1: Det er ikke alltid at man trenger å ta ut elevene, da. Noen ganger er det viktig å være i klassen og hjelpe dem der. Noen ganger er det stort trengs, trenging, da, at vi er inne og hjelper dem. Ja.

(...)

T2: Jeg merket det på en elev, her, da, som jeg har nå, for at jeg innarbeider timer, så har jeg denne eleven. Og jeg, da fikk jeg litt sjokk. Da så jeg hvor stort behov den eleven hadde. Her er det slik at de konsentrerer seg om to søsken ... eller et søskenpar her, som ikke kan norsk i det hele tatt, og sånn at de vet at det er en jente til som trenger hjelp, men de har ikke kapasitet til å gi henne noe akkurat nå ... det er jo ikke skolen sin feil, men da ble jeg litt sånn ... oi, hun jenta her ligger langt etter. Ligger på et helt annet nivå enn det resten av klassen gjør, og det er de jo helt klar over. Så de prøver jo å gjøre sitt og gir henne, ja, enklere bøker og ja, litt enklere pensum. Så ... det er ikke skolens problem, men det er jo de som da bevilger penger til skolen, som må tenke litt på det ... De kunne ha trengt oss litt mer, noen, det tror jeg (Bt:13f).

Her viser de tospråklige lærerne til at arbeidet med språkopplæringen for elever fra språklige minoriteter varierer etter behov. Det blir videre pekt på at for enkelte elever kan det være vanskelig å få dekket behovet innenfor de rammene som eksisterer.

## 6.1.9 Oppsummering

I et helhetsperspektiv fremstår Brage som en skole som hele tiden ønsker å være i utvikling og i prosesser for å kunne gi elevene et bedre opplæringstilbud, og ved skolen blir det gitt tydelig



uttrykk for at de ønsker å være en organisasjon i utvikling. Opplæringstilbudet skal være meningsfullt for elevene, og det skal være tilrettelagt i et fremtidsperspektiv. Dette forsøker de å oppnå ved å arbeide etter målstyring, hvor demokratiske prosesser og alles ansvar for fellesskapet er sterkt vektlagt. På denne måten kan personalet ved Brage sies å plassere seg innenfor en deltakende diskurs om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Når det gjelder foreldresamarbeidet, blir individnivået sterkt fremhevet, mens gruppenivået er mindre fremme. Samtidig fremstår de formelle lederne som tydelige i sine forventninger, men dette går øyensynlig ikke på bekostning av de klare forestillingene om hva demokrati og demokratisk praksis innebærer. Samarbeidskulturen og elevfokuset er sterkt, sammen med ønsket om å behandle alle interessenter i skolesamfunnet med respekt og som en del av helheten. Når det gjelder skolekulturen og lærernes aktørberedskap, kan personalet på Brage dermed sies å praktisere mest innenfor en utvidet profesjonalitet i forhold til Bergs (1999) modell. Beskrivelsene av skolen "front stage" samsvarer i stor grad med det som skjer "backstage" (Goffman 1959). Samtidig kan det være at det også eksisterer en "back-backstage" som jeg som forsker ikke har fått tilgang til.

I forbindelse med distribuert ledelse av arbeidet med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter gir dette seg uttrykk i en tydelig, men fleksibel institusjonalisert samhandling og mange initiativ til intuitiv og spontan samhandling mellom alle interessentene ved skolen. Ledelsesarbeidet fremstår med andre ord som distribuert mellom mange og ulike interessenter. Dette foregår ikke uten gnisninger og konfrontasjoner, men alle interessentene ved skolen uttrykker et ønske om at skolen skal fungere godt, og sier at de jobber sammen for å oppnå dette.

## **6.2 Kasusbeskrivelse av Skog**

Skog skole er en 1–7-skole med tre nære boligfelt som det blir rekruttert rundt 340 elever fra. Om lag 20 % av elevene er minoritetsspråklige. Skolen ble bygd som en åpen skole på 70-tallet, men ble på begynnelsen av 90-tallet bygd igjen. Bygningen ligger idyllisk til i terrenget med skolegård og lekearealer rundt. Rundt skolen er det ingen gjerder, og skolegården grenser opp mot en skog hvor elevene også kan utfolde seg i pausene. Går man inn administrasjonsinngangen, kommer man først inn på et forkontor hvor sekretæren sitter. I tilknytning til dette har rektor og inspektør sine kontorer. Videre innover finner man et stort

personalrom med inngang til en korridor med lærernes teamrom, som er ombygde klasserom og grupperom. I korridoren med lærerkontorene finnes kopimaskin og lærernes hyller, og på veggene henger det ulike typer informasjon, også om tospråklig opplæring. Den andre utgangen på lærernes korridor leder inn i skolens vestibyle. Hovedinngangen leder også inn i vestibylen, hvor det er utstilt elevarbeider, og hvor det henger en plakate som viser ulike nasjoners flagg som markerer at Skog er en skole med elever med tilknytning til mange ulike land. Undervisningsrommene er fordelt over to etasjer, og i trappeoppgangen henger det elevtegninger med motiver fra ulike deler av verden.

### **6.2.1 Skolens pedagogiske personale**

Det pedagogiske personalet består av om lag 30 kontaktlærere, 12 tospråklige lærere og SFO som huser 100 barn og 8 årsverk. Den formelle ledelsen består av rektor og inspektør. Skolen har ansatt en sekretær. Både i SFO og i vaskepersonalet er det ansatt personer med minoritetsspråklig bakgrunn. Vaktmestertjenesten blir organisert på kommunalt nivå. Jeg får oppgitt at gjennomsnittsalderen på det pedagogiske personalet er rundt femti. Av det pedagogiske personalet, med unntak av tospråklige lærere, er det to menn. Mange av lærerne har vært ansatt ved skolen siden 1970- og 80-tallet og kjenner hverandre godt. Inspektør og rektor startet samtidig i sine stillinger for om lag 7 år siden.

Trinnene er delt inn i to og tre parallelle grupper. Lærerne jobber i team etter trinn og deler kontor etter hvilket trinn de tilhører. Teamlederfunksjonen ser ut til tilsvare den Finstad og Kvåle (2004:169) fant i sin L97-evaluering; den går på omgang blant lærerne og blir ikke betraktet som en spesielt attraktiv posisjon. Lærerne følger arbeidstidsavtalen som er vanlig i de fleste norske skoler. Alle lærerne har fått hver sin bærbare PC i forbindelse et IKT-prosjekt skolen var med på, som de bruker i jobben. På teamrommene står også en eller to stasjonære PC-er. Tospråklige lærere har eget teamrom. Felles for opplæringen på de fleste trinnene er at elevene arbeider etter arbeidsplaner. Ved siden av å være en NAFO-skole profileres skolen også som en miljøskole. Bevissthet om miljøet, om energisparing og om resirkulering er vektlagt, dette er et arbeid SFO-leder har hatt ansvar for.

Skolens visjon er ”Til alles beste”<sup>117</sup>. Dessuten nevnes ”de tre h-er”, som står for hjelpsomhet, høflighet og hensynsfullhet. I gruppeintervjuet blir det forklart at det er jobbet mye med skolens pedagogiske plattform. Rektor understreker profesjonalitet, kunnskap og oppdragelse til medborgerskap i intervjuet:

R: Også tror jeg at det er viktig at vi som skole står fram med vi som jobber her, er vi som er profesjonelle når det gjelder av og med undervisning, og foreldre skal komme med innspill, men det er vi som er de profesjonelle bakspillerne. Få tydeligere samarbeid med foreldrene, å sørge for at elevene som slutter her, de skal kunne noe. Både når det gjelder faglige ting, men ikke minst sosiale ting. De skal kunne fungere i et samfunn (Sr:9).

Ellers understreker han at de er en skole som er opptatt av å gjøre hverandre gode, og at alle skal være med på å bidra med sitt til fellesskapet. Målet er å kunne spille på hverandres sterke sider. Kontaktlærerne snakker på sin side om at de opplever skolen som en ”vi-skole”, dette beskriver de som en skole preget av åpenhet og raushet og hvor personalet hjelper hverandre og deler, og det pekes på et sterkt samhold mellom lærerne. Samtidig kommer det frem i intervjuet at de føler at mye av det de vedtar, blir ”hengende i løse lufta” eller ”koker bort i kål”, slik at det blir vanskelig å få gjennomført vedtak kollektivt. I uformelle samtaler på skolen er det også noen som peker på at det ikke er kultur for å si fra når det er problemer i en klasse som ikke er deres, eller å gi tips uoppfordret. Dette fordi kolleger kan ta slike utspill som personangrep. Lærerne må derfor passe på sånn at de ikke sier noe som kan misforstås, slik at kolleger blir såret eller føler seg tråkket på. Det blir i intervjuene også understreket at de ansatte trives i jobben. Inspektør beskriver det på denne måten: ”Folk trives jo her. Folk trives jo på denne skolen. Det er jo ingen som slutter her frivillig” (Si:9).

Lederteamet på skolen består formelt av rektor og inspektør, men i en runde i personalet for noen år siden diskuterte de alternative måter å bruke deler av administrasjonsressursen på. De ble enige om å gi administrative ressurser til fem personer som skulle ha særskilt ansvar for fem ulike områder på skolen, dette var spesialpedagogikk, migrasjonspedagogikk, skolebibliotek, IKT og et mobbeprosjekt som skolen har jobbet mye med. Inspektør har ansvaret for den daglige driften av skolen, mens rektor har det overordnede ansvar og er mye ute på eksterne møter. Inspektør kommer gjerne inn på rektors kontor for å gi beskjeder og diskutere ting som oppstår i hverdagen. Når det gjelder sitt forhold til å ta beslutninger, sier rektor følgende:

---

<sup>117</sup> Omskrevet av anonymiseringshensyn, men meningsinnholdet er forsøkt beholdt.

R: Til å ta beslutninger? Nei, altså jeg er veldig opptatt av å høre på andres innspill, eh, er opptatt på å spille på lag med fagorganisasjonen, sånn at vi har drøftet gjennom de forskjellige tingene. Så har vi brukt veldig mye tid på å lage en pedagogisk plattform som sier i hvilken retning vi ønsker å gå. Både når det gjelder i arbeidet med elevene og arbeidet i voksenmiljøet, og arbeid mot hjemmet. Og det er en sånn rettesnor, vi skal holde oss i nærheten av den. Vi skal ikke bare være innenfor. Vi skal utvikle den videre, men jeg har vel en ganske klar policy i hvilken retning jeg ønsker å gå, og det tror jeg personalet her også etter hvert vet ganske greit, og i mange situasjoner så er jeg opptatt på at eh ... jeg ikke skal gjøre revolusjon. Altså, viss noen ... for meg er det ikke så viktig at det skal skje med en gang, det er viktigere at det kommer til å skje, og heller bruke litt tid på å få de store linjene heller, vertfall få det i orden. Enkelte ting så må du selvsagt bare ta en avgjørelse, der og da, og det synes jeg ikke er vanskelig, nei. Jeg tror det er viktig og ... at personalet vet hvor de har meg, jeg vet hvor jeg har de, og at vi har et samspill, og så vet de at jeg tar avgjørelser når det trengs (Sr:2).

Både lærerne og ledergruppa peker på at tid er en knapp ressurs, og at det gjør at de kanskje ikke har så mye kontakt som ønskelig. Inspektøren beskriver det på denne måten:

G: Hvordan vil du beskrive forholdet mellom ledergruppa og lærerteamene, da?

I: ... Altså, jeg opplever aldri at det er noe problem. Ikke noe problem. Det som jeg på en måte hører, og som jeg synes ... som jeg tror at man alltid, du alltid hører, uavhengig av hvilken arbeidsplass det er og sånn, det er at man ikke får nok informasjon, og man vet for lite om hva som foregår ute i organisasjonen, eller ute på skolen, og du vet ikke hva som skjer inne i mitt klasserom, og dere vet jo ikke hva som ... og det er jo det sanne vrøvl, og når det kommer til stykket, så må de jo innse, at vi vet jo veldig mye mer enn de tror @@, og vi kan jo pøse på med informasjon, og så sier de at ... nei, det har vi jo aldri hørt. Nei. Nei, nei. Og sånn er det på en måte at informasjonsflyten og kommunikasjon ... det er så veldig mye, og en klarer ikke å forholde seg til alt hele tiden. Men det er veldig lite eh, konflikt ... veldig få konfliktområder på skolen vår. Mmm (Si:5f).

Dette sitatet kan sies å være typisk for inspektørens måte å velge ord på i den forstand at "aldri noe problem" og "lite konflikt" er noe som blir understreket gjennom hele intervjuet.<sup>118</sup>

Intervjuet gir inntrykk av at inspektøren unnlater å gå inn i det som av lærerne blir uttrykt som et opplevd problem. Dette kan kalles en harmoniserende måte å forholde seg til andres opplevde vansker på, og det åpner opp for en mulighet til å sperre for alternative forståelser, demokratiske prosesser og forhandlinger.

Gjennom observasjonene kan det også oppstå et inntrykk av inspektøren som den reelle lederen ved Skog i forbindelse med det daglige arbeidet innad i skolen. Dette kom blant annet til uttrykk på et foreldremøte jeg observerte i. Møtet var initiert av FAU og startet med et

---

<sup>118</sup> Ordet "problem" forekommer 10 ganger og ordet "konflikt" 15 ganger i intervjuet med inspektøren. Til sammenligning blir ordet "problem" nevnt 2 ganger av rektor og 7 ganger av migrasjonspedagogisk kontakt, mens "konflikt" har henholdsvis én og ingen forekomster i de individuelle intervjuene med rektor og migrasjonspedagogisk kontakt.

hovedforedrag i skolens gymsal som var fullsatt med foresatte. Temaet var digitale læringsplattformer. Etter foredraget skulle foreldrene dele seg i grupper etter trinn, og i forkant av dette tar rektor ordet:

Rektor tar mikrofonen, stiller noen retoriske spørsmål og forteller hva ledelsen, Skog kommune og IKT-ansvarlig tenker når det gjelder digitale læringsplattformer, og hvordan foreldre kan bruke internetsida til skolen. Rektor forteller videre at skolen også satser på tospråklighet, som miljøskole, og ber foreldrene se bak i gymsalen på en stor refleks og en refleksvest som henger på veggen ... Inspektør griper inn og sier med et smil at det er best å stoppe ham når han begynner å prate om ting han ikke har peiling på. Hun overtar og forteller om fest med vest som de har hatt tidligere i dag i forbindelse med en kampanje for å få elevene til å bruke refleksvest på skoleveien, og ber foreldrene dele seg på trinn (Logg, S, 3.11.04:3).

Her griper inspektør inn og overtar kontrollen i foreldremøtet samtidig som hun indirekte forteller foresatte at rektor ikke vet hva som foregår ved skolen. Det er mulig at dette var ment som en humoristisk kommentar. Samtidig er det inspektør som står for den daglige driften av skolen, og som har mest kontakt med kontaktlærere og elever. Hun har derfor stor definisjonsmakt når det gjelder å bringe saker videre til rektor. Når ingenting er et problem, blir det heller ikke brakt videre, og det kan det virke som om rektor blir spilt ut på sidelinjen. På grunn av dette fremstår inspektør på mange måter som skolens reelle leder innad.

## 6.2.2 Møter

Personalmøtene var den viktigste felles arena for lærerne og ledergruppa og ble holdt én gang i uken. I tillegg var det jevnlig plangruppemøter og MBA-møter<sup>119</sup>. I løpet av tiden jeg var på Skog, ble det dessverre ikke anledning til å observere personalmøter. Enten fordi den som ble skygget, var på et eksternt møte, fordi det kolliderte med gjennomføring av intervjuer, eller fordi personalet hadde avspasering. Derimot observerte jeg to plangruppemøter og et MBA-møte. Innholdet i disse møtene var først og fremst knyttet til lærernes arbeidssituasjon og hvordan tilrettelegge arbeidsoppgavene for lærerne på best mulig måte. Det var ellers vanskelig å finne en bestemt estetikk i møtene jeg deltok i, ved Skog. De hadde ingen fast form og struktur, og de startet aldri til fastsatt tid. Med unntak av rektor avbrøt eller ble møtedeltakerne avbrutt i møtene på grunn av ulike andre og mer presserende arbeidsoppgaver eller hendelser. Møtene var derfor preget av at møtedeltakere kom og gikk.

---

<sup>119</sup> MBA-møter er møter etter medbestemmelsesavtalen, hvor tillitsvalgte fra fagforening(e) møter med skolens formelle leder(e).

Personalrommet var et sted hvor mange oppholdt seg i pauser. Kontaktlærerne satte seg gjerne med hverandre, og samtaleemnene dreide seg ofte rundt personlige opplevelser og privatlivet, noe som krevde inngående kjennskap til hver enkelt for å kunne delta i samtalene. Tilsvarende grupperinger ble gjort av vaskepersonalet, studenter i praksis og tospråklige lærere. Det var lite samtale på tvers av grupper. I spisepausen hendte det videre at det ble gitt beskjeder.

### 6.2.3 Elever om Skog

I intervjuene med elevene forteller de at de liker seg veldig godt på Skog fordi det er her de har vennene sine, og det er mye artig å gjøre i friminuttene. Dessuten sier de at de lærer mye. De er også tydelige på hvem det er som gjør skolen til en god skole. Det er rektor og lærerne:

G: Mmm. Viss, viss dere skulle tenke på hvem det er som betyr mest for at dette blir en god skole, hvem ville dere sagt at det var da?

E1: Rektor og lærerne. Ja.

G: Hvorfor betyr rektor og lærerne mest?

E1: På grunn av viss ikke rektor for eksempel ikke hadde vært på denne skolen, så vet ikke jeg ... hadde det kanskje ikke ... vært uteleker, og så tror jeg at det hadde vært ganske kjedelig å være her ...

E2: For da hadde for eksempel alle lærerne bestemt mange ting, og da hadde det vært så mye regler og sånn.

G: Sånn at det er viktig at det er en som ... men hvorfor er lærerne med på å gjøre dette til en god skole, da? Hva er det lærerne gjør som gjør dette til en god skole?

E1: (puster tungt) Viss ikke det lærerne gjør så blir det kanskje litt kjedelig. Bare sitte der og ikke gjøre det ordentlig.

E3: Hadde ikke kunnet lært noe og sånn, da.

E4: Fordi viss ingen, viss det ikke hadde vært ingen, viss det ikke hadde vært lærere og det bare hadde vært en rektor, det hadde ikke gått an å lære oss alt så fort og alt gått så bra, fordi ...

E2: Ja, viss det ikke hadde vært lærere ... man må jo ha lærere, elever og rektor. Viss det ikke er lærere, så kan ikke elevene lære noe, og viss det ikke er elever, så kan ikke lærerne lære det bort (Se2: 11f).

I det samme elevintervjuet forteller elevene at det ble mindre mobbing ved skole etter de ble med på et mobbeprosjekt:

G: Vet dere om det er noen som blir ertet eller mobbet på denne skolen?

E1: Nei.

E2: Det var det før, men så hadde, så sånn så klassemøter og sånn, og så elevråd, og så ble det sagt at det er ikke lov å mobbe og sånn, og så, så har denne skolen sluttet litt å mobbe og sånn. Nesten vanlig at noen ertes og sånn, men ikke akkurat som før, liksom.

G: Det er forskjell på erting og mobbing?

E1: Og vi har hatt sånne kontrakter og ...

E4: Mobbekontakt.

E2: Ja.

E4: Viss noen ble mobbet, så måtte de gå til læreren, skal ta opp en ting med en annen.

E1: Nei, det er ikke det. Vi skrev ett eller annet på et ark, og så leverte, skrev under på et ark og på det ... Og så er vi liksom informert på det arket om at vi ikke skal mobbe, og viss vi mobber, så viser vi fram denne og så arket og så ... står det der at vi har skrevet under på å ikke mobbe.

G: Mmm. Hva ... Vet dere hva som skjer viss noen, viss, viss noen mobber?

E2: Da for eksempel, skriver, skriver rektor eller læreren brev til foreldrene og så, så skriver foreldrene under der og sånn, og så snakker ...

E1: At de slutter.

E2: ... om å mobbe, og så gjør de det (Se2:6).

Elevene forteller her at skolen har jobbet med mobbeproblematikk og laget individuelle mobbekontrakter med elevene. De sier at det er vanlig at noen ertter, men forklarer ikke hva de ser på som forskjellen mellom mobbing og erting. For øvrig kan det også sies at elevene i dette intervjuet uttrykker et distansert forhold til mobbeproblematikk, da det refereres til at det er en kontrakt som har gjort at det er blitt mindre mobbing, og ikke hensynet til de elevene som angivelig ble mobbet.

## 6.2.4 Foresatte om Skog

I alle intervjuene med ansatte på Skog skole blir det fortalt at de har et veldig godt forhold til foresatte. Flertallet av foresatte bekrefter det gode forholdet. De er gjennomgående fornøyd med den formelle ledelsen på skolen, men mener det er stor forskjell på lærerne. De forteller at de mener at noen lærere gjør en veldig god jobb, mens andre lærere er de misfornøyd med. De sier seg helt enig i skolens verdigrunnlag. Ellers er de fleste fornøyd med det sosiale miljøet på skolen og sier at barna deres gleder seg til å gå på skolen hver dag. En mor forteller om sine observasjoner fra skolegården:

F3: (...) Hver gang jeg er på skolen, skolegården, så merker jeg andre ungene også, viss det skjer noe, to begynner å bli uenig med så det er en stor gjeng som kommer, nei, nei, nei, han måtte ikke gjøre så sånn og sånn, og det er litt sånn stor respekt, jeg ser, og hjelper de hverandre. Små barna viss de går opp i rundkjøringen og sånn, så store begynner å rope på, pass på og gjør sånn. Så man merker at de verdien skolen gir og tingene som de har lært. Av og til de glemmer dem også, men de er barn, ikke sant? Men vertfall fornøyd med de delene jeg også, da (Sf1: 10f).

Jeg hadde også anledning til å få være med og observere et foreldremøte i forbindelse med Grunnskolens uke, som FAU hadde invitert til, hvor temaet var ”Skole @ hjem”, om bruk av IKT i foreldresamarbeidet. Møtet var organisert som en forelesning ved en fagperson fra

Telenors avdeling for forskning og utvikling, med trinnmøter med diskusjoner om bruk av IKT etterpå. I 1. klasse møtte 11 foreldre til omtrent 50 barn. Disse foreldrene diskuterte ulike muligheter ved bruk av data i skole–hjem-samarbeidet, og alle gav inntrykk av å beherske digitale læringsplattformer godt. Kun én mor problematiserte at ikke alle har tilgang til Internett. Det ble av både lærere og de andre foreldrene antatt at hun ikke hadde tilgang. Hun ble overhørt da hun avkreftet dette og igjen pekte på at det ikke er alle som har tilgang til Internett. Det er interessant at responsen blir gjort personlig, og at de andre møtedeltakerne ikke ser det prinsipielle i innvendingen til denne moren. Det er mulig at dette kan ha en sammenheng med at moren var den eneste foresatte til stede på møtet fra en språklig minoritet, og at hun blir møtt med en antakelse knyttet til minoriteter som mindre ressurssterke enn majoriteten. Det kan også være et symptom på at de andre foreldrene og lærerne var så fokusert på egne interesser at de ikke var åpne for generelle og prinsipielle problemstillinger. Samtalen glir etter hvert over i hverdagslige ting, og møtet blir hevet etter én time. Inntrykket flertallet av disse foreldrene gav, var at de syntes dette møtet var en hyggelig sosial begivenhet.

### **6.2.5 Tospråklig opplæring**

De tospråklige elevene ved skolen har bakgrunn fra 18 forskjellige land og snakker til sammen 14–15 ulike språk. Det er 12 språkgrupper som får tospråklig opplæring, med tilsvarende antall tospråklige lærere. Skog skole, ved rektor, administrerer de tospråklige lærerne for hele kommunen og har budsjettansvar for dette området på kommunalt nivå.

I tospråklig opplæring gir skolen tilbud i morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norsk. Særskilt norsk blir også kalt for norsk som andrespråk, men samtidig understrekes det at norsk som andrespråk er et helhetlig opplæringsfag, og at de ikke bruker fagplanen i norsk som andrespråk. Elevene får tilbud om morsmålsundervisning opp til og med 4. klasse, og deretter praktiseres det utelukkende tospråklig fagopplæring.

Skolen har videre valgt ikke å samle alle de tospråklige elevene i én klasse på hvert trinn, men å spre dem i de ulike klassene. Ellers legger skolen mye av norsk som andrespråk-undervisningen utenom skoletid. Det understrekes i gruppeintervjuet med lederteamet at det i særskilt norsk også blir sett på som viktig å bygge opp rundt det sosiale og å trygge elevene samtidig som de skal lære noe. Det å få frem elevens sterke sider er viktig og blir gitt verdi.



Det er i hovedsak migrasjonspedagogisk kontakt som har stått for utformingen av skolens organisering av den tospråklige opplæringen. Under gruppeintervjuet forteller lederne at de har hatt en overgang fra morsmålsopplæring til tospråklig fagopplæring, og at dette har vært en snuoperasjon å få til. Både tospråklige lærere og foresatte har vært noe skeptiske. Det er satt i gang kurs med kompetanseheving for tospråklige lærere slik at det skal bli enklere for dem å gå over til tospråklig fagopplæring. De tospråklige lærerne har blant annet utarbeidet temahefter på morsmålet for de ulike trinnene etter hovedemner i læreplanen.

Tildeling av timer etter § 2–4 i opplæringslova skjer etter kartlegging av elevene på både norsk og morsmålet. Kartleggingen blir gjort etter en modell som står i en fagbok i tilpasset opplæring, *Ingen ut av rekka går* (Schultz mfl. 2002). Migrasjonspedagogisk kontakt har utformet lesetester på norsk for hvert årstrinn, og tospråklige lærere har oversatt tekster til de ulike morsmålene. Slik har skolen laget en base med kartleggingstekster. Kartleggingene blir også tatt opp på bånd og arkivert ved skolen. Tilbud vurderes i hvert enkelt tilfelle, og alle elevene som blir kartlagt, får enkeltvedtak, både de som får tilbud om opplæring, og de som ikke får tilbud. Det er rektor som fatter vedtak. Migrasjonspedagogisk kontakt presiserer at ved vurderinger av om en elev skal få tilbud eller ei, pleier rektor å støtte seg til hennes og morsmålslærers vurderinger dersom kontaktlærer skulle være uenig. Opplæringslova § 2–4 oppgir ikke timetall elevene har rett på, og dette er skolen fleksibel på.

Ved Skog er det pålagt ett møte årlig mellom morsmålslærer, lærer i norsk som andrespråk og kontaktlærer for å lage en plan for oppfølging av hver av elevene og fordele ansvarsområder. Hensikten er å få til en helhetstenkning rundt eleven, å ha dokumentasjon på hva som blir gjort, og å forenkle samarbeidet: ”Så har vi på en måte fått sortert det, og da slipper vi å samarbeide så fryktelig mye om den saken, ikke sant?” (S:17.) I forbindelse med dette møtet fikk alle kontaktlærere skjemaer med oversikt over når tospråklig lærer var til stede på skolen, og ansvar for å avtale et møte for å lage en plan. Migrasjonspedagogisk koordinator beskriver prosessen rundt disse møtene på denne måten:

M: Klassestyreren skal da si behovet, og så satt jeg og ikke hadde helt oversikt over timegreia heller. Behovet skulle lages, altså hvem ... hva skulle klassestyrer ha ansvaret for, hva skulle tospråklig lærer ha ansvaret for, og hva skal tospråklig ... ja, hva skal NoA lærer ha ansvaret for. Hvordan skal det organiseres? Eh, ettersom jeg forstod, så ble det der mottatt ganske, ikke så veldig populært, det var fryktelig m... en del hadde, ettersom jeg forstod, fikk tilbakemelding på, strittet og det var snakk om

boikotting og greier, de skjønte ikke blant annet hvorfor de skulle ha ekstra konferansetime om den eleven, så på det som det, og at det skulle brukes mer tid på de elevene enn på andre elever, var det mye motstand på. Så noen har vel på en måte boikotta det, har ikke gjort det, har ikke kontaktet den læreren. Eh, de som skrek mest, var de som hadde færrest elever, egentlig, for det var jo litt forskjell på hvor mange antall elever man har, og hvor mye timer en skal bruke på hver enkelt elev. Men så roet det seg sånn etter hvert, da, men det var ganske stritt altså, da, å forlange at de skal snakke med den tospråklige læreren, det var ikke greit skal jeg si deg, det var så mye rare ...

G: Har du noen tanker rundt hvorfor det?

M: De er ikke interessert i det.

G: Hvorfor ikke det?

M: Nei, de bryr seg ikke noe om det. De synes eh, for det første at en ikke skal bruke ekstra tid på de elevene, det var jo det ene argumentet, det andre argumentet var at de tospråklige lærerne gjør så dårlig jobb, så det er ikke noen vits i allikevel. Altså, det har noe med holdninger til tospråklige lærere å gjøre, at det er jo ikke noen vits i allikevel, for de er jo så dårlige, og de er så dårlige i norsk, og det er veldig dårlige holdninger hos en del lærere på hva tospråklige lærere har som ressurs og kompetanse (Sm:11f).

Migrasjonspedagogisk kontakt beskriver her motstand blant kontaktlærerne mot å samarbeide med tospråklige lærere om opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Hun beskriver også en kultur hvor det ikke har konsekvenser for lærerne å overprøve vedtak knyttet til opplæringen som er fattet på skolenivå. I motsetning til det ovenstående sitatet mente kontaktlærerne som deltok i intervjuene, at dette hadde vært et bra tiltak. Det er mulig at ingen av de kritiske lærerne var valgt ut til å delta i intervjuet. De tospråklige lærerne uttrykte i sitt intervju at de var spesielt fornøyd med akkurat dette initiativet ved Skog. De sa at det gjorde dem mye tryggere i jobben, og at det var bra for dem å få satt ord på akkurat hvilken type opplæring de skulle gi elevene. Slik kan personalet ved skolen sies å plassere seg innenfor en supplerende diskurs om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter (jf. kap. 5.3.2).

## 6.2.6 Migrasjonspedagogisk kontakt

Migrasjonspedagogisk kontakt ved Skog, Solveig, har fem timer nedsatt post til veiledning, utviklingsarbeid, kartlegging og rapportskrivning, og hun har spesielt ansvar for samarbeid med hjemmene og koordinering av den tospråklige opplæringen på skolen. Dette innebærer at hun er med på å forme opplæringen tospråklige lærere gjennomfører ved skolen, hun driver pedagogisk utviklingsarbeid, og det å holde seg oppdatert om hva som skjer på fagområdet, er også en viktig del av jobben. En dag i uken er kontordag, ellers har hun ansvar for 20 elever i

norsk som andrespråk 21 timer i uka. Hun beskriver seg selv som en slags selvstendig næringsdrivende på det migrasjonspedagogiske området på skolen og sier at hun har veldig stor frihet i jobben. Migrasjonspedagogisk kontakt fungerer med andre ord som ressursperson for den tilpassede opplæringen til elever fra språklige minoriteter. Hun har ikke myndighet til å fatte formelle beslutninger i tilknytning til organiseringen av opplæringen, denne ligger hos rektor. Solveig tar ikke del i teamsamarbeidet mellom kontaktlærerne. Hun sier at dette har hun ikke kapasitet til, og at det er bortkastet tid for henne. Hun forteller at hun i stedet har en fast samarbeidstime med læreren som er kontaktperson for de tospråklige lærerne i kommunen. Her samarbeider de om utviklingsarbeid på det migrasjonspedagogiske området. Kontaktlærerne på sin side forteller om veldig gode erfaringer med å ha en migrasjonspedagogisk kontakt på skolen:

K2: Og den kontakten hun også har klart å skape mellom morsmåls lærere og ... jeg kaller det jeg også ... og oss, oss klassestyrere ... nå kaller jeg det litt feil der også ... den er også ... den har også vært veldig, myket opp veldig, for vi hilste jo på disse lærerne som kom og hentet noen elever eller var i klasserommet, men den er også myket opp veldig som du sier, ja.

K4: Ja, jeg ser de sitter mer ... noen satt jo inne og spiste på personalrommet sammen med oss også, men ikke så mye, de satt gjerne for seg selv, men jeg ser at de er mye mer integrert, de også nå.

K1: De er mye mer kolleger også nå ... (Sk:10f).

Her viser kontaktlærerne til at Solveig har gått foran for å myke opp forholdet mellom kontaktlærere og tospråklige lærere. Kontaktlærerne beskriver dette likevel utelukkende som en sosial oppmyking og beskriver ikke noe faglig samarbeid. Solveig, på sin side, forteller også om motstand fra enkelte lærere på det arbeidet hun gjør, og at å få til et faglig samarbeid mellom tospråklige lærere og kontaktlærere har vært vanskelig. Videre forteller hun at enkelte kontaktlærere sier at hun ikke må være for flink på dette området, for hvis skolen får rykte på seg for å være altfor tospråklig, så støter de majoritetsforesatte fra seg, slik at de ikke vil ha barna sine på skolen. Hun forteller videre at kontaktlærere synes de får mye ekstraarbeid med tospråklige foresatte som trenger oppfølging i forbindelse med møter og beskjeder. Hun ser det derfor også som sin oppgave å avlaste kontaktlærerne i dette arbeidet. Samhandlingen mellom kontaktlærere og migrasjonspedagogisk kontakt beskriver kontaktlærerne som ”kjempebra” og ”utrolig bra”. De beskriver henne som veldig kunnskapsrik, og de bruker henne som kommunikasjonspartner på dette området, noe de mener har hjulpet dem mye. Dessuten opplever de det som en trygghet at det er en person som har ansvaret for dette området, som tilrettelegger for elevene, og som følger opp ting som kontaktlærer kan se at

elevene har vansker med. Samtidig kan dette skillet i ansvarsområder fremstå som utydelig. Jeg har en observasjon på tre kontaktlærere som i en pause prater om to minoritetsmødre de hadde snakket med. Mødrene hadde i samtalen med lærerne sagt ”inshallah”, og lærerne uttaler at det ikke er bare bare når ”de” tar religionen til skolen. Mødrene hadde hatt et ønske om at jentene deres ikke skulle bade sammen med guttene, hvorpå lærer hadde svart at det var synd, men det skulle de. Mødrene hadde da sagt at de ville snakke med Solveig om dette, men lærer mente at det ikke var nødvendig, for dette hadde ikke Solveig noe med. Migrasjonspedagogisk kontakt på sin side forteller at hun prøver å holde en lav profil overfor kontaktlærerne:

M: (...) jeg informerer ikke så fryktelig mye, jeg står ikke og doserer overfor den jobben jeg gjør, jeg doserer jo ikke. Jobber veldig diskret i forhold til lærerne, helt bevisst.

G: Hvorfor det?

M: Nei, jeg er redd for på en måte å profilere meg for mye. Og det skal jeg ikke gjøre. Eh ... min tanke er at jeg skal gjøre en jobb for elevene, og så må vi bygge opp rundt kompetansen, rundt eleven. Eleven er i fokus for meg, ikke lærerne. Men lærerne må være med på å bygge opp en kompetanse rundt eleven. Og jeg er ikke, jeg er på en måte en person som skal dra i trådene, men jeg skal ikke stå og fortelle hvor flink jeg er overfor lærerne, ikke sant, viss du skjønner meg, det synes jeg ikke har noen hensikt. Så jeg driver med masse jeg som de ikke vet om. Og den kompetanseutviklingen som vi har på, seks ganger i året, på mediateket, som de vet knapt foregår. Jeg har ikke informert noe særlig om det. Jeg har vist de der heftene som vi har laget. Tospråklige hefter i temaarbeid, så de har jeg vel sagt litt om, og sagt at lærerne har laget det, da (Sm:13f).

Migrasjonspedagogisk kontakt forteller her om en praksis i forbindelse med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter som ligger på siden av det helhetlige arbeidet med elevenes opplæringstilbud. Dette har i hovedsak hun og de tospråklige lærerne ansvaret for, og kontaktlærerne er lite involvert. Sitatet bekrefter videre et inntrykk av at det blant kontaktlærerne ikke er vanlig med pedagogisk refleksjon rundt elevenes tilpassede opplæringstilbud. Initiativ til slike faglige samtaler vil ifølge Solveig bli oppfattet som forsøk på å ”fortelle hvor flink jeg er” i forhold til kontaktlærerne, og ikke som et forsøk på å sette i gang prosesser for å forbedre praksis.

### **6.2.7 Tospråklige lærere**

Når det gjelder samhandlingen mellom tospråklige lærere og kontaktlærere, forteller migrasjonspedagogisk kontakt at enkelte kontaktlærere ikke skjønner hvorfor de skal

samarbeide med tospråklige lærere, de ser ikke poenget. Tospråklige lærere føler heller ikke at de stiller på like fot med kontaktlærerne:

T2: Det som kan si det er noe negativt, de tåler oss fordi selvfølgelig det er noen som har sagt at eleven skal ha tospråklig lærer, de kan ikke si nei. Men man merker med en gang de behandler oss ikke som samme status som dem. Til og med eleven er ikke informert hva vi driver med, og hva slags lærer vi er (St:5).

Kontaktlærerne beskriver sitt forhold til de tospråklige lærerne med distanse:

K4: Men jeg ser jo at de sitter en del samlet inne på det rommet inne med garderoben der, det ser jeg jo også. Men allikevel så er de mer ute og er mer inne her enn det de var.

K1: Og så er det en større andel av dem nå som faktisk har en pedagogisk bakgrunn, det har ... det er det. Det er kanskje stygt å si mer å fare med, men ...

K4: Ja, men det tror jeg ... (Sk:11).

I dette sitatet inntar kontaktlærerne posisjonen som observatører for arbeidet tospråklige lærere utfører. De sier også at de ser på det som en fordel at flere av de tospråklige lærerne har pedagogisk bakgrunn. Tospråklige lærere er likevel veldig fornøyd med Skog og måten det arbeides med den tospråklige opplæringen på, de sier at dette er den skolen som gjør mest på dette området i kommunen, og de mener denne skolen er et eksempel på hvordan det bør være. Samtidig har de ikke tilknytning til noen av teamene på skolen, og de deltar ikke på personalmøter. De forteller at på Skog skole opplever de tydelige linjer for hvem som skal gjøre hva i forbindelse med elevenes opplæring. De har egne hyller på skolen hvor de får opplysninger om hva som skjer hver dag, og de synes det er veldig bra at skolen har en ressursperson på tospråklig opplæring. Tospråklig fagopplæring har de derimot lite til overs for, en lærer kaller dette for "salatundervisning". Grunnen til dette er at enkelte av dem er på flere skoler, den som har mest, er på 12 skoler i 4 kommuner, og flere har ansvaret for opplæringen til elever på alle klassetrinn fra 1.-10. klasse. Når det gjelder tospråklig fagopplæring, blir det forventet at de skal beherske pensum i alle fag og på alle klassetrinn og kjenne til flere ulike læreverker både på norsk og på morsmålet. De peker på at dette ikke er mulig.

Det blir også gjennomført ulike typer møter og kurs for og med tospråklige lærere ved Skog skole. Rektor forteller at tospråklige lærere samles til faglige møter ca. tre ganger i halvåret. Tospråklige lærere sier også at de har møter med rektor, hvor han holder seg orientert om arbeidet de gjør og prøver å få et bilde av tospråklige læreres behov. Tospråklige lærere forteller videre at det har vært arrangert kurs for dem, blant annet i bruk av IKT og læringsplattformer. Migrasjonspedagogisk kontakt opplyser at hun arrangerer kurs i ulike fag

for å styrke de tospråklige lærernes kompetanse med tanke på å kunne gjennomføre tospråklig fagopplæring. En annen motivasjon for å gjennomføre slike kurs forklarer hun slik: "... og vi skal ta norsk grammatikk til høsten. Og struktur. For å komme de lærerne i møte som synes de er så fryktelig dårlige." (Sm:12)

Jeg deltok på ett kurs og ett møte med tospråklige lærere i observasjonsperioden ved Skog. På kurset deltok de fleste tospråklige lærerne i Skog kommune, og innholdet var en innføring i ulike metoder i matematikkopplæringen og grunnleggende norsk grammatikk. Møtet jeg deltok i, var et samarbeidsmøte mellom migrasjonspedagogisk kontakt og de tospråklige lærernes tillitsvalgte. I dette møtet ble det snakket om hvordan de andre skolene i kommunen organiserte den tospråklige opplæringen. Mitt inntrykk fra dette møtet var at det var stor frustrasjon over hvor lite alvorlig mange av de andre skolene i kommunen tok tospråklige lærere og tospråklig opplæring.

### **6.2.8 Skole–hjem-samarbeid**

Når det gjelder samhandling skole–hjem, mener de foresatte at de for det meste får god informasjon om hva som skjer på skolen, men flere nevner at de ikke liker at det er personer uten pedagogisk kompetanse som står for den tospråklige opplæringen ved skolen. Rektor forteller at når foreldre har stilt spørsmålstegn ved måten det drives tospråklig opplæring på ved skolen, har de forklart tankegangen bak. Skolen gir med andre ord ikke foreldrene medhold i at det kan være enkelte tilfeller der det er kvaliteten på opplæringen som blir gitt, som kan være problematisk, og ikke filosofien bak. De forteller videre at det meste av informasjonen kommer på papir i sekken til barna, men det er heller ikke noe problem å ta kontakt når det er noe. De understreker at de for det meste er veldig fornøyd med skolen, og synes skolen gjør en god jobb med opplæringen til barna deres. Under intervjuene med foresatte kommer det likevel frem at tre av dem ikke er fornøyd med den informasjonen de har fått om tospråklig opplæring. De føler at de ikke vet hva som skjer med barna deres i disse timene, og ville gjerne hatt mer informasjon. Videre peker en foresatt på at han ikke fikk beskjed når barnet hans ikke møtte til norsk som andrespråk:

F2:(...) så gikk det jo veldig lang tid før jeg fikk sånn melding om at ja, sønnen din har ikke møtt på norskopplæringen i norsk som andrespråkopplæring på flere uker, liksom, fordi at det var en ... klokka 12 på en fredag, ikke sant? Og de glemte ofte den timen, og jeg fikk ikke noen melding om at ikke de var kommet, da ... ikke sant? Det gikk liksom lange ... mange, mange uker før en fikk høre at nå har de ikke vært der (Sf2:5f).

Kontakten mellom formelle ledere og foresatte når det gjelder kulturmøter, blir ifølge inspektøren preget av en balansegang mellom å ta hensyn og stille krav:

I: Vi har hatt ... vi har jo hatt flerkulturelle elever her bestandig, og vi er jo den skolen i Skog kommune som har flest, og som har hatt det alltid. Og det har tilpasset seg greit nok. Har hatt noen som absolutt ikke kunne spille blokkfløyte, og vi har jo hatt noen diskusjoner på sånn, som vi liksom (*hører ikke*). Nei, altså, og av og til så sier jeg at ... greit nok, og av og til så sier jeg at dette her er det sanne vrøvl. Når du er her, så skal du faktisk gjøre sånn. Og det kan jo gå på praktiske ting i forhold til svømming og i forhold til gym og i forhold til noe annet, der man gjør så godt man kan for å legge til rette mest mulig, men samtidig hvor man må skjære igjennom og si, nei, men du, nå får du jammen slutte. Og ofte synes jeg at jeg får tilbakemeldinger på det som er positive. Og noen og enhver enten man er fremmedkulturell, eller man er norsk, så synes man det er greit at man skjærer igjennom, og sier at du ... det er ikke sånn det er. Viss du faktisk har bodd i Norge i 20 år og har tenkt å fortsette å bo her og har tenkt å ha barna dine integrert både her og der og rundt omkring, så kan ikke du fortsette med dette tullet om at de ikke skal spille blokkfløyte. Ikke sant? Ja, så ... det er jo bare eksemplifisering av sånn ... det er jo noen sånne småting som kan være litt tullete, og som ikke har noe spesielt med kultur og vertfall ikke noe med integritet som man på død og liv skal ta vare på, det handler litt om tilpasning begge veier (...) (Si:7).

Inspektøren peker på at de ved skolen prøver å vise hensyn og tilpasse så mye som mulig til foreldres og elevers religiøse og kulturelle praksis, men at de enkelte ganger må sette en grense og stille krav om deltakelse. Dette gjelder i hovedsak i forbindelse med fagene kroppsøving og musikk. Hun definerer blant annet elevers og foreldres nekting av blokkfløytespill ut av hva som er aktuelt å ta hensyn til, med det argumentet at dette hverken har med kultur eller ivaretagelse av integritet å gjøre.<sup>120</sup>

Den institusjonaliserte samhandlingen knyttet til kulturmøter slik det fremtrer i mitt innsamlede datamateriale, kan i hovedsak knyttes til foreldremøter for foresatte til elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Migrasjonspedagogisk kontakt forteller at hun jobbet mye for å få foresatte til å komme til disse møtene. Hun ringte, skrev brev og forsøkte å koble forskjellige foresatte med hverandre for å sikre seg at de kom. Grunnen som blir oppgitt for at migrasjonspedagogisk kontakt tok arbeidet med å innkalle de foresatte, var at det ellers ville blitt for mye ekstraarbeid for kontaktlærerne. Innholdet på møtet blir beskrevet på denne måten:

---

<sup>120</sup> Inspektør er ikke tydelig på hvilken religiøs tilknytning disse foreldrene og elevene hadde, men musikkforbud er en realitet innenfor enkelte sunnimuslimske retninger den dag i dag, og bruk av musikkinstrumenter, sang og dans har vært kontroversielt i hvertfall innenfor ulike, spesielt sunnimuslimske, retninger eller i sharia (Skarpeid 2007).

M: Så vi arrangerte et eget foreldremøte for de tospråklige foreldrene, og da møtte 80 % av foreldrene. Men da jobbet jeg også ganske intenst for å få med 80 %, altså, ekstra. Ringte masse, og ekstra invitasjon og sa at nå må du også komme for nå kommer moren til hun også ... ikke sant? Prøvde å koble dem opp, sånn mot nå er det bare du som ikke kommer. Masse sånne ekstra beskjeder. Og da kom utrolig mange som aldri hadde satt sine bein innenfor. Og masse mødre. Da følte de seg trygge. For da var det ... da satte de seg ved siden av hverandre på lærerværelset her, ikke sant?

G: Mmm.

M: Tryggheten. Jeg hadde også gjort det, det samme. Prøver å tenke meg det motsatte, ikke sant? Hvis det hadde vært norske foreldre, hvis det hadde vært amerikanske foreldre. Og selvfølgelig hadde jeg satt meg med de norske og følt tryggheten der. Og så var morsmåslærerne invitert, og morsmåslærerne satte seg med sine grupper, ikke sant? Og så gikk Svein og jeg igjennom en del felles ting og, og klassestyrerne hadde jeg sendt ut melding til at skriv nå hva dere ønsker. For det var klassestyrere som også ønsket dette her møtet, at en skulle ta opp en del felles problemer, med klær og ... hva har du på deg når du går på tur, og lekser og meldinger og melkelapper og ... alt dette her ... alle sånne praktiske ting tok vi. Både teoretisk og praktisk. Vi viste fram klær, og jeg hadde med en ryggsekk med, med utstyr. Sånn skal det være, om høsten. Og støvler skal du bruke om høsten når det regner, og om vinteren skal du bruke snowjoggere og ikke støvler, det blir for kaldt, liksom. Og det var veldig nyttig (S:9f).

Migrasjonspedagogisk kontakt forteller at noen kontaktlærere reagerte på at de har holdt foreldremøter utelukkende for minoritetsforeldre. Grunnen til dette er at de er redd for at de foresatte da ikke vil komme på klasseforeldremøtene.

Når det gjelder den intuitive samhandlingen mellom formelle ledere og foresatte, forteller foresatte at de føler de kan ta kontakt dersom det er noe de lurer på, og at de da blir tatt alvorlig:

A: (...) ... men jeg synes også, hvertfall ledelse, vi blir alltid invitert til å ta kontakt om det er noe, så vi kan hvertfall ikke sitte på rumpa og si det at skolen gjør ikke noe, vi må gjøre noe så fall, vi må gjøre noe vi også, så jeg tror at de gjør det de kan, ja. At, at vi i så fall vil bli tatt på alvor om vi kommer med ... eh, forespørsler eller hva det er (Sf2:19).

Sitatet fra foreldrene kan også vise at det er foreldrene som er forventet å ha en aktiv rolle overfor enkeltelever ved at de formelle lederne inviterer til kontakt, men det er foreldrene som må ta initiativet.

Når det gjelder intuitiv samhandling med foresatte, forteller en kontaktlærer at det i hennes forrige klasse, som de fulgte fra 2.–7., var det de minoritetspråklige mødrene de fikk best kontakt med. De mener de foresatte er flinke til å ta kontakt og til å spørre og følge opp dersom det er noe. Ellers forteller de at de bruker minoritetsforeldre i undervisningen når de har om andre land. I intervjuet med foresatte understreket de også den gode kontakten med de



fleste kontaktlærerne, men det var noen som ønsket at deres lærer kunne markere at hun ser over arbeidet barna deres gjør i skolebøkene. Her forteller foresatte at det er veldig ulik praksis på skolen, og de har tatt dette opp mange ganger, men at ingenting skjer:

F3: Se på bøkene til barna sånn ukelekse ... og bare, sette et kryss eller de har gjort feil eller rett, eller ... sånn liten kommentar, altså ... de hjelper ...

F1: Oppmuntrer skal de gjøre ...

F3: Ja, de blir så ... de blir så ... glad, du skulle se hvor misunnelig han er på lillebroren sin. For Sandro kommer med masse kommentarer hjem, fra ukeplaner, fra hva han har gjort, fra leksene, og Sandre får ingen eneste ting. Jeg har klaget mange ganger, men de har gjort ingen ting med det. Ikke enda (Sf2:4).

Det som kommer frem ellers i forbindelse med forholdet til kontaktlærerne, er at foreldrene mener mange er dyktige, mens de synes andre ikke gjør en god jobb. De peker på at det er deres erfaring, at det er stor forskjell på hvordan de ulike kontaktlærerne jobber ved skolen.

Foresatte forteller også om den spontane samhandlingen de hadde med skolen da det ble klart for dem at det ikke fungerte i en av klassene:

C: Ja, men når de i 3. klasse, da, da sa vi, på vi skulle på 3. klasse, og vi var sånn på, hun som målte, og jeg bare klaget som bare det, og jeg hadde klaget mye til rektor og sa dette går ikke. Den andre klassen er den beste i verden, og vår klasse er den verste i hele verden, liksom, så dette går ikke an, nå må vi gjøre noe med det, så da tenkte de å ha ... samle de to klassene A og B klasser og med det gjøre tre klasser A, B, C, men å mikse sånn, men da var det klasse fra A klasse som andre klasser, men de ville ikke, selvfølgelig, de hadde hørt om oss ... så de ville nei, for de var så fornøyde med klassen sin, og det var sånn gode, rolige barn og sånn og våre var sprø. Men vi fikk det sånn ... vi kjempet mye, og da fikk vi sånn å dele i tre, og da ble det mye bedre, for da mikser de barna i forskjellige, så det, alle var fornøyde, alle, alle sammen. For det var sånn bare misfornøyde foreldre (Sf2: 9).

På denne moren kan det igjen høres ut som om det er foreldre som tar initiativet når de ser noe som de mener ikke fungerer. Fra skolens side kan det virke som om det tar tid før prosesser blir satt i gang, men at de er interesserte i å finne løsninger. Moren viser videre stor tiltro til skolens personale ved å legge ansvaret for problemet på elevene eller klassen og ikke på skolens personale.

En mor forteller at hennes sønn er blitt plaget av andre elever som blant annet kaller ham for "svarting". Denne moren mener at dette er skolens ansvar å gjøre noe med, og at dette nå er i gang:

F2: Og så han er ikke helt ny her, men han har helt ny lærer. Da merker jeg han forandrer seg, og fikk han ... det er det første året som han gruer seg. Så ...

G: Så du mener det har med læreren å gjøre?

F2: Det kan være. Viss noen lærere så at en gutt som noen erter eller har det vanskelig ute, da har de fått og så snakke med, for da er det skolen, eller da er det skolen som har ansvaret når han er i skolen. Det synes jeg.

G: Har, er det gutten din som forteller dette hjemme?

F2: Ja, han fortalte hjemme, men han vil ikke at jeg skal ta opp på skolen. Så vente i noen uker, men det er ikke blitt bedre. Da tatt jeg opp til læreren. Da, hun er enig med meg, og, men ett eller annet, men ett eller annet som han skjuler, han vil ikke si sannheten eller alt det som skjer på skolen, så jeg har (...) som går her på skolen og som kommer hjem og mamma vi har sett sånn og sånn og bla-bla-bla, ikke sant? Ja, så må bare prate med ham og finne på, ut hva hvor vanskelig han har det her, så det fikk jeg ikke alt. Men det han gruer seg, og så sier søster han skal ikke på skolen nå. Kan bare si til læreren at jeg er syk, ring læreren og si at jeg er syk. Så viss det er lørdag eller søndag, yess! Ja, er det lørdag i dag, ikke sant. Det er ikke god følelse.

G: Nei.

F2: Nei.

G: Men, men føler du at skolen har prøvd å ... at skolen gjør noe?

F2: Egentlig, vi holder på nå, ja. Så ser vi hvordan skal være. Ja. Jeg snakker med lærere (Sf1:8f).

Her forteller moren om sønnen som opplever vansker og gruer seg for å gå på skolen, og at dette har foregått over tid. Ut ifra det moren sier, kan det forstås slik at eleven har liten tiltro til at det vil gå bedre for ham på skolen dersom moren kontakter læreren hans. Når hun etter en tid gjør det, viser det seg at læreren er enig i at alt ikke er sånn som det bør være, og det er blitt satt i gang samarbeid med hjemmet.

Noe som kan sies å være typisk for eksemplene med spontan samhandling mellom skole og hjem ved Skog, er at det er foreldrene som forteller at de har tatt initiativet.

### 6.2.9 Oppsummering

I et helhetsperspektiv fremstår Skog som en skole som er opptatt av at elevene skal trives og ha det bra, samtidig som status quo i hovedsak opprettholdes. I forbindelse med diskursene om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter i kapittel 5, kan personalet ved Skog i hovedsak plasseres innenfor en supplerende diskurs. Det virker som om det er en usynlig kontrakt mellom formelle ledere, inkludert migrasjonspedagogisk kontakt, og lærerne, om at lærere gjør sin jobb, og lederne gjør sin. Hva som skjer i klasserommet, er dermed mye opp til hver enkelt lærer. Samtidig fremstår de formelle lederne som utydelige i sine forventninger, og det fremkommer motsetningsfylte beskrivelser om hva som skjer "front stage" i forhold til hva som skjer "backstage" (Goffman 1959). Rommet for demokratiske prosesser kan dermed bli lite. Fokus på den formelle lærerprofesjonaliteten og forhandlinger

om innholdet i arbeidstakerrollen er sterkt fremme sammen med ønsket om å forsøke å forstå alle interessenter i skolen. Ut ifra Bergs (1999) modell for aktørberedskap kan personalet ved Skog dermed sies å praktisere mest innenfor en avgrenset profesjonalitet.

Når det gjelder distribuert ledelse av arbeidet med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, gir dette seg uttrykk i en gjennomtenkt institusjonalisert samhandling fra skolens side. Dessuten viser foreldrene initiativ til intuitiv og spontan samhandling, og disse initiativene blir ivaretatt av skolen. Intuitiv og spontan samhandling og ledelse foregår også mellom migrasjonspedagogisk kontakt og tospråklige lærere. Når det gjelder kontaktlærerne, formidler de sine behov til migrasjonspedagogisk kontakt, og hun prøver å følge dem opp. I forholdet mellom tospråklige lærere og kontaktlærerne er det få tegn på intuitiv eller spontan samhandling.

## 7 Likheter og forskjeller mellom Skog og Brage

Mennesket kan handle klokt på tre måter:

- ved ettertanke, det er den edleste
- ved å etterape, det er den letteste
- ved erfaring, det er den bitreste

-Konfucius

I kapittel 6 ble de to kassuskolene i studien presentert. Kapittelet inneholdt beskrivelser av konteksten for ledelse ved de to skolene, og det ble vist hvordan initiativ til ledelse var distribuert mellom ulike interessenter. Det ble antydnet at kollegiet ved Brage hovedsakelig fungerte innenfor en utvidet profesjonalitet, mens kollegiet ved Skog hovedsakelig opererte innenfor en avgrenset profesjonalitet (Berg 1999). Det ble også vist at de formelle lederne ved Skog hovedsakelig beveger seg innenfor en supplerende diskurs for opplæringen, mens ved de ved Brage ble knyttet til en deltakende diskurs.

I kapittel 7 er det fremdeles delspørsmål to som er i fokus:

Hvordan kan man forstå demokratisk ledelse i sammenheng med opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter?

Mens kapittel 6 hadde som formål å beskrive helheten ved skolene, vil jeg i kapittel 7 fokusere på deler av helheten som kan ha spesiell relevans for demokratisk ledelse av og i flerkulturelle skoler.

I kapittel 1.2 ble Kalantzis og Copes (1999) firedeling av hvordan man kan forholde seg til flerkulturalitet i skoler gjennom en kritisk multikulturalisme, presentert. Denne firedelingen danner grunnlaget for mye av analysen i dette kapittelet. Det er tidligere vist at det kritiske perspektivet har mange fellestrekk med et demokratisk perspektiv på ledelse. Det første Kalantzis og Cope peker på, er at grunnleggende ferdigheter, som lese, skrive og regne, bør stå sentralt. Dette er redskaper elevene trenger for sosial tilgang. Kjerneverdiene bør videre være knyttet til at vi lever i et flerkulturelt samfunn i utvikling. Dette blir behandlet i 7.1. Det andre Kalantzis og Cope peker på er at dersom skolen skal kunne sikre alle elever tilgang til sosial mobilitet og muligheter til å kunne være med å forhandle, må majoritetskulturen og pedagogikken være eksplisitt uttrykt. Dette blir behandlet i 7.2.

Metodene som blir brukt på skolene, er det tredje grepet. Dette betinger ifølge dem mange og varierte arbeidsmåter i tillegg til spesielt tilrettelagt undervisning i form av fag som morsmål, norsk som andrespråk og tospråklig fagopplæring. Begge skolene bruker de metodiske anbefalingene som er gitt fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), fra forskning og opplæringslova når det gjelder tilpasset opplæring for elever fra språklige minoriteter, og arbeidet er systematisert. I tillegg har begge skolene en spesialisert fagperson på tospråklig og flerkulturell opplæring. Gjennom observasjonene i klasserommene ble det observert at lærerne også tok i bruk ulike og varierte arbeidsmåter. Når det gjelder det formelle innholdet i den tilpassede opplæringen for minoritetsspråklige elever og opplæringsmodellene som blir brukt, er det med andre ord liten eller ingen forskjell på Skog og Brage. Det vises derfor tilbake til kapitlene 6.1.5 og 6.2.5 hvor innholdet og organiseringen av den tilpassede opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter blir redegjort for.

Det fjerde grepet til Kalantzis og Cope er knyttet til lærernes rolle i opplæringen som nøkler til sosial tilgang. Dette gjelder lærernes rolle som voksenpersoner, men også med tanke på læringssyn og danningssyn (7.3). De sier lite om hvordan lokalmiljøet og foreldre kan være deltakere i demokratiske prosesser ved skoler. I kapittel 7.4 vil dette aspektet ved skolenes praksis bli diskutert.

I kapittel 6 ble det antydnet at de største forskjellene mellom Skog og Brage lå i skolekulturen og ikke i hvordan opplæringen for elevene ble formulert i intervjuene. Bergs (1999) begreper om en avgrenset og en utvidet lærerprofesjonalitet er brukt for å beskrive dette som læreres aktørberedskap. Todelinger er brukt også i dette kapitlet. Skolene blir fremstilt prototypisk for å få frem kontrastene mellom skolekulturer som er preget av en avgrenset og en utvidet lærerprofesjonalitet, og en supplerende og deltakende diskurs. Det presiseres at det ikke er eksemplene som er konstruerte, men måten de er valgt ut og satt sammen på. Faren med en analyse gjennom motsetninger er at skolene i seg selv blir forstått som motsetninger. Dette problemet understreker Eriksen (2004) på denne måten:

I "Vandrerens og hans skygge" skriver Nietzsche dette om tendensen til å se motsetninger:

"Den alminnelige, upresise observasjonsmåten ser motsetninger overalt i naturen (som, for eksempel, 'varmt og kaldt') der det ikke finnes motsetninger, men gradforskjeller. Denne uvanen har fått oss til å ønske å forstå og analysere også den indre verden, den åndelig-moralske verden, i termer av slike motsetninger. En

usedvanlig mengde smerte, arroganse, grovhet, distanserthet og kulde er kommet inn i det menneskelige følelsesliv fordi vi ser motsetninger i stedet for overganger.” (Eriksen 2004:109)

Da jeg likevel har valgt en analyse gjennom prototyper, er det først og fremst for å vise hvilke motsetninger disse overgangene og gradsforskjellene foregår mellom, og dermed hvilke ulike dilemmaer skoler må manøvrere mellom. Noe av Brage finnes også ved Skog, og noe av Skog finnes også ved Brage. Ulike typer dilemmaer som blir trer frem i analysen, vil jeg komme tilbake til i kapittel 8.

## **7.1 Hvor blir fokuset plassert?**

Det første av Kalantzis og Copes fire hovedområder for arbeid med kritisk multikulturalisme i skoler, er plassering av fokus. De viser til at skolegang er et av samfunnets midler for å skaffe alle elever muligheter til sosial mobilitet. Dette betyr at å lære grunnleggende ferdigheter, som å lese, skrive og regne, bør være i fokus. Slike redskaper trenger elever for sosial tilgang. Pensum er videre forstått som en dialog mellom elevenes diskurser og skolekulturen. For å gjennomføre dette som multikulturelt prosjekt, peker de på at en av kjerneverdiene i denne opplæringen må være en verdiladet forståelse av at vi lever i et flerkulturelt samfunn i utvikling, et samfunn som er gjenstand for stadig forhandling og reforhandling. Jeg har valgt å tilnærme meg plassering av fokus gjennom å diskutere nøkkelord for møtet mellom minoritet og majoritet (7.1.1), hovedfokus i forståelsen av opplæringen (7.1.2), uttrykk i skolekoden (7.1.3) og gjennom de store fortellingene ved Skog og Brage (7.1.4). Dette er forhold som kan bidra til å synliggjøre plasseringen av fokuset.

### **7.1.1 Nøkkelord for møtet mellom minoritet og majoritet**

I disse to utdragene fra intervjuer hvor rektorene på henholdsvis Brage og Skog uttaler seg, kommer det som i mitt datamateriale fremstår som både nøkkelord for møtet med minoriteter og hovedfokus i forståelsen av opplæringen, frem:

<b>Brage skole</b>	<b>Skog skole</b>
R: (...) Eh, om dette er respekten for enkeltmennesket og enkelteleven, den tror jeg gjennomsyrrer Brage skole også. Og den tror	R: (...) Eh, men det å investere noe tid i å bry seg, det tror jeg er viktig. Som en sånn litt forklaring på hva jeg ... hva jeg tenker på med

<p>jeg at i stor grad har vært med på å påvirke på mange måter hele skolens spesielt det pedagogiske grunnplattform i forhold til at dette her at vi har enorm respekt for elevene våre, uavhengig av på mange måter både bakgrunn, etnisk bakgrunn, kulturell bakgrunn, sosioøkonomisk bakgrunn ... så er det noe som er veldig grunnfestet her, og det tror jeg er, og det tror jeg nok jeg i veldig stor grad som leder av skolen har vært med på. Og den erfaringen har jeg tatt med meg fra å jobbe veldig mye med, hva skal jeg si, elever med veldig store særskilte behov. Både pedagogisk, kognitivt, men også atferdsmessig (Br:2).</p> <p>R: Nei ... nå har vi vel liksom bare touchet liksom fra ledelsens side ... det er liksom det som jeg lurte littegranne på det er liksom hvorfor eh, hva gjør vi annerledes i forhold til andre skoler, tro? Det har du ikke spurt noe om ...</p> <p>G: Nei, men da spør jeg nå ...</p> <p>R: @@@ ja. Hva jeg tror vi gjør annerledes?</p> <p>G: Mmm.</p> <p>R: Ja. For det første så har vi en mye ... vi har et mye større fokus på det vi driver med. Vi har et mye større fokus på at vi skal stille krav og forventninger til de tospråklige elevene og foresatte og de lærerne som jobber med det området. Vi er langt på vei i mål i forhold til det, men vi har et ... vi har veldig klare forutsetninger for å bli bedre hver eneste dag på det området der. Og jeg tror ... der tror jeg vi skiller oss fra de, de aller fleste skoler blir en liten sånn appendiks i forhold til hva man driver med ellers. Og som har etter min oppfatning, en litt gal målformulering.</p> <p>G: Hvilken målformulering?</p> <p>R: Nei, jeg tror at de har en målformulering på annerledesheten, ta vare på annerledesheten i stedet for på mange måter ha fokus på konkrete opplæringsmål. Som er rettet i forhold til nasjonalitet i forhold til det å være elev i Norge. Skjønte du det?</p> <p>G: Jeg tror det, men kanskje du kan utdype det litt nærmere, for å gjøre meg sikker, igjen?</p> <p>R: @@@@ Det kommer noen standardsvar fra deg, da.</p> <p>@@@</p>	<p>ordet inkludere, elever eller en familie inn i skolen, eller en ansatt. Det er å bry seg om en og ha noe faglig tyngde for hvorfor vi gjør det, og finne kanskje de ti punktene som gjør at vi klarer å få dratt dem inn. Altså, tilpasset opplæring kalles det, når vi jobber med elever. Vite hvor vi skal starte henne. Og så tror jeg det er viktig at ... som også gjelder inkludering og det er at ... ja, hvordan skal jeg si det? ... det har noe med ... religiøsitet å gjøre.</p> <p>G: Mmm?</p> <p>R: Fordi at ... særlig når vi tenker på denne gruppen vi snakker om nå, så tilhører de ... som oftest andre religioner, og det å være åpen for religioners forskjellighet og ikke stenge noen ute på grunn av det ... eh, ... jeg har et sånn, jeg stilte det spørsmålet der for noen år siden, for da hadde vi en sånn litt morsom sak etter et TV-program, hvor det var en far her som var i eh ... ble ... hadde en sånn ... Vet ikke om du husker det TV-programmet til han dere Kåre ... nei Knut Kumbel som het "For en dag" eller et eller annet sånt. Hvor han på sett og vis kidnappet en fyr som han kjente, og laget et program om ham, for en dag. Dette var, det var en tidligere far her, eh ... og han hadde da spilt i band sammen med [...], og han var en ... han var en uttalt satanist. Og etter det programmet så tenkte jeg; i den klassen der så går det altså elever fra en familie hvor far er uttalt satanist, det gikk noen strengt muslimske, det gikk noen strengt kristne av forskjellige avarter som Jehovas vitner og Smiths venner, vi hadde en buddhist, vi har humanetikere og vi hadde sikkert noen som var ateister og hva vet jeg? Men altså, det var, det var spekter av forskjellige religiøsiteter.</p> <p>G: Mmm.</p> <p>R: Og viss vi skal klare å tenke inkluderende, så må vi i alle fall klare å ha det som et sånn dere første sak. Hva slags holdninger er det disse elevene møter i de forskjellige hjem? Hva slags tankesett er det de møter? Og hvordan skal vi kunne klare å møte de 30? Hva slags reaksjoner må vi kunne forvente å få, viss vi gir en eller annen melding hjem? Og dette ønsker vi at dere skal diskutere med barna deres. Og hva slags forskjellige diskusjoner vil det bli, og få den tilbake. Og da får jeg en sånn dere ... hvordan klarer jeg som lærer å ta imot disse 30 forskjellige reaksjonene, som har noe med helt utenom skole-ting å gjøre? Altså, en religion ... religiøsitet.</p> <p>G: Mmm.</p> <p>R: Det er ... det er ganske spennende når man</p>
---	---

<p>R: Når ikke du skjønner, så sier du det. Ja, ikke sant, de vil ta fokus i at en elev er pakistansk, og skal liksom dyrke den siden av eleven. For oss er ikke det interessant. For oss er det interessant hva den eleven har for slags behov for opplæring. Og for den pakistanske eleven så er alltid hovedmålet å bli bedre i norsk. Mens på en del andre skoler så er det på en måte å ta tak i det kulturelle og dyrke fram det, slik at man på mange måter, jeg tror at de tar fra de elevene den muligheten til å bli bedre i norsk, med å fokusere på det ...</p> <p>G: Med å fokusere på kultur?</p> <p>R: Ja, ja. Og la det på mange måter, paradoksalt nok bli, skal en si mer en hemske for utvikling i stedet for en styrke i forhold til utvikling.</p> <p>G: Så her er det et mål å ikke fokusere på kultur?</p> <p>R: Nei, det blir galt formulert. Vi sier ikke det at du ikke skal fokusere på kultur. Skal fokusere på kultur når det er pedagogisk riktig og nødvendig. Akkurat som når du kommer fiskeren fra Lofoten som fiskersønn fra Lofoten som flytter ned, så er det viktig å fokusere på det når det er en viktig del av skolens kultur, i forhold til historie og lokalhistorie og så videre. Men ikke fordi at han er fiskeren fra Lofoten ... Det skjønte du ... @@@ Ellers så sier du ... Eller så kan du si at jeg tror det, men kan utdype det ... @@@ (Br:10f).</p>	<p>tenker inkludering. For klarer jeg å inkludere alle dem, da svarer jeg litt videre enn på de fremmedspråklige, så får du en faktor i tillegg, det at de ikke kan uttale seg på samme måten. Så det betyr i sett og grunn å bry seg og ville involvere seg i hva de egentlig står for ... ja (S:32f).</p>
---	---

Når man analyserer sitatene fra rektor på Brage, så er han hovedsakelig inne i en diskurs preget av kritisk multikulturalisme. Han understreker at skolens kvalifiserende mandat og elevenes grunnleggende ferdigheter er i fokus, pedagogikken er klart formulert og gjort tilgjengelig, og lærerne og deres arbeid som profesjonelle utdannere er understreket. Rektor ved Skog er mer inne i en diskurs som har mange likhetstrekk med en pluralistisk tilnærming. Han understreker elevenes ulike hjemmekulturer og viser ydmykhet når det kommer til hva skolen kan gjøre for å møte deres behov.

To nøkkelord er dominerende i utdragene fra disse to skolene. På Brage er det respekt<sup>121</sup> og på Skog er det ”å bry seg”<sup>122</sup>. Synonymer for respekt er aktelse, anseelse, beundring, hensyn,

<sup>121</sup> Ordene ”respekt” eller ”respektene” forekommer 20 ganger i gruppeintervjuet på Brage og 4 ganger i gruppeintervjuet på Skog.



oppmerksomhet og myndighet. Dette er ord som har muligheten i seg til å gi begge parter som er involvert, makt og verdi og kan bli brukt til å beskrive en likeverdig relasjon, hvor det handles og tales på likeverdige vilkår. Respekt er også et ord som gjerne blir knyttet til relasjoner i det offentlige rom (Arendt 1996). Ved å legge hovedvekten på respekt viser rektor på Brage et ønske om å møte minoriteter på så likeverdig måte som mulig, eller et ønske om et symmetrisk forhold. Dette med gjensidigheten er også noe rektor ved Brage understreker i dette sitatet fra gruppeintervjuet:

R: ... Og når jeg mener alvor med noe, så tror jeg de respekterer det, altså. Men det er ikke noe sann at, altså, jeg respekterer jo han som den personen. Men da må han respektere meg for den posisjonen jeg har. Og de, det på mange måter det kravet jeg har på meg til å gi den eleven, enkelte eleven et tilpasset opplæringstilbud. Ikke sant? Da må, det tror jeg vi klarer å få til. Men så, gjerne, vi er veldig åpne for foreldre. De kan komme og ringe og spørre om alskens mulige ... (B2:21).

I dette utdraget plasseres også makten. Rektor understreker at han er leder av skolen, og at makten til å treffe beslutninger er lagt til hans posisjon og til skolen. Dette er å sette navn på makten og å gjøre den tydelig. Samtidig understrekes det at det skal eksistere en åpenhet mellom skole og hjem, og at det skal være mulig å kunne gå inn i forhandlinger. Innenfor et demokratisk system betyr ikke likeverd likhet når det gjelder makt. Det betyr heller muligheten til å kunne gå inn i åpne forhandlinger der alle parter blir tatt på alvor og skal ha muligheten til å komme frem med sine synspunkter, og disse skal veies opp mot hverandre. Makten er likevel ujevnt fordelt, og det er rektor på Brage tydelig på. Det er likeverdige muligheter til å gå inn og forhandle om hva som er elevenes beste, som gjør dette til et symmetrisk forhold, og ikke lik fordeling av makt. Samtidig er håndtering av makt en forutsetning for å skape likeverdige muligheter. Her blir formell ledelse viktig. Videre er pronomenbruken interessant i dette utdraget. Både SMO-leder og rektor fremstår som så innforstått med at de minoritetsspråklige elevene er en del av skolen, at det gjennomgående er alle elevene som er utgangspunktet når de svarer på spørsmål. I konstruksjonen av "andre" eller fremmede gjennom bruken av "vi" og "dem" er det dermed andre skoler som er "dem", mens alle ansatte, foreldre og elever tilknyttet Brage skole går under "vi". Dette åpner for konstruksjon av ytre fiendebilder, mens Brage skole blir beskrevet som en enhet.

Hjelpe, forstå, vise interesse, bli involvert og ønske noen godt kan stå som synonyme for "å bry seg". Dette er ord som viser at den som uttaler dem, ønsker å hjelpe, forstå, er interessert,

---

<sup>122</sup> "Bry seg" eller "bryr seg" forekommer 9 ganger i løpet av gruppeintervjuet på Skog og ingen ganger i gruppeintervjuet på Brage.

vil bli involvert og vil gjøre godt, og at den som blir utsatt for dette, trenger det. Det er med andre ord et begrep som blir brukt for å beskrive et forhold som ikke er likeverdig, et asymmetrisk forhold. Å bry seg er også et uttrykk som gjerne blir knyttet til relasjoner som er private. Ved å legge hovedvekten på "å bry seg" kan rektor på Skog bli tolket dit hen at han mener forholdet til minoriteter skal være preget av at skolen gir omsorg, og minoritetene tar imot. Denne typen omsorgsrasjonalitet kan lett bli paternalistisk, selv om intensjonene er de beste. Dette med å bry seg blir også knyttet sammen med respekt av migrasjonspedagogisk koordinator i gruppeintervjuet:

M: Og den imøtekommenheten er viktig, for å kunne stille de krava vil jeg si. Vi er nødt til å imøtekomme dem, og da får de respekt for oss, for vi bryr oss. Det handler om å bry seg, og når de da får den respekten de gjør for oss, så på en måte godtar de de kravene vi stiller (S:12).

Her vises det til at det å bry seg fører til minoritetenes respekt for skolen, og at de dermed handler etter skolens ønsker, noe som igjen understreker asymmetrien i forholdet. Også i dette utdraget blir makten plassert; den ligger hos skolen, men makten blir indirekte plassert; den ligger hos skolen fordi skolens aktører er imøtekommende og bryr seg. Fordi skolens aktører er imøtekommende og bryr seg, skal de ha respekt. Denne argumentasjonen minner om "emotional blackmail" og går inn i en godhetsdiskurs; vi er gode mot dere, derfor skal dere gi oss respekt. Det kan også virke som om det forventes takknemlighet fra foreldrene overfor skolen fordi de bryr seg, og minoritetene blir fratatt all makt. For hva skjer dersom de likevel ikke godtar kravene skolen stiller? Forholdet blir ikke fremstilt som noe som ligger til de formelle rollene, hvor foreldre og ledelse er aktører som forhandler på likeverdige vilkår, men som noe skolen gjør ekstra for minoritetsforeldre, for å være snille, og de forventer noe igjen. Pronomenbruken ved Skog viser også konstruksjoner av de "andre" eller fremmede gjennom bruken av "vi" og "dem". Her eksisterer "dem" innenfor skolen som avvik som skolen må forholde seg til, og dette åpner for en produksjon av indre fiendebilder ved Skog.

Det som preger *foreldreintervjuene* på de to skolene, er at foreldrene ved Brage stiller mer spørsmål til skolens praksis og har en helt annen kjennskap til pedagogisk praksis på skolen enn foreldrene på Skog.<sup>123</sup> Dette er antakelig en konsekvens av å åpne opp for informasjon om skolens praksis. Foreldrene deltar mer aktivt med innspill i tilknytning til skolens pedagogiske arbeid og kan være med på å diskutere for og imot. Foreldrene på Skog er enten frustrerte fordi de ikke får den informasjonen de føler de trenger, og fordi de føler at lærerne

---

<sup>123</sup> Hvilke foreldre jeg fikk i tale ved de to skolene, er omtalt i kap. 4.

ikke tar deres innspill på alvor, eller de er takknemlige fordi det går så bra med barna deres på skolen, og fordi de får hjelp når de ber om det. Når det gjelder det pedagogiske arbeidet på skolen, referer de til at de får arbeidsplanene, de lurer på hvorfor noen lærere ikke kommenterer arbeidet til barna deres. Foreldrene ved Brage er også kritiske, men de mener de har fått den informasjonen de har behov for. De kjenner som foreldrene på Skog godt til klassemiljøet, men de har også kjennskap til det pedagogiske arbeidet som skolen gjør. En mor stiller spørsmål til nivådeling i ulike fag. Ellers kjenner de til hva lærerne gjør i ulike situasjoner, de mener lærerne og skolen er strenge, men setter pris på det. Foreldrene sier de har god kontakt med skolen. De viser til at de går inn i diskusjoner med skolen og med lærerne, at de blir hørt på, men at skolen ikke alltid handler etter deres ønsker. Foreldrene ved Brage fremstår med andre ord hovedsakelig som stolte og myndiggjorte i forholdet til skolen, mens foreldrene ved Skog fremstår mer som umyndiggjorte, ydmyke og takknemlige (jf. 7.1.6 og 7.2.7).

Når dette er sagt, er det ingenting i mitt datamateriale som tyder på at de ved Brage ikke ønsker å bry seg om eller vise omsorg overfor minoritetsforeldre og elever, eller at de ved Skog ikke ønsker å respektere minoriteter. Dette er eksempler på hvordan språkbruk, tilgang på informasjon og diskurser kan være med på å myndiggjøre eller umyndiggjøre personer som har liten makt i utgangspunktet. Det kan tolkes som om at det ved Brage gjennom nøkkelbegrepet i møtet mellom majoritet og minoritet utvikles et symmetrisk forhold hvor begge parter har muligheten til å gå inn i forhandlinger på likeverdige vilkår, mens på Skog blir forholdet asymmetrisk, hvor skolen og personalet i diskursen er beskrevet som omsorgspersoner, og minoritets elever og foreldre er satt i en posisjon hvor det forventes at de er passive mottakere. Minoritetene ved Brage forhandler dermed frem sin rolle, mens minoritetene ved Skog blir tilskrevet en rolle. Dette kan resultere i stolte og myndiggjorte minoriteter på Brage og umyndiggjorte minoriteter på Skog, noe som viser seg i at de enten er opprørske og avvisende eller takknemlige og ydmyke, alt ettersom om de har godtatt sin passive rolle eller ei. Min empiri kan ikke dokumentere at så har skjedd på disse skolene. Her ønsker jeg mer å reise dette som en mulighet for å understreke at man via en omsorgsdiskurs som glir over i en godhetsdiskurs, kan oppnå det motsatte av hva man ønsker.

## 7.1.2 Hovedfokus i forståelsen av opplæringen

Ser man videre på sitatene fra rektorene som ble presentert i begynnelsen av 7.1.1, kan det tolkes som at ved Brage blir skolens mandat overfor minoritetsspråklige elever forstått som å gi dem en best mulig plattform for å leve i Norge, og her er språket nøkkelen og skolens prioritet nummer én. Dette er en prioritering ingen av skolens interessenter kan være uenig i, hverken elever, foresatte, lærere eller lederteamet. At elever som ikke behersker norsk fullt ut, skal ha muligheten til å lære dette, er ikke politisk ladet, og det går rett på lærernes profesjon. Diskusjonene dreier seg dermed om hvordan norsk kan læres best mulig. Ved å se på elevenes fremtid i Norge ligger fokus på muligheter og hvilket arbeid skolen kan gjøre for å bidra til at deres elever får en best mulig fremtid. Her ligger likevel definisjonsmakten hos skolens personale. Hvor stor den blir, avhenger av i hvilken grad elever og foresatte får mulighet til å være med å forhandle om hva som legges i forståelsen av en best mulig fremtid. Skolens rektor understreker at i forbindelse med dette hovedmålet er elevenes hjemmekultur underordnet. Det skal fokuseres på den der det er relevant, og det er det ikke hele tiden. Han fremhever dermed forskjellen på det offentlige og det private rom hvor skolen er en del av det offentlige rom. For å få en tilhørighet i det nasjonale og i fellesskapet blir beherskelsen av norsk språk viktig. Språket blir ikke bare redskap for kommunikasjon, det har også en symbolsk verdi. God beherskelse av norsk språk viser at du hører til, og at du er inkludert i fellesskapet. Det å virkelig ville hjelpe elevene til å beherske norsk godt kan dermed også tolkes som en måte å ønske dem velkommen inn i fellesskapet på. Siden hovedmålet er noe alle interessenter kan være enig i, er minoritetselevenenes hjemmekultur noe som gjerne blir snakket om, referert til og brukt i opplæringen på skolen fordi det er viktig å forstå og respektere denne for å kunne hjelpe elevene til å nå det primære målet. Med et slikt ståsted samles alle, selv om partipolitisk ståsted er ulikt. Dersom det samtidig ikke hadde eksistert en etikk for kritikk og en verdsetting av de alternative stemmene, kunne antakelig dette ført til et sterkt homogeniseringspress i personalet.

Ved Skog fokuseres det på elevenes historie, familiebakgrunn og å forstå eleven ut ifra dette i forbindelse med skolens arbeide. Det viser seg at å ha et fokus på forståelse og omsorg på denne skolen og ikke tydelige utdanningsmål er noe som splitter det pedagogiske personalet. Dette skyldes at hvordan minoriteter i Norge skal behandles, og hvilke rettigheter minoriteter har i norsk skole, kan sies å være del av en videre verdiladet nasjonal, partipolitisk diskusjon. I tillegg forstås minoritetselevenene ut ifra begrunnelser knyttet til deres antatte hjemmekultur.

Essensialiserte kulturelle forskjeller mellom det norske og hjemmekultur brukes dermed som det viktigste pedagogiske argumentet, og ikke teorier om undervisning og læring. Dette fører til at noen lærere fokuserer på og ser etter mangler i hjemmekulturene ut ifra majoritetskulturen, og elevene risikerer å bli møtt med et mangelfokus. På denne måten kan majoritetskulturen bli det naturlige å diskutere andre kulturer og minoritetselevenenes læring opp imot, og ikke læring som aktivitet i seg selv. At målrettet læring ikke er den primære aktiviteten, er også noe som kommer frem i gruppeintervjuet med lederteamet ved Skog:

R: Det er ikke bare det at jeg skal prøve å gjøre meg selv god, viss jeg ikke får de til å være gode ... og det har vi snakket om mye også, at min jobb det er å få personalet til å bli gode, og så skal personalet utvide det i de jobbene overfor elevene, og prøve å få dem til å bli gode. Og det Solveig nevner nå, det er et sånt glimrende eksempel på det. Altså, hvordan kan vi få de forskjellige elevene til å spille på sine sterke sider? Eh ... få dem til å yte for å bli bedre på andre områder. Det å være tydelig, det at dette kan du, dette fikser du. Det er en sånn gjennomgående greie. Det tror jeg at vi har hatt mye igjen for ... i den dere svømmegreiene blant annet [M har nettopp fortalt om et arbeid med en familie og tilrettelegging for svømming i svømmehall].

I & M: Ja, mmm.

R: For det er klart at en del i personalet synes kanskje at vi bruker for mye tid på sånne ting, i stedet for å si at du må lære deg mer norsk. Ja, men jeg tenker med skrekk og gru på hvis jeg ikke kunne lese og jeg skulle få fem timer ekstra i uka hvor jeg måtte sitte og lese, så ville det vært ganske kjedelig og lite motiverende. Den siden er en spesialpedagogs store dilemma, må være. Men det å kunne smette inn noen andre ting, det er viktig.

M: Erfaringslæring, bygge på det man kan, ungene kan, bygge på interesser ...

R: Og det tror jeg har begynt å bli en sånn gjennomgående tone på skolen. At folk er mye, mye friere til å åpne opp og finne hva er Per flink til? Hva er den ene eleven god til, som jeg kan spille på? Sånn at jeg får ham litt mer motivert, sånne ting ... det gjelder alle elevene våre. Også de minoritetsspråklige (S:14).

Det kan her se ut som om de formelle lederne ser på det som en motsetning mellom å gjøre ting man er god til, og å lære norsk. Det blir også fokusert på tilfredsstillelsen i å gjøre noe man mestrer, som en motsetning til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i noe man ikke kan fra før, noe som i og for seg også kan være tilfredsstillende og motiverende. Det er derfor ikke et direkte krav ved skolen at språkopplæringen skal vektlegges særskilt. Det blir fortalt at dette er noe enkelte lærere stiller seg kritiske til. Det blir videre satt likhetstegn mellom tospråklig opplæring og spesialundervisning, og slik kan målet med den tospråklige opplæringen bli utydelig. Tospråklig opplæring og spesialpedagogiske tilbud er ikke det samme. Hovedfokus som uttrykkes om opplæringen ved Skog, blir dermed utydelig og delvis motsetningsfullt. Her går rektor også inn i en type læringsdiskurs. Argumentasjonen bygger på retorikk fra idrettsverdenen, *Godfoten* av Nils Arne Eggen (1999). Her er det snakk om fotballag hvor spillerne utfyller hverandre. Problemet for skolefagene er bare at de ikke

utelukkende skal kvalifisere for lagspill, her skal det også kvalifiseres individuelt. Skulle metaforer fra idrettsarenaen være aktuelle for elevenes læring, ville det også være aktuelt med metaforer fra individuelle idretter. Tar man sjakk, for eksempel, ville det bli rart å si at Per har så god kontroll på åpningsspill, så han skal få lov til å slippe å spille sluttspill, for det behersker han ikke så godt. En slik holdning kan føre til at Per blir sjanseløs i mange sjakkpartier fordi han ikke behersker alle de grunnleggende ferdighetene som gjør ham til en komplett spiller. Elevene skal ut i verden alene og sammen med andre. Det er dette som er skolens oppgave å forberede dem på.

Dette skillet mellom tydelighet og utydelighet er noe visjonen eller hovedmålet ved de to skolene også kan være med på å belyse. Ved Skog er dette *”Til alles beste”*, mens ved Brage er det at *”Hver enkelt elev skal ha best mulig læringsutbytte eller tilbud innenfor gitte rammer og ressurser”*. *”Til alles beste”* klinger bra, visjonen er estetisk, den rommer dimensjoner som etikk og sosial rettferdighet, den er lett å huske, den kan virke motiverende, og den kan fungere som identitetsskaper for interessentene på skolen. Samtidig vil jeg hevde at den er utydelig. Dersom man begynner å stille spørsmål ved den, dukker spørsmål opp som: Hva er best? Best i hva? Hvem er alle? Hvem hører ikke til i gruppen alle? På flere av disse spørsmålene finnes det en uendelighet av mulige svar og tolkninger som kan knyttes til etikk, filosofi, verdier, utdanningspolitikk, ulike typer pedagogisk teori osv. Skogs visjon er dermed visjonær, men den gir ingen retning.

På sin side er Brages hovedmål kjedelig rent estetisk, og det gir ikke noe løft. Det er heller ikke visjonært, men realistisk, og det peker ut retning. Ved Brage loves det at de skal gjøre det som er mulig, for at elevene skal få en god opplæring. Spørsmål som dukker opp her, er: Hva er gitte rammer og ressurser? Hvordan defineres hva som er best mulig læringsutbytte? Hvem vurderer hva som er best mulig tilbud? Svarene på spørsmålene til Brages hovedmål er mulig å finne innenfor pedagogisk læringsteori og utdanningspolitiske dokumenter, og fokus kan dermed bli tydeligere og mer presist.

Enighet rundt det viktigste utdanningsmålet på Brage resulterer i at personalet drar i samme retning. Private holdninger, som går på tvers av skolens praksis og verdier, blir lite aktuelle å argumentere ut ifra. På Skog, hvor de har utviklet tilsvarende gode utdanningsplaner og systemer som på Brage, er målene vanskeligere å realisere fordi personalet drar i ulike retninger, og noen av lærerne velger å fokusere på elevenes mangler. I tillegg er det rom for at

lærerne kan benytte private verdier som argumenter, til tross for at de ikke har vært forhandlet om i kollegiet.

### 7.1.3 Lærernes aktørberedskap

Nedenfor presenteres to fortellinger fra intervjuene med kontaktlærerne på de to skolene. Her blir det i begge tilfeller beskrevet situasjoner hvor det er oppdaget et problem i forbindelse med gjennomføringen av opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Hvordan lærerne argumenterer i tilknytning til problemet, kan fortelle noe om ulikhetene i skolekulturen ved de to skolene. Det kan også være med på å gi et bilde av lærernes aktørberedskap (Berg 1999) og dermed si noe om handlingsrom:

Brage	Skog
<p>L1: Fordi noen av oss var så sinte i fjor på hvordan dette her var [organiseringen av opplæringen for elever fra språklige minoriteter], på mangel på oppfølging, mangel på at det kunne ... altså, at vi måtte ha en person som skulle gjøre det, ikke sant, og i år så er det to lærere som har ansvaret for at du har for 1. og 2. klasse, og du har for 3. og 4. klasse, det er ikke nødvendigvis du som gjennomfører det, men de har pålagt å ha veiledning i forhold til den eleven det er, og da har jo disse arbeidsplanene som vi lager for hver enkelt elev, de har jo en hensikt. Altså i fjor så var det bare et papir som lå der, fordi at det var jo ingen som var der, og det ble sånn at nei, hvem er det som kan gjøre det, nei, kanskje vi kan omorganiseres og at jeg ikke bør være med i gymmen, og så kan jeg ta én time der og én time der, ikke sant. Det var ikke noe kontinuitet, ingenting, og det var to-tre av oss som var fryktelig sinte etter fjoråret og sa at dette her er ikke i forhold til intensjonen, altså, vi kan stryke det punktet på, på planen vår og alt mulig sånn, fordi at det er ... og vi ser det på resultatene hos elevene. At de har jo faktisk gått tilbake i forhold til hva de hadde ... det var de som går i 4. nå, og de som går i 3. nå. Det var ... Vi to som hadde 3.-klassene og en som hadde 4. klasse, vi var kjempeforbanna. Og nå har vi klart å organisere det, vi har nok kanskje fått en lille bitte granne bedre ressurs fordi at vi har fått et sterkt funksjonshemmet barn som har en assistent hele tiden, men som</p>	<p>2: ... Jeg har jo hatt i klassen hos meg, måttet ta opp det med at det er faktisk en morsmåslærer som ikke ville ha en elev i sin gruppe som var fra samme land, fordi han var [minoritet], eller er [minoritet].</p> <p>4: Ja. Det stemmer. Det er jo dem imellom også, en del.</p> <p>(...)</p> <p>2: Det var det godt du kom på, for den historien der, den er ... jeg hadde den klassen i fjor, og den, den er ganske tøff å takle, altså, og oppleve.</p> <p>G: På hvilken måte da?</p> <p>2: Fordi at du merker at den læreren ...</p> <p>4: Den voksne ...</p> <p>2: Den voksne ... er faktisk noe imot den andre eleven.</p> <p>1: Altså, det er jo mange mennesker som har opplevd negative ting med [minoriteten], så det er kanskje ikke så spesielt for ham, men de har hatt dem mye mer innpå seg, og [minoriteten] har tradisjonelt sett ... de er langt nede på stigen i de fleste land de er i. Det er bare å innse. Av ulike årsaker. Det er greit for oss her å snakke om [minoriteten], fordi vi har jo ingen [fra minoriteten], det er ikke noen</p>

<p>også har en IOP lærer, ikke sant, så det har noe med det å gjøre, men nå går det mye bedre, men i fjor var det (peker med tommelen ned) (Bk:5f).</p>	<p>[minoritetsbosetting] nedi lia her, liksom, men der var det vertfall at jeg oppdaget at den eleven var jo ikke i den gruppa med de andre, fordi hun som hadde dem, ikke ville ha dem med seg (Sk:15f).<sup>124</sup></p>
---	---

I fortellingen fra Brage reagerer lærerne ut ifra et fokus på elevenes rettigheter til å få en tilfredsstillende opplæring, og de identifiserer seg med elevene. De observerer at noe kan gjøres bedre, og tar dette opp, noe som igjen fører til endring av praksis. De går dermed inn og ser på hva skolen kan gjøre for at elevene skal få et bedre opplæringstilbud, og leter etter muligheter innenfor de rammene som det er mulig for skolen å gjøre noe med. De blir i tillegg personlig engasjert på vegne av elevene og beskriver følelser som kan knyttes til nærhet i beskrivelsen ("fryktelig sinte" og "kjempeforbanna"). De er ikke observatører, men deltakere i dramaet som utspiller seg i tilknytning til opplæringen for elevene. Ansvar for kvaliteten på elevenes opplæringstilbud er noe som angår dem direkte. Når de tar ansvar, blir de hørt ut ifra de argumentene de presenterer, som er relatert til "elevens beste", og praksis endres. Slik bidrar lærerne med å opprette et press for indre ansvarliggjøring.

I fortellingen fra Skog ser lærerne at en tospråklig lærer ikke vil ha en elev i sin morsmålsgruppe, og de forklarer at de har tatt det opp. Videre i fortellingen inntar de en passiv rolle. De er observatører til dramaet om elevens opplæringstilbud, og det er dem som lærere dette er vanskelig for, ikke eleven ("den er ganske vanskelig å takle, altså, og oppleve"). Dette kan tyde på at lærerne har et distansert forhold til eget ansvar for denne siden ved elevenes opplæring. Dette er ikke deres ansvar, og det ligger ikke noen forventning i at de kan gjøre en forskjell eller forandre noe. De er heller ikke rede til å handle på noen som helst måte. Samtidig, når de skal forstå det som skjer, identifiserer de seg med den tospråklige læreren og forsøker å forstå og forklare hvorfor hun handler sånn som hun gjør. Det eksisterer ingen identifikasjon med eleven. Sympatien er hos den tospråklige læreren; de forsøker å forstå. Kontaktlærerne fokuserer ikke på hvilke konsekvenser dette har for eleven, og ser heller ikke at læreren kan handle urett. Det kan forstås som om at minoritetenes innbyrdes relasjoner er noe som tilhører det private rom, og som ikke angår lærerne direkte. I

<sup>124</sup> Denne historien kommer også igjen to andre steder i mitt datamateriale. De tospråklige lærerne forteller at denne eleven ikke får tilbud "fordi det ikke passer", mens migrasjonspedagogisk kontakt forteller at denne læreren ikke får lov til å undervise eleven fordi "hun har for dårlige holdninger". Konsekvensen er uansett den samme for eleven det gjelder; han får ikke tilbud i tospråklig opplæring. Hva som er sannheten, vet jeg ikke, og det er heller ikke den som er grunnlaget for analysen, men lærernes argumentasjon rundt et problem som er oppdaget i tilknytning til opplæringssituasjonen for tospråklige elever.



forklaringen som blir gitt, blir det heller ikke skissert handlingsalternativer. Disse eksisterer ikke i og med at forklaringen ligger utenfor skolen. Praksis blir derfor heller ikke endret, og det får ingen konsekvenser for den tospråklige læreren eller kontaktlærerne. Eleven, derimot, opplever en situasjon hvor han er elev på en skole hvor han ikke kan språket, og hvor han heller ikke får ivarettatt retten sin til tilpasset opplæring, morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring.

Dette kan tolkes som at lærerne ved Brage har en misjon, de vil gjøre en forskjell for sine elever, og identifiserer seg med dem. Lærerne ser på helheten i hvordan opplæringen på skolen kan organiseres, og de er villige til å gå inn i prosesser for å få dette til knyttet til en utvidet profesjonalitet. Lærerne ved Skog, på sin side, gjør en jobb med klart definerte ansvarsområder og identifiserer seg først og fremst med andre lærere. Det som skjer utenfor deres ansvarsområde, er de passive tilskuere til. Årsaksforklaringer finner de gjerne i forhold skolen ikke kan gjøre noe med, slik at status quo kan opprettholdes. Dette kan knyttes til en avgrenset profesjonalitet. Den indre ansvarliggjøringen knyttet til elevenes opplæringstilbud blir slik tilnærmet fraværende.

Dette fokuset på eleven i motsetning til fokus på læreren og arbeidstakerrollen finner vi igjen i møtene til utvidet lederteam ved Brage. De to møtene som blir presentert, kan sies å være typiske eksempler på møtestrukturen jeg observerte ved de to skolene. Her blir også den kollektive orienteringen på Brage synlig i kontrast til den individuelle orienteringen ved Skog:

<b>Brage</b>	<b>Skog</b>
<p><b>Teamledermøte:</b></p> <p>SMO-leder og jeg kommer et par minutter for sent til teamledermøte. De har startet med teamrunde:            Team 1: Ny elev, norsk. Har begynt med foreldresamtaler, ingen spesielle tilbakemeldinger. Rektor spør om tospråklig opplæring og SMO-leder spør om behov for ny elev. Ingen behov er meldt.            Team 2: Skal på tur torsdag til Brageøy. Rektor spør om de trenger lokal guide. Sier han kan ta dem med på tur med båten. Dette fører til munterhet. Han flirer og sier: "Fy faen, jeg har ennå ikke fått opp de vasene etter at jeg hadde de brune barna med på tur." Lærerne smiler, som om de kjenner historien. Samtidig ser flere bort på meg, antakelig for å se hvordan jeg reagerer. Teamet skal på konsert på fredag. Dessuten har de bestilt miljøbuss. Sier at det er ingenting spesielt som kom fram på felles foreldremøter. Tospråklig opplæring går bra.            Team 3: Skal ha tema og prosjektarbeid. Sier at de</p>	<p><b>Plangruppemøte:</b></p> <p>Jeg skal være med på plangruppemøte. Rektor går inn på kontoret, jeg følger etter og setter meg ved det runde konferansebordet på kontoret. Møtet skulle begynt 13.30, og rektor ber inspektør om å samle inn de som skal være med, 13.40. Tre lærere kommer etter hvert. Møtet starter 13.50. Rektor refererer fra rektormøtet, og det blir snakk om prosjektet "Tøffe gutter leser bøker". Det kommer opp at på personalmøtet i går var det en del frustrasjon angående kompetanseheving i matematikk. Personalet ville ikke sitte i gruppe og diskutere mer, vil ha påfyll. Lærer1 snakker om at der må ledelsen si ifra og si hva de ønsker å gjøre; "det kom nesten sånn spørsmål om hva gjør dere i plangruppa?" forteller hun. På personalmøtet var det ellers en lærer som var veldig opptatt av nasjonale prøver, og hvilke kunnskaper som</p>

<p>svake elevene skal ha tema og de sterke prosjekt. Blir latter rundt det, teamleder 3 rødmer. Foreldremøter går bra, sier at det ligner på hallelujastemming. Tospråklig opplæring har begynt. Har ellers laget en egen gruppe "For de uten håp". Har også med en elev som sliter. Rektor spør om det er fordi hun har vært i Sverige. Foreldre vil ikke at hun skal lære mer i matte, for de kan ikke hjelpe henne hjemme. Jeg fniser når jeg hører dette, og blir irettesatt av teamleder og rektor. Dette er alvorlig for foreldrene, og da har skolen med å ta det alvorlig. Det blir snakk om at de bør begynne med leksehjelp.</p> <p>Team 4: Går bra. De skal på tur til storby. Foreldremøtene har dårlig oppmøte. I tospråklig opplæring trenger Svetlana noe mer, det går ikke lenger, og de får ikke tak i morsmåls lærer.</p> <p>Sosiallærer: Elev har flyttet og hun skal ettersende mappe. Må følge opp om han møter på den nye skolen.</p> <p>SFO: Det går greit. Ikke barna som er et problem, men de ansatte.</p> <p>SMO: Spør hvordan ny tospråklig lærer fungerer. Involverte teamledere har inntrykk av at det går bra.</p> <p>Team 3: 8 torsdager framover kan bli problem, da er de avhengig av Sally som er assistent, og mye borte, hvordan løse dette?</p> <p>Team 4: Barkebilleforestilling i november. Gymsalen blir da opptatt.</p> <p>Rektor: Må få skurt opp gymsalen, det ser ikke ut. Masse blå merker. Han refererer videre fra FAU-møte: Alle foreldrekontaktene var invitert (52), 17 som møtte. Skolen er pålagt å ha SU og FAU, men vil ikke ha sånne store møter. Foretrekker individuelt samarbeid med hjemmene. Understreker at foreldresamtalene er viktige for å få føling med hva som rører seg.</p> <p>Inspektør 1: Etterlyser noen oversikter over foreldreaktiviteter på de ulike trinnene.</p> <p>Inspektør 2: Vil ha rydding to ganger i uka. 7.-klassegarderoben ser ikke bra ut, det er en elev som herjer. Foreslår at han snart vil bli nødt for å henge opp klærne i lærergarderoben.</p> <p>Noen lærere har etterlyst knagger i 7.-klassegarderoben. Ingenting mer. Møtet hevet. (Logg, B, 18.10.04: 2f)</p>	<p>ble etterspurt der. Rektor leser høyt fra guiden til retting av nasjonale prøver. Det blir litt gjesping fra lærer2, inspektør veksler blikk med lærer3 og lærer2. Det blir fremhevet at det lærerne ønsker å få hevet kompetansen på, er gode måter å forklare ting på for elevene. Lærer1 vil ha frem forståelsen som viktig i matematikk og ikke bare det tekniske, hun går etter hvert ut og henter kartleggingsprøver. Rektor leser opp de fem kompetanseområdene i matematikk. Telefonen ringer. Inspektør går ut og tar den. Hun kommer inn igjen og gir lærer1 beskjed om at det er telefon til henne. Inspektør har sett på klokka flere ganger. Klokka 14.15 gir hun beskjed om at hun går. Lærer1 kommer inn igjen. Lærer2 begynner å fortelle om et dataprogram som heter "Kartleggeren", som hun syntes var kjempebra. Telefonen ringer igjen, lærer1 går ut for å ta den. Lærer3 etterlyser læringstrappa i IKT. Rektor informerer om at den ligger på nettet og i strategiplanen, i en perm. Lærerne sier at det var mange av kollegene som ikke visste dette på personalmøtet. Lærer1 kommer inn igjen. Rektor sier: "Da sier vi det, lærer1, at vi gjør dette i fellestid de neste gangene." Rektor setter seg og leser stille i de nasjonale prøvene. Lærerne ser på hverandre, og lærer1 spør om det var noe mer de skulle ta opp i dag. Rektor svarer nei. Lærer1 sier at hun har spurt inspektør om det er greit at hun blir med på MBA på mandag. Rektor sier at det er greit. Hun sier at hun skal legge lapp i hylla hans om det. De tre lærerne reiser seg og går. (Logg, S, 18.11.04: 2f)</p>
--	--

Jeg vil som nevnt gripe fatt i to forhold som kan være interessante å analysere nærmere med utgangspunkt i disse møtene. For det første estetikken og det rituelle som ligger i formen på møtene, og for det andre hvilken akse argumentasjonslinjene i møtene fletter seg rundt.

Møtenes form på Brage følger et klart mønster. De begynner alltid på tiden, det er klart for alle deltakerne hva som skal foregå på møtet, alle møter forberedt, det skal mye til for å avlyse et møte, og møtenes avslutning blir markert. Man kan si at ved Brage er det kollektivet som eier tiden, og de har en kollektiv tid. Ved å ha dette fokuset på møter blir møtene også en

del av skolens estetikk, hvor selve møtet er med på å bekrefte relasjonene på skolen. Det er derfor ikke legitimt å hevde at det er meningsløst å delta i et møte, da møtene har like stor funksjon som samlende ritualer. Selve gjennomføringen av møtene er med på å bekrefte den kollektive orienteringen ved skolen. At de formelle lederne har en sterk tilknytning til lærernes daglige arbeid og praksis i klasserommet, kan også føre til at tidsforståelsen blir samkjørt.

Møtenes form på Skog har på sin side ikke noen klar og entydig form som virker bekreftende, eller som virker som et samlende ritual. Formen er heller med på å understreke individorienteringen ved skolen, da det å komme tidsnok og det å være forberedt ikke blir tillagt verdi. Det er individene som eier tiden, og skolen har individuelle tider. I tillegg blir det gitt signaler om at møtene er betraktet som lite viktige, ved at man kan gå inn og ut av dem ettersom man har andre arbeidsoppgaver som er mer presserende. Dette gir også et inntrykk av at lærerne er sterkt inne i en polykron tidsoppfatning mens administrasjonen forholder seg monokront til tid, jf. Hargreaves (1994), og at tidsoppfatningen i forbindelse med gjennomføringen av møter ikke blir tematisert.

Møtene har dermed funksjon av å virke samlende og bekreftende for fellesskapet på Brage, mens de bekrefter individorienteringen i praksisen på Skog. Satt på spissen kan man da si at møter på Skog har liten verdi for det daglige arbeidet fordi praksisen i klasserommet uansett er individuell. De blir heller ritualer for å bekrefte at praksis er individuell. Møtene på Brage har på sin side en veldig viktig funksjon fordi praksis er kollektivt orientert.

Mine øvrige observasjoner viser at på Brage blir diskusjonene og samtalene gjerne dreid over i det prinsipielle når det oppstår uenighet eller en situasjon skal løses. Da diskuterer man på generelt grunnlag, og prinsipielle argumenter blir viktige og setter standarder for hvordan saker bør håndteres. Et eksempel på dette er telefonen fra foreldre som ikke kunne hjelpe sitt barn med matematikkleksene lenger. Her blir det satt i gang en tidlig prinsipiell refleksjon om det kan være lurt å tilby utvidet leksehjelp. Et felles, virksomt, verdigrunnlag ved Brage kan kobles opp mot universalisme og verdifellesskap. Diskusjonene og samtalene på Skog går som regel på enkelthendelser og på enkeltstående oppgaver, noe som fører til at man starter med blanke ark hver gang. Da er det de som til enhver tid har makt til å definere hva enkelthendelsen består i, og hvilke verdier de representerer, som preger hvordan enkelthendelsene blir behandlet. Dette kan føre til, som vi ser ved Skog, veldig ulike praksiser

og rutiner ved skolen. Det gjør det også vanskeligere å forklare overfor minoritetsforeldre og elever hva som skjer, og hvorfor praksis er som den er, fordi de hele tiden må gå inn i nye forhandlinger med ulike mennesker som ikke nødvendigvis står for det samme. I disse forhandlingene kan det være vanskelig å manøvrere fordi man aldri vet hvilket verdigrunnlag eller prinsipp som har potensial til å få gjennomslag til enhver tid; fordi definisjonsmakten her ligger hos hvert enkelt individ og ikke i en kollektiv praksis. En annen ulempe med å fokusere på enkelthendelser blir at man fratar seg selv muligheten til å tenke og planlegge langsiktig. Fokuset blir dermed i høy grad på her-og-nå-situasjonen. Prinsipielle plenumsavgjørelser får heller ingen verdi fordi ingen føler seg forpliktet av dem. ”Det koker bort i kål”, som kontaktlærerne sier i gruppeintervjuet. Et annet problem med den individuelle orienteringen på Skog i forbindelse med prinsipielle diskusjoner er videre at de kan bli vanskelige å ta fordi alle har noe å forsvare. Det blir enklere å bevare status quo. Benektelsen av felles verdier som grunnlag for argumentasjon og beslutninger ved Skog leder dermed frem mot en verdirelativisme som lett kan kobles sammen med en uønsket form for kulturell relativisme.

I møtet på Brage er det elevene og elevenes opplæringstilbud som står sentralt, og som er den logikken argumentasjonslinjene følger. Ved Skog er det lærerne og lærernes arbeid som er i fokus. Argumentasjonslinjene viser hva som er relevant for vurderingen av en lærers profesjonalitet eller legitimitet på ved de to skolene. Lærerne har med andre ord to ulike måter å argumentere eller legitimere sin pedagogiske profesjonalitet på. Ved Skog krever lærerne legitimitet ut ifra formell kompetanse, mens ved Brage er det den synliggjorte praksis og forhandlingene de inngår i på ulike nivåer i organisasjonen, som fører til aksept som profesjonell innenfor kollegiet. Aksene for argumentasjon viser også hvorfor Brage kan forstås som demokratisk i et samfunnsperspektiv, mens dette er vanskelig å få til på Skog, jf. 4.3.2.

Ved Skog er man lærer per definisjon; man er profesjonell lærer i funksjon av å ha en formell lærerutdanning. På Skog ligger dermed legitimiteten hos lærerne i det man kommer inn i systemet med, det er en individuell kompetanse. Det kan forklare at de tospråklige lærerne ikke er aktivt inkludert i lærerkollegiet på Skog, da de færreste har formell lærerutdanning. Alle med formell utdanning hører til i lærerkollektivet, og det er en veldig høy grad av lojalitet innenfor gruppen ”lærere”. Det blir videre praktisert et implisitt språk innenfor gruppen ”lærere” som er med på å skape distanse til andre aktører og interessenter på skolen. Dette kan forstås som en måte å forsvare sin profesjonalitet på. Hargreaves (1994) betegner

denne strategien som å gjemme seg bak et skjold av klassisk profesjonalisme, og viser til at den lett kan føre til deprofesjonalisering. Lærerne er profesjonelle per definisjon ved å praktisere et distanserende implisitt språk som gjør praksis vanskelig tilgjengelig. Det blir også lærerens erfaringsbaserte tolkninger og følelser som danner grunnlag for argumentasjon. Disse er subjektive og individuelle og kan vanskelig motsies. Hver situasjon blir dermed forskjellig, noe som ofte fører til løsninger etter ad hoc-metoden (Lillebø 2001). Baksiden er at når læreren blir utgangspunktet for argumenter om læring og for elevenes opplæring i klasserommet, isolerer man både seire og nederlag til læreren selv. Det blir læreren som bærer hele ansvaret alene, og jobben oppleves som ensom.

Ved Brage gir lærere hverandre status som profesjonelle ut ifra faglig fortolkning og forhandling. De legitimerer sin profesjonalitet seg imellom ved dialog og et eksplisitt språk, da dialog med alle interessenter krever et eksplisitt språk. Dermed ligger legitimiteten lærerne gir hverandre, i det man bidrar til kollektivet med. Dette er med på å understreke det individorienterte i lærerarbeidet ved Skog kontra det kollektivt orienterte ved Brage.

Min tolkning er at ved Brage er man en profesjonell lærer i kraft av synliggjort og begrunnet praksis og gjennom resultatet av forhandlingene man inngår i på de ulike nivåene i skolen. Dette fører blant annet til at det ikke nødvendigvis er formell utdanning som er det viktigste kriteriet for å bli sett på som profesjonell, og det inkluderer dermed også de tospråklige lærerne som potensielt viktige bidragsytere i kollegiet. Dersom eleven og elevens læring blir grunnlag for argumentasjon og diskusjon over tiltak på et trinn, er læreren bare en del av handlingsrasjonale, og det gir rom for en forståelse som er mer fundert i teoretisk tilnærming og ansvarliggjør andre i skolesamfunnet enn utelukkende den aktuelle lærer. En konsekvens av elevfokus og den kollektive orienteringen ved Brage er at det når noe ikke fungerer, også kan begrunnes i lærernes arbeid. Dette kan føre til at ved Brage hører ikke alle til i funksjon av å ikke kunne eller ville mestre sine oppgaver. På den måten skolen er organisert, blir det nødvendigvis slik at ikke alle kan fungere eller jobbe som lærere ved Brage. Det blir forventet av kollektivet at man fungerer på et visst minimum. Rektor forteller om prosesser skolen går igjennom når lærere ikke fungerer som forventet eller ønskelig. Dette får flere konsekvenser. Det må være uendelig ensomt ikke å klare å bli en del av kollektivet på Brage. Samtidig vet lærerne at de blir sett og vurdert. For de som arbeider ved Brage, gir dette også en signaleffekt. De mestrer å være en del av organisasjonen, og det er med på å bygge opp deres yrkesstolthet. Det gir også et visst press på å prestere, ved at hva de gjør, faktisk betyr en

forskjell også for kollegiet. På den måten kan man si at praksisen på Brage svekker det legale synet på ansettelsesvern for lærere og det formelle synet på lærerprofesjonaliteten samtidig som denne praksisen tydelig er med på å heve yrkesstoltheten til de lærerne som faktisk mestrer oppgavene sine.

Mulighetene til å bli en del av lærerkollegiet ved Skog bidrar også til å understreke likhetstankegangen og uniformeringen. Det er lærerutdanning som er inngangsbilletten til lærerfellesskapet, altså en enkeltstående ytre identitetsmarkør. Ved Brage er tilsvarende engasjementet og behovet for komplementaritet eller utfyllende lærerroller noe som dyrker frem mangfold. Dette fokuset er videre med på å styrke den demokratiske praksisen; du har ikke rett fordi du er lærer, som på Skog, men du forhandler deg frem til løsninger fordi du klarer å presentere de beste og mest velbegrunnede argumentene.

Ved Brage gjøres dermed ytre identitetsmarkører hos lærerne som alder, ansiennitet, kjønn, geografisk tilknytning, religion, kultur, etnisitet, familiehistorie og klesdrakt irrelevante for det endelige resultatet av forhandlingene. Det viktigste er ikke hvem som forhandler, men hva det forhandles om, og der har alle som et utgangspunkt like store rettigheter til å bli hørt, det er dette som til en viss grad legges i begrepet respekt. Det betyr ikke at det er irrelevant hvem som forhandler, og en personalsammensetning av personer som er bærere av ulike ytre identitetsmarkører, er med på å sikre et mangfold av perspektiver. De ytre identitetsmarkørene blir likevel sekundære i forbindelse med argumentene som brukes. Disse blir veid opp imot skolens verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget er felles og uttalt for alle. Når det virkelig blir satt på prøve, er det disse verdiene skolens formelle ledere står som garantister for og som de grunner sin legitimitet i. Det betyr også at alle har lik rett til å høre til, og alle har lik rett til å delta. Dette kan sies å være et demokratisk utgangspunkt, jf. 4.5.3. Som vi ser fra møtet, inkluderer distribusjonen av stemmer som en selvfølgelighet minoritetene og minoritetsperspektivet. Det er hvem man er som etisk reflekterende og moralsk handlende individ i relasjonen til andre, som er det viktigste. Dette forklarer også ryggmargsrefleksjonen hos rektor og lærere i møtet da jeg i min arroganse tillot meg å fnise av foresatte som ikke ønsket mer matematikkopplæring for sitt barn; jeg viste ikke respekt og tok ikke foreldrene alvorlig. Samtidig viser denne ryggmargsrefleksjonen viljen til å inkludere en utenforstående i skolens verdigrunnlag; de tok seg bryet med å irettesette og informere meg, og jeg ble en viktig lærepeng rikere. Dette har sitt utgangspunkt i tanker om nærhet, nemlig hvordan man

nærmer seg ”den andre”, det være seg elever, foresatte eller kolleger. Ikke hvem man er som bærer av identitetsmarkører.

I denne konteksten blir rektors ironiske henvisning til ”de brune barna” faktisk morsom, fordi hvilken farge elevene har, faktisk ikke er relevant og dermed malplassert i forbindelse med praksis ved skolen. Samtidig har karakteristikken en funksjon ved at den er med på å sette mangfold på dagsorden. Gjennom ironi problematiserer rektor at fargen på elevene faktisk blir gjort relevant andre steder i samfunnet, og at dette også er noe personalet må forholde seg til. Dette blir ikke gjort ved å moralisere, men gjennom ironi å peke på at det kan være synlige forskjeller mellom minoritets- og majoritets elever. Ut ifra observasjonene kan det ellers virke som at rektors humor tidvis har en ”demokratiserende” funksjon ved Brage, som gjør at det kontinuerlig settes i gang verdidebatter. Gjennom humoristiske, men noen ganger også provoserende, uttalelser knyttet til blant annet ytre identitetsmarkører, som etnisitet, kjønn, alder, utdanning, kulturell bakgrunn og språklæring, setter han marginaliserte gruppers rettigheter og stereotyper av disse på dagsorden. Dette blir en indirekte og muligens ubevisst måte å få personalet til å reflektere over måten de forholder seg til stereotypier på. At han kan gjøre dette, kommer antakelig av at handlingene hans signaliserer at alle skal bli tatt alvorlig og har en rett til å høre til ved skolen. Slik blir det pekt på at minoritets elever har samme rettigheter og plikter i norsk skole som alle andre, og at skolen skal gi minoritets elevene like god kvalitet på opplæringen som majoritets elever, og denne opplæringen er også en integrert del av teammøtet. Fokuset er på tilpasset opplæring, og hver enkelt elev er dermed utgangspunktet for opplæringen. Tilnærmingen til minoritets elevene blir dermed at de er vanlige elever i norsk skole som på lik linje med alle andre elever skal ha tilpasset opplæring. Når det gjelder innholdet og formen i den tilpassede opplæringen for denne elevgruppen, understrekes det at skolen også må ta hensyn til at de er minoritets elever i norsk skole.

Ved Skog beskriver de seg selv de som ”fargeblinde”, det er ikke elevenes farge som er viktig. Denne blir ikke sett, og dermed eksisterer den ikke. Referanser til hudfarge kan dermed karakteriseres som tabu, noe som ofte resulterer i at fenomenet blir subjektivt borte fra bevisstheten, og det blir ugyldegjort (Leira 2003:153). I nære relasjoner i det private rom er dette en vanlig måte å forholde seg til hverandre på, men skolen er et offentlig rom. Ved Skog er det den ytre identitetsmarkøren kultur som er relevant. Dermed underkommuniserer man deler av mangfoldet i elevgruppen, og saker knyttet til hudfarge, som blant annet er oppe i massemedia med jevne mellomrom, blir oversett. Dette kan være en del av forklaringen på at

en av elevene, ifølge hans mor, har blitt kalt ”svarting” over en lengre periode uten at noen har reagert. Jeg har også en observasjon i mitt datamateriale hvor flere elever leende roper ”negrer” og ”neger” i et klasserom med to svarte elever i.<sup>125</sup> Dette skjer uten at noen viser tegn til å reagere, hverken lærere, tause medelever eller elevene selv. Når enkelte ytre identitetsmarkører blir gjort relevante mens andre blir oversett, bruker man også disse til å vise hvordan man distanserer seg i forhold til hverandre, ved at virkeligheten elevene faktisk må forholde seg til i det offentlige rom, ignoreres og defineres ut av skolen.

Som møtene viser, er det elevenes læring som gir nøkkelen til skolekulturen ved Brage. Her kreves komplementaritet i lærerpersonalet og dermed mangfold. Nøkkelen er formell status og lærerutdanning ved Skog, og dermed uniformering og likhet i personalet. Dette har konsekvenser for hvordan lærere forholder seg til hverandre i hverdagen. Som resultat blir lærernes samhandling en del av det skjulte pensum som elevene lærer på skolene. Ved Skog blir innholdet i dette pensumet at likhet er verdifullt, ved Brage blir det at mangfold er en verdi.

#### **7.1.4 De store fortellingene om Skog og Brage**

Ut ifra hva jeg har diskutert om hva som er fokus på skolene til nå, er det mulig å konstruere fortellinger om skolene. Enhver organisasjon lager fortellinger om seg selv. Disse fortellingene kan finnes i mange former og kan representere mange ulike og kontrasterende sider og perspektiver ved organisasjonen. Samtidig er det gjerne én fortelling som blir gjentatt ofte, og som er meningsbærende. Som alle fortellinger følger den en dramaturgi. I denne analysen vil jeg gå inn i eventyrenes verden for å finne dramaturgien til skolenes fortellinger om seg selv.

Et gjennomgående motiv i norske folkeeventyr er Askeladden som skal vinne prinsessen og halve kongeriket. Da er Askeladden helten, og prinsessen og halve kongeriket er målet. På veien møter Askeladden hjelpere, motstandere og hindre han må overvinne for å nå målet. Når personalet ved de to skolene kommuniserer, møtes de gjerne på det som er felles, og det som oppleves som legitimt å snakke om (Goffman 1967). Ved Brage er både elever, foresatte

---

<sup>125</sup> Migrasjonspedagogisk kontakt og jeg går inn til x. klasse. De spiser og synger fotballsangen ”Alt for Norge”. Lærer sier at de ikke har vært på tur i dag fordi det var bråk på slåballbanen fordi 5. klasse hadde laget masse regler. Flere elever roper ”negrer” og ”neger” og ler høyt i stedet for å si regler og regel. (Det er to svarte elever i klassen.) Lærer reagerer ikke i det hele tatt, overhører det (Logg, S, 11.11.04:2).



og egen arbeidssituasjon felles. Det er dette lærerne føler det er legitimt å snakke om, og dette er med på å danne grunnlaget for deres fortelling. Ved Skog er det først og fremst den personlige opplevelsen av egen arbeidssituasjon som danner grunnlaget for fortellingen, siden arbeidet i klasserommet er privatisert. Det er gjennom sin individualiserte arbeidssituasjon lærerne ved Skog utvikler felles vokabular og felles fortellinger.

I Brages fortelling om seg selv er heltene de som arbeider ved skolen, og som ville gjøre en forskjell for elevene. I denne fortellingen er de som ikke har skjønt at Brage er en god skole, motstanderne som må beseires. Det skjer ved å gjøre Brage til en enda bedre skole. Hindrene overvinnes ved å samle argumenter og gode resultater til å beseire motstanderne med. Hjelperne er de som er interessert i å styrke Brage på veien til å bli en enda bedre skole, og som gir dem anerkjennelse. I Brages fortelling har minoritetslevnene og deres foreldre en rolle på lik linje med de andre elevene med sine foreldre. Skal skolen bli en god skole, må de også kunne vise til resultater for minoritetslevnene i og med at minoritetslevnene er en del av helheten. Skolen blir da ikke en god skole på tross av minoritetslevnene, den blir det på grunn av minoritetslevnene. Lærerne og skolen har dermed en misjon; de kan gjøre en forskjell. Dette gjør det meningsfullt å jobbe sammen for å nå målet på best mulig måte. Ved å fokusere på elevenes fremtid blir også lærerne og skolen skrevet inn i den langsiktige historien om elevenes liv, som er selve målet i fortellingen. Interessant ved Brage er at jeg ikke har oppdaget alternative fortellinger. Betyr dette at hele personalet er samkjørt, eller eksisterer det en "back-backstage" som jeg ikke har fått tilgang til?

I Skogs fortelling er det den individuelle arbeidstakeren som gjør sitt beste, som er helten. Motstanderne er de som ikke har skjønt hvor vanskelig det kan være å håndtere alle arbeidsoppgavene. Dette er de som gjør arbeidssituasjonen til lærere vanskeligere og har altfor høye forventninger. Hindrene ligger i at motstanderne må overbevises ved argumenter og beviser for arbeidsbyrden. Dette gjøres ved å forhåndsdefinere arbeidsoppgavene i tilknytning til elevene, og det tas utgangspunkt i at elevene er like. De elevene som ikke er like, krever derfor ekstra oppmerksomhet og betyr ekstra arbeid. I Skogs fortelling er minoritetslevnene og deres foreldre hindre som må forseres fordi de er ulike og gjør at lærerne får ekstra arbeid. Hjelperne er de som trår til og tar noe av byrden fra arbeidstakerens skuldre, slik som migrasjonspedagogisk kontakt. I og med at det er den formelle rollen som arbeidstaker som blir viktig på Skog, er lærernes praksis i klasserommet individualisert. Praksisen de utøver mesteparten av dagen, blir da i liten grad relevant å snakke om i kollegiet.

Lærernes fortellinger om seg selv blir derfor også fortellinger om ensomhet. De snakker om seg selv som alene i klasserommet, og de føler at de ikke blir sett. Målet i fortellingene er dermed å bli sett og å være synlig. En som har oppnådd målet om synlighet på Skog, er migrasjonspedagogisk koordinator:

M: Dagen min den starter med at jeg møter elever ute i skolegården som roper hei, Solveig og sier hyggelige ting til meg. Skal jeg til deg i dag? Altså, det er sånn, jeg vil gjerne til deg i dag. Ikke sant? Å så fin du er, ikke sant? Og sier noe sånn positivt om meg, hele tiden. Hele tiden får jeg sånne tilbakemeldinger. Det samme, ute i friminuttene så er det elever som på en måte kommer til meg og sier hyggelige ting, da, og spør kan jeg ikke få flere timer med deg? Jeg vil gjerne være hos deg mer. Kan jeg ikke få lov til å ta med meg kameraten min, jeg har lyst til å ha med ham. Ja, bare hyggelig, sier jeg, ta ham med. Og dermed så, også, det er blitt en sånn. Jeg har jo et grupperom som jeg jobber i, og det er blitt et sted for også mange norske elever som er knyttet til de andre, de tospråklige elvene, så det er dannet grupper nå ... prøve ut et sånn prosjekt i forhold til det. Knytte til kamerater, venner ... (Sm:4)

Kjernen i migrasjonspedagogisk koordinators fortelling er at hun opplever å bli sett. Hun gjør det meningsbærende å bli sett av elevene og ikke kollegene. Hun representerer dermed en alternativ fortelling til den store fortellingen om Skog samtidig som hennes fortelling er med på å bekrefte den store fortellingen.

De store fortellingene ved skolene viser hvordan minoritetselevne blir skrevet inn som hjelpere i den store fortellingen om Brage, mens de blir beskrevet som hindre i den store fortellingen om Skog.

### **7.1.5 Oppsummering**

Ifølge Bruner (1996) er det viktigste elevene lærer på skolen, skolen. Hvilket fokus praksis har på skolen, hvordan den er organisert, og ikke minst de store fortellingene blir dermed viktige deler av elevenes skjulte pensum. Ulikt fokus på Brage og Skog kan antakelig resultere i praksiser som har konsekvenser for opplæringen som elever fra språklige og kulturelle minoriteter mottar ved de to skolene, og ikke minst for det skjulte pensum.

Det kan tolkes som om at det ved Brage gjennom nøkkelbegreper i møtet mellom majoritet og minoritet utvikles et symmetrisk forhold hvor begge parter har muligheten til å gå inn i forhandlinger på likeverdige vilkår. Ved Skog blir forholdet asymmetrisk, hvor skolen og personalet i diskursen er beskrevet som omsorgspersoner, og minoritetselever og foreldre er satt i en posisjon hvor det forventes at de er passive mottakere. Det kan synes som om

minoritetene ved Brage er med på å forhandle frem sin rolle i forhold til majoriteten, mens minoritetene ved Skog blir tilskrevet en rolle. Dette kan resultere i stolte og myndiggjorte minoriteter på Brage og umyndiggjorte minoriteter på Skog, som kan vise seg i at de enten er opprørske og avvisende eller takknemlige og ydmyke, alt ettersom om de har godtatt sin passive rolle eller ei.

Enighet rundt det viktigste utdanningsmålet på Brage resulterer i at personalet drar i samme retning, mens på Skog, hvor de har utviklet like gode utdanningsplaner og systemer som på Brage, er målene vanskeligere å realisere fordi personalet drar i ulike retninger. Det kan videre se ut som at lærerne ved Brage har en misjon, de vil gjøre en forskjell for sine elever og identifiserer seg med dem. Lærerne ser på helheten i hvordan opplæringen på skolen kan organiseres, og de er villige til å gå inn i prosesser for å få dette til. Lærerne ved Skog på sin side gjør en jobb med klart egendefinerte ansvarsområder. I henhold til egne fortellinger identifiserer de seg først og fremst med andre lærere. Det som skjer utenfor deres ansvarsområde, er de passive tilskuere til, og årsaksforklaringer finnes gjerne i forhold skolen ikke kan gjøre noe med. Slik kan status quo opprettholdes.

Møtenes estetikk ved skolene har funksjon av å virke samlende og bekreftende for fellesskapet på Brage, mens de bekrefter individorienteringen i praksisen på Skog. Som møtene viser, er det elevenes læring som gir nøkkelen til skolekulturen ved Brage. Her kreves komplementaritet i lærerpersonalet og dermed et fokus på mangfold. Ved Skog er nøkkelen formell status og lærerutdanning, og dermed er uniformering og likhet i personalet i fokus. Dette kan ha konsekvenser for hvordan lærere forholder seg til hverandre i hverdagen, og som resultat blir lærernes samhandling en del av det skjulte pensum for elevene ved skolene. Ved Skog blir innholdet i dette pensumet at likhet er verdifullt, ved Brage blir det at mangfold er en verdi. De store fortellingene ved skolene viser også hvordan minoritetselvene blir forstått som hjelpere i den store fortellingen ved Brage, mens de indirekte blir beskrevet som hindre i den store fortellingen om Skog.

## **7.2 Eksplisitt og implisitt kommunikasjon og kunnskap**

Kalantzis og Copes (1999) andre grep viser til at dersom skolegang skal sikre alle elever sosial tilgang og muligheter for mobilitet, må majoritetskulturen og pedagogikken være

eksplisitt og synlig (jf. Bernstein 1974). Dette betyr at selve skolegangen og dens formål må være uttalt, og det bør eksistere metabegreper for å beskrive denne. De peker på at det å være eksplisitt om kulturen i skolegang ikke nødvendigvis betyr et mål om assimilering. Pensum kan heller forstås i en prosess for å låne bevissthet, språk og kultur utenfor elevens hjemlige eller vante sfære, men dette må gå begge veier; både mellom majoritetskulturene og minoritetskulturene. Dette fordi effektive forhandlinger om muligheter i en flerkulturell kontekst involverer en stadig pågående prosess frem og tilbake, på tvers av og mellom kulturer og lag av identiteter som nødvendigvis må bli mangefasetterte. Jeg vil i det følgende prøve å belyse hvordan skolekulturen ved de to ulike skolene åpner eller lukker for forhandlinger mellom majoritet og minoritet (7.2.1). Forholdene til eierskap av skolen (7.2.2), kunnskapen (7.2.3) og definisjonene (7.2.4) skaper også ulike betingelser for kommunikasjon og kunnskap. Grunnen til at det fokuseres på eierskap, er at dette blir betraktet som en kritisk suksessfaktor og utvikles ved at aktørene deltar i beslutningsprosesser. Manglende eierforhold kan føre til at planlagte endringer møtes med motstand og barrierer, eller at gjennomføringen av endringene blir overlatt til eierne av prosessene mens resten forholder seg som tilskuere (Skogen og Standahl 2006, Arneberg og Overland 2001). Avslutningsvis vil jeg diskutere forvaltning av utilgjengelighet og tilgjengelighet (7.2.5) og ulikhet og likhet (7.2.6), som også kan si noe om åpenheten når det gjelder mangfold ved skolene.

### **7.2.1 Harmoniserende og konfronterende skolekulturer**

Dersom man igjen tar utgangspunkt i sitatene fra begynnelsen av 7.1.1, så vi at rektor ved Skog var noe utydelig i sine uttalelser. Diskursene han inngår i, kan sies å være fundert i moralske og etiske refleksjoner knyttet til det private rom. Fokuset på å bry seg leder inn i en godhetsdiskurs, avvæpner dem som måtte ha en annen mening, og sperrer dermed for en faglig og pedagogisk diskurs. Gjennom intervjuene rapporterer interessentene ved Skog om lite eller ingen konflikt ved skolen "front stage". Samtidig blir det fortalt "backstage" at det er vanskelig å få gjennomført beslutninger som er fattet kollektivt, og at det ikke finnes en kultur for å fokusere på problemer. Skolen kan på denne måten sies å ha en harmoniserende skolekultur, noe som hovedsakelig kan sies å være typisk i organisasjoner som bevarer status quo. Det kan også sies at Skog har formelle strukturer som er demokratisk organisert og ved at de har en velformulert og velmenende pedagogisk plattform. Men praksisen blir lite demokratisk, da denne typen praksis krever et problemfokus, et felles utgangspunkt i

mangfold og forhandlinger om grunnleggende felles verdier og mål. Den harmoniserende kulturen fører til at demokrati blir form og ikke innhold, da det å gå inn i problemer som ikke er knyttet til arbeidstakerrollen går på tvers av skolekulturen. Dette samsvarer med Stålhammars (1984) funn om at rektorer vegret seg for å sette i gang verdidiskusjoner på sine skoler fordi de var engstelige for splittelse i personalet. Dette har som konsekvens at majoritetskulturen blir tatt for gitt, og at kommunikasjonen i tilknytning til verdier blir implisitt ved skolen. Det vanskeliggjør dermed minoritetenes muligheter til å få innvirkning på det som skjer. Det har også blitt pekt på at overdreven harmoni fører med seg vansker med å anerkjenne annerledeshet, og at det også kan fungere som en måte å disiplinere avvik på (Skagen 2002:102f). Når det gjelder minoriteter, som per definisjon blir regnet som annerledes, kan dette dermed ha store konsekvenser.

Rektor ved Brage er på sin side veldig tydelig i sine uttalelser når det gjelder hva han ønsker for skolen, og diskursene han inngår i angående elevenes opplæringsbehov, er fundert i pedagogiske teorier knyttet til læring og kan assosieres til det offentlige rom. Han er også tydelig på at målet er elevenes læring og elevenes beste. På denne måten er det mulig å være enig eller uenig, og det åpnes opp for faglige og profesjonelle samtaler og diskusjoner. Gjennom intervjuene blir det vist til diskusjoner og ulike oppfatninger om enkeltsaker og enkelthendelser. Skolen har en praksis for åpne og demokratiske prosesser for å forklare og begrunne pedagogisk praksis, og idé- og verdigrunnlaget bak pedagogikken er gjort eksplisitt og tilgjengelig. Når beslutninger etter slike prosesser er fattet, betyr det som regel at alle interessentene ved skolen drar i samme retning. På denne måten har skolen en konfliktorientert eller konfronterende skolekultur som kan sies å være karakteristisk for en utvidet aktørberedskap. Brage har demokratiske strukturer som gir inntrykk av også å fungere som demokratisk praksis, da det eksisterer en felles estetikk og etikk som er koblet sammen med et problemfokus. Unntaket er deler av det lovpålagte foreldredemokratiet, hvor begrunnelsen fra skolens side for å være overflatiske på dette området er at de mener foreldredemokratiet fungerer grunnleggende udemokratisk. Dette diskuteres nærmere i 7.4. Ved å vise vilje til å gå inn i problemområder gir Brage demokratibegrepet innhold. Ved å ta i bruk demokratiske prinsipper, og være eksplisitt i kommunikasjon og informasjon som blir gitt, er dette en måte å ikke ta majoritetskulturen for gitt på, men å bringe inn minoritetenes argumenter og å åpne opp majoritetskulturen slik at innholdet i den hele tiden blir gjenstand for forhandling.

Konsekvensene ved å forholde seg ulikt på dette området vises veldig tydelig i elevintervjuene når det gjelder hva som skjer når det blir oppdaget mobbing ved de to skolene:

<b>Brage</b>	<b>Skog</b>
<p>G: Ja. Hva skjer viss lærerne eller ledelsen på skolen, eller rektor, får vite at noen driver og mobber, da?            E2: Da blir det bråk. Da blir det bråk, altså.            E3: Jeg tror de får parade eller noe sånn.            E1: Jeg kan si det, seriøst. Jeg drev og mobbet før @@, nei, ikke mobbet, men jeg har vært sammen med noen som det har skjedd noe sånn, og jeg er blitt mobba, eller noe sånn. Men da ble det tatt skikkelig alvorlig, og blitt tilkalt hjem, og møter og ... måtte sitte oppe lenge, og ... da slutter man vertfall. Så ... det ble bedre, det kan jeg si, da (Be1:4f).</p>	<p>E1: Og litt slåssing og sånn @@.            G: Er det slåssing?            E1: Ja, og noe mobbing. Sånn 7. mobber andre og sånn.            E2: Har ikke jeg sett.            E3: Ikke jeg heller.            E4: Ikke jeg heller.            E1: Har dere ikke sett med han Sveinung og, eller?            E2: De bare tuller, da.            E1: Nei, ikke med Sami.            G: Hva skjer på denne skolen viss man mobber, da?            E2: Jeg har aldri sett noen bli mobbet eller mobbe.            E3: Ikke jeg heller.            E1: Det har jeg.            G: Vet du hva som skjer da?            E1: Ja, de begynner å kalle ham masse sånne stygge ting.            G: Hva sier de da?            E1: Viss det er på Sami, så har han sånn tenner som går litt ut, og da tar de tenna på tørk og sånn.            G: Hva skjer viss noen lærere ser dette her, da?            E1: De bare sier at de ikke skal gjøre det noe mer.            G: Mmm.            E2: De får kjeft. De får kjeft, Said (Se1: 2).</p>

Her gjenspeiler holdninger og praksiser på voksnivået seg igjen blant elevene. Ved Brage er det tydelige reaksjoner, og problemer blir tatt tak i. Elevene har videre en veldig klar forståelse av hva som skjer dersom de skulle bryte reglene. Ingen av de foresatte rapporterer om forhold som rasisme eller mobbing ved Brage, og jeg har heller ikke klart å observere annet enn noe som ut ifra mitt blikk muligens kan kalles småerting. Ved Skog er det en elev som rapporterer om erting eller mobbing han har sett. Her er reaksjonene fra de tre andre elevene i intervjuet interessante. De stiller seg ikke undrende til dette, eller lurer på hvor og når dette har skjedd, slik at det går an å gjøre noe med det, men de nekter kategorisk for at mobbing forekommer. De glatter over. Opprøreren Said står imidlertid på sitt og forteller om

hva han mener foregår. Når han sier at lærerne ”bare sier at de ikke skal gjøre det noe mer”, viser han at mobbing eller erting ved skolen ikke blir tatt tydelig tak i, noe som også blir bekreftet i det andre elevintervjuet (se kasusbeskrivelsen 6.2.3). Dette får de andre elevene til å sette Said på plass nok en gang, da de viser til at den mobbingen som de benekter foregår, fører til at de som utøver den, får kjeft. De har skjønt skolekoden, og de vet at det er sånn reaksjonene bør være. Says fortelling blir bekreftet av flere av mine observasjoner og i det ene foreldreintervjuet. På denne måten kan man si at en harmoniserende kultur er med på å glatte over urett elever blir utsatt for på skolen. En harmoniserende skolekultur fører til at enkeltpersoners opplevelser av urett ikke blir tatt alvorlig, mens det motsatte kan bli resultatet i en konfronterende skolekultur. Å være konfronterende betyr også at man tar risikoen med å gå inn i en konflikt og å gå inn i forhandlinger om verdier, og det kan videre knyttes til et fokus på kollektivet og fellesskapet. Det å gå inn i en konflikt med noen kan derfor bety at du anerkjenner at den andre og du selv er en viktig del av et fellesskap som begge har ansvar for, på tross av at dette kan oppleves som både vanskelig og personlig belastende. Dette fellesansvaret for kollektivet er en viktig verdi i en demokratisk praksis. Når noen unngår å gå inn i en konflikt med noen, unngår man dermed også å se på den andre eller seg selv som en del av eller ansvarlige for fellesskapet.

Dewey (1916) hevder at en viktig forutsenning for utviklingen av en demokratisk opplæring er muligheten til å lære hvordan man håndterer konflikter og konfrontasjoner, og å trene på prosesser hvor man lærer å leve med disse. Resultatet av henholdsvis en harmoniserende og en konfronterende skolekultur er at på Brage er skolekulturen verbalisert og gjort eksplisitt gjennom stadig pågående forhandlinger og reforhandlinger. Kommunikasjonen har dermed form av å være høy-kontekst ved at lite blir tatt for gitt, og alle skolens interessenter får tilgang til verdi- og kunnskapsgrunnlaget, dette gir også trening i demokratisk praksis. Ved Skog kan skolekulturen sies å bli tatt for gitt og er på den måten bare forhandlet om indirekte. Kunnskap om praksisen av skolens verdimesige ståsted er ikke verbalisert og er dermed kommunisert implisitt. Det oppstår dermed en situasjon av lav-kontekstkommunikasjon ved at mye informasjon blir tatt for gitt og underkommunisert. Dette gjør at elever og deres foreldre trenger hjelp til å bli en del av den skolekulturen som allerede eksisterer. På denne måten har elever og foresatte fra språklige og kulturelle minoriteter lettere tilgang til å forstå og forhandle om praksis på Brage, fordi majoritetskulturen er gjort eksplisitt, mens det er tilsvarende vanskelig å få tilgang og kunnskap på Skog, hvor praksis er implisitt forstått og ikke verbalisert.

## 7.2.2 Hvem eier skolen?

Ved både Brage og Skog foregikk det skolebesøk i den tiden jeg var observatør. Måten verden kommer inn i skolene på, og måten eierskap til skolen blir vist overfor utenforstående, kan være med på å vise hvem som opplever direkte eierskap ved skolene.

Skolebesøket ved Brage var av fem lærere fra en nabokommune. Besøket foregikk på følgende måte: Flere dager i forveien hadde sosiallærer og rektor en samtale om hvem av elevene det var sin tur denne gangen til å vise gjestene rundt på skolen. De pekte på at det var to gutter som hadde funnet tonen i en av 5.-klassene, og at de kanskje også kunne få et løft av å bli plukket ut til å vise skolebesøket rundt. Sosiallærer kontaktet dermed guttene, og de sa seg villige til å påta seg oppgaven. At de var nervøse, var tydelig, og at de var stolte, var også tydelig. I dagene forut for besøket viste de seg ofte i gangen ved rektors kontor, hvor de fortalte hvordan de forberedte seg. Skolebesøket ble vist rundt av guttene og deres lærer. Omvisningen ble avsluttet med en minikonsert med spill på afrikanske trommer av flere andre elever. Deretter kom de besøkende opp på et grupperom hvor det stod mat fra elevkantina og ventet på lærerne. Her holdt rektor en forelesning om hvordan ideologien og tankene bak oppbygning av skolens praksis og systemer var. Avslutningsvis kom det flere kontaktlærere inn på grupperommet, slik at gjestene skulle få anledning til å stille spørsmål om hvordan lærerne opplevde å arbeide ved Brage.

Skolebesøket ved Skog bestod av hele lærerpersonalet ved en NAFO-skole et annet sted i landet. Ved besøket på Skog var det rektor som tok imot de besøkende i mediateket ved skolen. Der ble gjestene gitt tre forelesninger av henholdsvis migrasjonspedagogisk kontakt, SFO-leder, som også ledet et miljøprosjekt ved skolen, og av rektor. Deretter kunne gjestene gå fritt rundt i klasserommene og se seg om. Det øvrige pedagogiske personalet ved Skog fikk skolebesøket møte på personalrommet i en pause, og det oppstod noen uformelle samtaler. Deretter beveget de seg tilbake til mediateket, hvor det var bestilt koldtbord. Avslutningsvis var det fritt frem for diskusjon med rektor, migrasjonspedagogisk kontakt og SFO-leder.

Vi ser her hvordan det ved Brage blir lagt opp til at skolebesøk er et prosjekt som mange ved skolen skal involveres i, og at det er like mye elevene som eier skolen, som lærere og formelle ledere. Alle nivåer ved skolen blir dermed aktive parter i organiseringen av besøket. At Brage har et internasjonalt fokus, blir også vist gjennom trommespillet. Dessuten blir det tenkt



muligheter for læring for elevene også i en slik type situasjon. Ved Skog er det først og fremst de formelle lederne ved skolen som har et eierforhold til skolebesøket. Lærere og elever blir gjort til passive statister.

### 7.2.3 Hvem eier kunnskapen?

Når det gjelder kunnskap om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, kan man spørre hvem det er som eier denne kunnskapen. En måte å eksemplifisere dette på er å se på hvor litteraturen er plassert.

Ved Brage er det en egen hylle med litteratur om denne typen opplæring som står i lærerbiblioteket. SMO-leder har ansvaret for å holde denne oppdatert, men alle lærerne har tilgang til litteraturen. Materiell, kartlegginger og lærebøker knyttet til denne typen opplæring er systematisert og katalogisert på SMO-leders kontor, hvor døren alltid står åpen når SMO-leder er til stede. Lærere kommer og går på kontoret for å låne materiell og for å oppdatere seg på kartlegginger som er gjort av elever. Kunnskapen om opplæringen på skolen er dermed tilgjengelig for alle lærerne. Videre fører enkeltvedtak til en plan for opplæringen som går hjem til foreldrene sammen med enkeltvedtaket. De foresatte og elevene har dermed også tilgang til denne kunnskapen om hva som skjer i språkopplæringen.

Ved Skog står faglitteratur, materiell og kartlegginger på kontoret til migrasjonspedagogisk kontakt. Dette er et kontor hun deler med en annen spesiallærer, og det er i liten grad tilgjengelig for andre. Her står også planene der tospråklige lærere, norsklærere og andrespråklærere har fordelt arbeidsoppgavene i språkopplæringen seg imellom. Disse går ikke til hjemmene sammen med enkeltvedtaket. Kunnskapen er dermed lite tilgjengelig for andre lærere, og foresatte og elever har videre liten tilgang til kunnskapen. Kunnskapen eies av migrasjonspedagogisk koordinator:

M: (...). Jeg følger med på hva som skjer. Når det kommer veiledninger og sånn, så studerer jeg hva er det for noe og sånn. Og jeg føler hele tiden at det jeg gjør, det sa jeg litt om i stad, det er helt i tråd med det utviklingsarbeidet som skjer innen departementet. Så jeg ligger ikke bak. Jeg ligger faktisk vertfall der, minst der. Så noen ganger så føler jeg at jeg kanskje ligger ... har utviklet noe som er eh, ganske bra i forhold til gjennomsnittet, altså (Sm:5f).

Kunnskapen om opplæringen rettet mot elever fra språklige og kulturelle minoriteter eies dermed av mange ved Brage og av de få ved Skog. Dette fører til at kunnskapen kan betraktes

som noe som forsterker det relasjonelle og kollektive rundt opplæringen ved Brage, fordi den kan deles og forhandles om. Ved Skog blir derimot kunnskapen som noe som eies eksklusivt, samtidig som den gjør eieren eksklusiv og unik.

#### 7.2.4 Hvem eier definisjonene?

Når det gjelder hvem som bestemmer hvilke ytre identitetsmarkører som kan gjøres relevante til enhver tid, er dette som tidligere nevnt gjenstand for forhandlinger i det offentlige rom. Her blir både makt og tillit viktig. Dette kan belyses gjennom følgende historie fra rektor ved Brage:

R: ... Det er vel ... v... eh, for å illustrere disse, sånn dere, vi satt her, og vi skulle sette opp en skolerevy. Og så var det en av de tyrkiske jentene som var fantastisk flink til å synge og danse. Vi ville gjerne ha henne med, og så sier hun, får ikke lov av pappa. Og så sier jeg, hva for noe tull er det? Altså ... skal vi innkalle faren din. Vi innkalte til et møte, og han er så ... nei, dette her var ikke i forhold til deres religion og død, død, død, død, død. Og jeg var ... og han ga seg sinna, han skulle til å slå ... Og så sa jeg til han at dette her, jeg skjønner at du har valgt et feil land å bo i, så jeg anbefaler deg å flytte, å ta med familien din og flytte, for du kan ikke bo i Norge @ ... ikke veldig lurt sagt, men ...

G: @@ det er jo ikke helt politisk korrekt, da ... @

R: ... det datt ut av meg, ja, sånn du vet det. Og dagen etterpå så kommer hun jenta [hører ikke] opp til meg, gledesstrålende, og sier til meg: Jeg får lov til å være med. Ja vel, sier jeg. Det er bra ... Eh, noen uker eller måneder etterpå eh, jeg blir alltid invitert til sånne eh, fellessamlinger for disse nasjonalitetene, da, og der pleier jeg å gå viss jeg har anledning. Dette er jo en tyrkisk eh, feiring nede i samfunnshuset i Brage, hvor alle tyrkerne i Brage da er. Så kommer jeg inn, da, i denne svære salen der og så ser han faren meg helt fra andre siden av salen. Og det er en gammel grå mann, dette her, med svært skjegg. Og så løper han tvers igjennom salen, og så kaster han seg rundt halsen på meg. Så sier jeg til han at er ikke du veldig sinna på meg, da? Sier jeg. For at du var ikke veldig blid på meg ... Nei, han var ikke det. For det som jeg sa til deg ... jeg behandlet ham med respekt, selv om jeg var uenig med ham. Altså, så jeg regner med at, at det ligger på det der altså. Liksom det å være ... vi skal behandle våre barn med respekt. Og vi er veldig klare på det. Og det tror jeg gjennomsyrrer hele skolen her. Vi behandler elevene våre med stor respekt, og vi er ekstremt glade i elevene våre (B1:5f).

Denne fortellingen er antakelig ikke et eksempel til etterfølgelse isolert sett, og det som er interessant, er ikke rektors utsagn, som han gir inntrykk av var impulsive og lite gjennomtenkte. Det som er interessant, er farens reaksjon. Hvordan er det mulig at faren kan mene at han er blitt behandlet med respekt av rektor?

Denne fortellingen kan tolkes på ulike måter alt etter hvilket perspektiv man bruker. Den første muligheten er at den kan tolkes som om rektor bruker sin institusjonelle makt. Hadde faren valgt å tolke hendelsen som en majoritetsperson som overkjørte en minoritetsperson, eller en majoritetsperson som kritiserte og avskrev en minoritetsreligion, kunne resultatet blitt et helt annet, og det var også en av risikoene rektoren tok i denne situasjonen. Denne tolkningen blir kun mulig dersom faren setter seg selv i en offerrolle og betrakter seg selv som avmektig, eller at jeg som forsker tolker situasjonen slik at jeg antar at han føler seg underlegen, eller mener at han burde gjøre det. Som fortellingen viser; dette gjør han ikke, og jeg velger å tro ham. En slik tolkning vil antakelig føre til det Bourdieu og Wacquant (1993) kaller en "skolastisk feilslutning". En skolastisk feilslutning blir gjort når forskerens ideal om rasjonell tenkning blir overført til folk flest og koblet sammen med habitusbegrepet. Folk flest handler ikke kontekstløst, men er også preget av tidligere erfaringer, kunnskaper og holdninger i måten de velger å handle på. Faren mener han er blitt vist respekt av rektor, og det som skjer, kan antakelig kun skje dersom det eksisterer tillit mellom partene i utgangspunktet. Et tillitsforhold som har en historie, og som eksisterer i farens habitus. Tillit i denne sammenhengen kan dermed også forstås som aksept av risikofylt kommunikasjon (Skrøvset og Stjernstrøm 2006: 168).

Hva er det så rektor ikke går med på? Det er ikke farens religion og religiøse tilknytning, men at faren tar seg retten til å definere sin datter og seg selv ut av fellesskapet med minoritetsreligionen som argument. Ved å si at faren får reise hjem igjen for i Norge kan han ikke bo, definerer rektor familien inn i og som en del av skolen og det norske samfunnet. Han sier at dersom familien skal bli boende i Norge, ønsker han at de skal være en del av det, samtidig som han viser til at dette faktisk er en konsekvens av innvandrerstatusen. Det blir ikke en diskusjon om at "dere" er sånn og "vi" er sånn. Familien blir beskrevet som en del av helheten. Skolen involverer seg og engasjerer seg, og på den måten blir det et møte mellom mennesker. Ved å bli sint går rektor ut av sin formelle rolle. Kemper (1978:128) viser til at sinne ofte kan være en reaksjon på tap av status i en sosial relasjon. Rektor og far får noe som ligner et symmetrisk forhold samtidig som det kan forstås som at rektor mister ansikt overfor faren. Dette er antakelig noe både rektor og far vet. Rektor snakker i 2. person entall, han går rett på faren og inkluderer ham i fellesskapet når han argumenterer, og han fokuserer på de politiske markørene han mener er relevante i disse forhandlingene; de ytre identitetsmarkørene far, datter, elev og innvandrerstatus.

I utgangspunktet er dette en sak mellom far og datter hvor rektor stiller seg på datters side. Far vil definere sin avgjørelse inn i noe som har med religion å gjøre, men dette er rektor uenig i. Det er også mulig at dette kan forstås som forhandlinger om kjønnsroller. Han starter forhandlinger om at saken mer er noe som har med forholdet mellom generasjoner å gjøre; et far–datter-forhold. Rektor går ikke veien om religion når han argumenterer, og han trækker heller ikke på farens religiøsitet ved å peke på at han er enig eller uenig i den religiøse identitetsmarkøren han er bærer av. Slik viser han respekt for farens religion ved at han ikke gjør religion til grunnlaget for argumentasjonen. Grunnen til at rektor kan utelukke religion som argument her, er at datteren ikke er enig med faren. Hun ser ikke det problematiske med å bli med på skolerevyen slik hun tolker religionen. I dette tilfellet gjelder saken ikke farens rett til religionsfrihet, men datterens rett til religionsfrihet. Rektor går dermed heller ikke inn i det som splitter i forholdet mellom faren og datteren, men det som forener dem. Andersson (2001) viser til at argumentasjon knyttet til ulikhet i tolkninger av Koranen ofte blir brukt av minoritetsjenter i forhandlinger med foreldregenerasjonen når det gjelder forholdet til majoritetskulturen. Rektor viser likevel til at han er uenig i at faren bruker religionsmarkøren som grunnlag for sin beslutning, og han peker på innvandrerstatusen ved å vise til at her er det snakk om gjensidige tilpassinger, og at datteren som en konsekvens av innvandrerstatusen, også skal leve i det norske. Dette gjør hun allerede ved å være elev ved Brage, hvor hun er en del av helheten ved skolen.

I denne situasjonen kan det bety at rektor er villig til å ta en risiko på vegne av datteren; han risikerer skolens forhold til familien. Her har rektor like mye å tape som faren, og ved å reagere som han gjør, gir han faren all makt. Samtidig er det antakelig tillitvekkende når rektor viser at han er villig til å stå opp for og kjempe for elevens og datterens muligheter og ønsker på denne måten. Det viser faren at rektor bryr seg om eleven sin og datteren hans og hennes muligheter. Rektor dikterer ikke faren, men han gir faren *makt* ved å peke på at hans valg har konsekvenser for jenta. I denne situasjonen kan det da forstås som at det er faren som viser storsinn ved å la datteren være med på musikalen, og faren bevarer sin verdighet ved å stå igjen som den rause, både overfor skolen og overfor datteren. Det er faren som eier sine definisjoner av farsrollen, religion og sin innvandrerstatus, men disse definisjonene skal også passe sammen med identitetsmarkøren elev, det er dette rektor peker på. Rektor går inn i forhandlinger om de identitetsmarkørene han mener er relevante i denne sammenhengen: farsrollen, elevrollen og innvandrerstatusen, og viser til hvordan han forstår dem, men overlater til faren å velge hvordan han vil forholde seg til det. Dette er med andre ord en

situasjon hvor aktørene trer frem for hverandre som unike individer, og hvor resultatet er uforutsigbart. Min tolkning er at det er dette faren mener er respektfullt.

Møter hvor kultur, religion, etnisitet og nasjonalitet blir gjort relevante ved Skog, følger i mine observasjoner gjerne denne formen:

Det kommer en morsmåslærer på arabisk inn i rommet, og Solveig spør ham hvordan det går og sier at det er trist i Paris i dag. (Yassir Arafat døde i natt.) Solveig sier at for palestinerne er Arafat det som kong Olav var for Norge. Morsmåslærer sier at alle mennesker er unike, og at enten så blir det bedre, eller så blir det verre nå (Logg, S, 11.11.04: 1).

Lærer gjør her noe som er godt ment, og som kan forstås som en sympatisk handling. Hun ser den tospråklige læreren, viser omsorg og prøver å sette seg inn i hans situasjon. Samtidig beskriver hun virkeligheten for ham, ved å være konkluderende. Hun skriver ham ut av et "vi" ved å vise til den eksklusive tilknytningen til Palestina. Med dette tar hun utgangspunkt i de ytre identitetsmarkørene nasjonalitet og språk og definerer hvordan den tospråklige læreren må føle det, han er "trist". Videre trekkes det paralleller til kong Olavs død, hvor det tas for gitt at tospråklig lærer kjenner til hvilket forhold mange nordmenn hadde til ham, noe som ikke er selvsagt. Ved å gjøre dette skaper hun distanse. Tospråklig lærer på sin side viser til det allmennmenneskelige og forhandler om og inviterer til en generell politisk diskusjon på likeverdige vilkår om følgene av Arafats død, noe han ikke blir møtt på. Her oppstår det med andre ord ikke forhandlinger om hvilke ytre identitetsmarkører som skal være relevante i forbindelse med samhandling. Den tospråklige læreren prøver seg, men blir ikke møtt. Minoritetsposisjonen er dermed konstant.

Innvandrede minoriteter kommer til skolene med et utenfraperspektiv på virksomheten. Ved å våge å være åpen, som ved Brage, gjør man seg også sårbar ved å godta at det stilles spørsmål rundt den tause kunnskapen. Dette kan kobles sammen med tanker om en demokratisk praksis. En konstaterende måte å forholde seg til utenfraperspektivet på er ufarlig i og med at eierskap til definisjonene til enhver tid kan tilpasses situasjonen uten å inkludere den andre parten i relasjonens perspektiv. På den måten unngår man å måtte omskrive eller gjøre eksplisitt den tause kunnskapen. Dette er igjen kjennetegn ved en skole hvor det er et poeng å opprettholde status quo, som i harmoniserende skolekulturer. Denne praksisen kan lede til en fare for at minoritetsperspektivene blir ekskludert, oversett eller ignorert.

Det kan tolkes som at ved Brage var innholdet i de ytre identitetsmarkørene noe som var åpent, og som kunne være med å danne grunnlag for forhandlinger på ulike nivåer. Det kan derfor forstås som om at ved Brage eide hvert enkelt individ definisjonen av seg selv og gikk inn i ulike typer forhandlinger om innholdet i disse i forhold til helheten når det var relevant. Ved Skog kan en mulig tolkning være at ideer rundt de ytre identitetsmarkørene eksisterte mer som essensialiseringer og tatt for gitt, og man forholdt seg dermed konkluderende til dem. Det var derfor vanskelig å gå inn i forhandlinger om innholdet i de ulike identitetsmarkørene, og det ble ved Skog uklart hvem som til enhver tid eide definisjonene av innholdet i dem.

### **7.2.5 Forvaltning av tilgjengelighet og utilgjengelighet**

Inger Haugen skrev i 1978 en artikkel hvor hun bruker begrepet forvaltning av utilgjengelighet for å beskrive hvordan kvinner i et boligmiljø laget kontaktavgrensninger i forhold til hverandre. Tegn på disse avgrensningene ble sendt i form av non-verbale eller kodede budskap eller en form for metakommunikasjon. Ved å vise tilgjengelighet åpner man dermed opp for kommunikasjon, mens man sperrer for den ved å vise utilgjengelighet. Hun presenterer følgende definisjon av forvaltning av utilgjengelighet:

Med utsagnet "A er utilgjengelig for B" vil jeg mene at trekk ved A's opptreden eller utsagn, samt eventuelt andre arrangementer rundt A's person uttrykker, ifølge bestemte koder, at det eksisterer sterke begrensninger på A's evne, vilje eller muligheter til å ta imot henvendelser fra B og reagere på dem i samsvar med B's (uttrykte eller tillagte) ønske (Haugen 1978:409).

Forvaltning av tilgjengelighet og utilgjengelighet kan slik også forstås som ulike måter å skape nærhet eller distanse mellom grupper eller enkeltpersoner i skolemiljøet på.

For forvaltning av tilgjengelighet og utilgjengelighet vil jeg for det første fokusere på skolens arkitektur som premissleverandør. Brage skole er en skole hvor klasserommene er bygd i etasjer rundt fellesarealer. Går man gjennom fellesarealet, er det mulig å se inn i alle klasserommene. På den måten er det lett å bli sett på Brage, selve skolens arkitektur innbyr til tilgjengelighet. Det motsatte er tilfellet på Skog. Denne skolen er en skole som i sin tid ble bygd som en åpen skole, men som etter hvert er blitt bygd igjen. Når klasseromsdøra er lukket igjen, er det ikke innsyn utenfra, og man kan heller ikke se hva som skjer ellers i skolen. Selve skolens arkitektur signaliserer med andre ord utilgjengelighet.

For det andre er signaler om bruk av tid også signaler som kan oppfattes som forvaltning av utilgjengelighet eller tilgjengelighet. Ved Skog blir det ofte kommentert at hele personalet har for mye å gjøre, derfor er det et poeng å skjerme sin egen tid. Kommentarer om dårlig tid kan oppfattes som signaler og et ønske om avstand og om utilgjengelighet. Ved Brage er det sjelden at personalet viser til mangel på tid, muligens fordi det ved denne skolen er fast arbeidstid. Dette kan igjen oppfattes som et signal om tilgjengelighet innenfor visse grenser.

Forvaltning av tilgjengelighet og utilgjengelighet ved skolene kan for det tredje knyttes til hierarkier. Som Seeberg (2007) peker på: Utilgjengelighet er en ressurs som er ujevnt fordelt. Jo høyere opp i systemet man kommer, jo mindre tilgjengelig har man anledning til å gjøre seg. De to rektorene hadde ulike måter å organisere sitt arbeid og tilnærme seg skolesamfunnet på, noe som blant annet intervjuene med elevene viser. På Brage begynner elevene å fnise når jeg spør om de vet hvem rektor er:

G: Vet du hvem rektor er?

E1: Birger.

E2: @@ Alle kjenner ham.

G: Kjenner alle ham? Hvorfor det?

E1: Han er jo liksom rektor på skolen, da.

E3: Han går jo liksom rundt og sånn ... (Be1:9)

Rektor på Brage er synlig på skolen og i det daglige arbeidet med elever. På den måten har han førstehåndskjennskap til elevene, og de kjenner ham. På Skog skole, når jeg spør om elevene vet hva rektor gjør, svarer en av elevene dette: "Mmm, kanskje skriver ut sånn ark til elevene, og så deler lærerne ut de, viss det er noe vi trenger å vite" (Se2:7). Det elevene beskriver her, er en rektor som har valgt en mer usynlig rolle, hvor han tilbringer det meste av tiden på kontoret og i eksterne møter uten å bli direkte involvert i det daglige arbeidet med elevene.

Synligheten og tilgjengeligheten til rektor ved Brage kommuniserer liten avstand og en lite hierarkisk måte å forholde seg til skolesamfunnet på. Dette er noe som også inspektører og lærere peker på; dørene inn til de formelle lederne er alltid åpne. På den andre siden fremstår avstanden til rektor på Skog som stor. Han kommuniserer dermed også utilgjengelighet og en hierarkisk måte å forholde seg til skolesamfunnet på, noe som også blir bekreftet i gruppeintervjuene med ansatte og med de formelle lederne.

## 7.2.6 Forvaltning av likhet og ulikhet

Skolene forvalter også forestillinger om likhet og ulikhet. Hvordan disse forestillingene kan gi seg utslag, blir presentert i form av hvordan personalet ved skolene forholder seg til rasisme som idé, og til hvordan man fokuserer på likhet og ulikhet i interkulturell undervisning, eksemplifisert ved en KRL-time om hinduisme.

Det første jeg ønsker å understreke, er at rasisme eksisterer både på Brage og på Skog. Rasisme er et begrep lærere forholder seg til og diskuterer opp imot, og dermed eksisterer rasisme som *idé* på skolene. Om handlingene som blir utført, eller utsagn som kommer, er rasistiske, kan diskuteres.

Brage	Skog
<p>E: Ja, jeg tenkte liksom littegranne i sted, jeg fikk liksom en aha-opplevelse for meg selv. Fordi at når jeg begynte å jobbe her, så var det første gangen jeg jobbet med minoritetslever, og det var i -97. Og da fikk jeg noen barn som ikke kunne norsk i det hele tatt, og jeg brukte utrolig mye tid og ressurser på foreldresamarbeid, med særlig den ene familien. Men det jeg gjorde helt feil, det var jo at jeg stilte ingen krav. At jeg hadde, i ettertid så tenker jeg at jeg hadde en omvendt diskriminering, eller jeg ... og det tenker jeg at jeg har blitt mye bedre på. Jeg må stille like mye krav til deg som til deg, men, men jeg skal ikke gjøre det på en diskriminerende måte, men det kan lett bli diskriminering på den andre veien. Og der synes jeg at jeg er blitt bedre. Altså, jeg mener at det kommer elevene til gode.</p> <p>T: Og det er kanskje sånne ting man oppdager på veien, at vi var veldig sånn til å, å sy litt puter under armene på dem og litt sånn, og så fant vi ut at nei, vi kan jo stille krav til dem, de er jo @@ mennesker de også @@ på lik linje med alle andre. De har jo også masse ressurser og gi @@.</p> <p>E: Vi pakka dem inn i bomull. Turte ikke å si rett ut hva jeg mente, for jeg var redd for å bli oppfattet som rasist. Og så har jeg ... i ettertid så har jeg tenkt at det var kanskje det jeg var @@@. Ikke sånn, veldig sånn utpreg... altså, sånn klar på det av den jeg satt og snakket med, eller den jeg hadde samarbeid med, men konsekvensen var jo at den ungen går jo nå i 8. klasse og kan jo fortsatt veldig lite ... altså, sånn norsk ... altså, stiller ikke noen krav til hvordan den eleven burde forholde seg i forhold til at han skulle</p>	<p>2: Men det er faktisk et aspekt på det, og det er at en del av minoritetsbarna som faktisk får veldig mye rasisme med seg hjemmefra. Og det, de er ikke i sin kultur heller kommet så langt som vi er her i Norge, ved å inkludere. Vi er ikke kommet langt nok, vi. Men vi er vertfall kommet mye lenger enn mange andre land viss man tenker på de som er såpass langt fram (Sk:15).</p>



<p>komme videre her i livet. Fordi at han skulle bo i Norge. Jeg var så redd for å ...</p> <p>T: Kanskje litt redd for å trække dem litt for nær, liksom ...</p> <p>E: Ja.</p> <p>T: Ja.</p> <p>E: Og da, i den sammenheng, så mener jeg at jeg hadde også ikke ... altså, jeg hadde et veldig tett samarbeid med morsmåslæreren, men jeg hadde ikke et klart ... jeg var feig i forhold til ham også, for jeg var redd for å være rasistisk der også og, ikke sant. Skjønner du hva jeg mener?</p> <p>G: Ja, veldig godt.</p> <p>E: Og det mener jeg er en kjempefeil som vi gjør, eh, for, og da er vi ikke så inkluderende, mener jeg. Altså, konklusjonen er jo det (Bk:12f).</p>	
---	--

Den store forskjellen mellom lærerne ved Brage og lærerne ved Skog er at ved Brage ser de på egen praksis og diskuterer om den kan være rasistisk eller ekskluderende, mens ved Skog er rasisme og ekskludering noe "andre" gjør. Det norske samfunnet er per definisjon ikke-rasistisk og inkluderende, i hvert fall sammenlignet med andre. Lærerne ved Brage reflekterer kritisk over egen rolle og peker på at rasisme finnes i alle leirer, og de forholder seg dermed aktivt til stereotyper av minoriteter og ønsker ikke å være med på å reproducere dem. På sin side konstaterer lærerne ved Skog at rasisme eksisterer, og at det er "de andre" som utfører den. Samtidig setter de seg selv i en maktesløs posisjon ved å prøve å forklare og forstå, men ikke gjøre noe aktivt, annet enn å si ifra til foreldrene dersom elevene viser det de tolker som rasistisk oppførsel. Det er foreldrene som har ansvaret, og ikke skolen. Dermed gir de også makten fra skolen og skyver ansvaret over på foreldrene. Det lærerne gjør på skolen, er det naturlige og det som ikke trenger å diskuteres, mens de observerer "den andre" og krever at "den andre" må forandre seg. Ved Brage er rasisme derimot en idé som begge parter blir omfattet av, rasisme som idé gjør noe med begge parter. Å forholde seg passivt til rasisme som idé kan på denne måten muligens resultere i rasistiske praksiser.

Dersom man ser på konsekvensene av disse to måtene å forholde seg til rasisme som idé på, altså at rasisme er noe man må jobbe kritisk med på alle nivåer, ut ifra at rasisme er noe "den andre" har, og noe som "er", ser man to ulike resultater for elevene på de to skolene. Ved

Brage går lærerne inn i prosesser for å forholde seg kritisk til hva rasisme som idé kan føre til for elevenes læring, og prøver å finne måter å forholde seg til elever og tospråklige lærere på som fører til god læring. Ved Skog resulterer for eksempel holdningen med at rasisme er noe "de andre" har, i at det godtas at en elev ikke får tospråklig opplæring fordi den tospråklige læreren angivelig ikke vil ha ham i klassen (se 7.1.3). Det sentrale er ikke elevens læring, men det å forstå den læreren som angivelig ikke vil undervise ham. Derimot forholder lærerne på Brage seg aktivt til rasisme som idé og klarer dermed også å gjøre noe med den, mens lærerne ved Skog forholder seg passivt til rasisme som idé og ser små eller ingen muligheter til å kunne gjøre noe med det. Ved Brage har man dermed makt til å gjøre noe, ved Skog er dette ikke et handlingsalternativ.

Lærerne ved Brage uttrykker at de tidligere var engstelige for å bli oppfattet som rasistiske dersom de tok tak i problemer knyttet til minoritets elever. Eriksen og Sørheim har beskrevet en tilsvarende strategi som lærerne ved Brage mente de brukte tidligere, på denne måten:

Resultatet av en slik, utvilsomt velmenende, tankegang, kan være moralsk umyndiggjøring av innvandrere, enkelte har til og med kalt det "omvendt rasisme". Ved å hevde at innvandrere ikke kan avkreves de samme moralske standarder som oss selv, utdefinerer man dem i praksis fra vårt moralske univers. Dermed blir det umulig å diskutere moral med dem; man "forstår dem i hjel" og styrker i praksis muren mellom "oss og "dem". Denne typen relativistisk tankegang, som nok er påvirket av klassisk antropologisk tenkning om kulturer som avgrensede enheter med sin egen innebygde logikk, blir mer og mer vanskelig å forsvare. Dette skyldes blant annet den historiske spredningen av rettighetstenkning, som er med på å bygge ned "moralske murer" mellom samfunn (Eriksen og Sørheim 1999:116).

I USA har Gillborn (1995) i en studie sett på programmer som omhandler rasisme, og mener disse ofte har vært konkluderende. Deltakere i disse programmene har ofte følt at de har blitt fortalt at de er rasister. De sterke talsmennene for antirasisme var uvillige til å la mennesker gjøre feil og så siden reflektere over feilene sine. Denne taktikken resulterte i usikkerhet hos mange hvite lærere. Mange følte at de måtte tenke igjennom alt de sa og gjorde, fordi det var alltid en fare for at de kunne bli misforstått og på den måten bli tatt for å være rasister. Det blir antydnet at denne typen tilnærming økte skyldfølelsen hos mange velmenende hvite og paraliserte dem når problemstillinger rundt rasisme dukket opp. Andre begravde rasismen sin uten at de endret holdninger. Sluttresultatet var at programmene skapte motstand og sinne og satte en stopper for fri diskusjon rundt beslektede spørsmål. Sleeter (1993) har i sin studie av et program knyttet til rasisme vist at de lærerne som gjennom programmet begynte å fokusere

på ulike aspekter ved rasisme og institusjonalisert diskriminering heller enn kulturelt betingede skikker og individuelle forskjeller, var lærere med nærhet til marginaliserte elevgrupper. En mulig forklaring på at lærerne ved Brage og Skog forholder seg så forskjellig til rasisme som idé, kan være at lærerne ved Brage alle har kollektivt ansvar for elevene, og dermed også får muligheten til å se og til å være involvert i problemstillinger som dukker opp i tilknytning til det å være en minoritet i norsk skole. Det er også en takhøyde for å prøve og feile og for å gi og motta korrektiver fra andre interessenter ved skolen. Ved Skog er minoritetene et ansvar for spesialistene, og dermed går lærerne heller ikke inn i eller forholder seg til problemområdet. I og med at det er status quo som forsøkes opprettholdt ved Skog, blir dette antakelig heller ikke betraktet som nødvendig.

Når det gjelder forvaltning av likhet og ulikhet i innholdet i undervisningen, presenteres to KRL-timer hvor emnet er hinduismen. Ingen av elevene i klassene er hinduer, men timene kan fortelle om ulike tilnærminger til "andre" i undervisningen. Disse timene foregår på samme alderstrinn, og læreboka er den samme:

<b>Brage</b>	<b>Skog</b>
<p>Klassen skal ha KRL, og hinduismen er tema. Lærer spør hva elevene kan: Den tredje største religionen i verden, 800 mill. som tror på den, mange som tror på den i Bangladesh, en gud som het Kali, en som sier at en annen gud het Allah. Flere elever begynner å flire. Lærer sier at i hinduismen er det mange guder, ikke som i noen andre religioner, kan de nevne eksempler; "Kristendommen".</p> <p>Lærer sier at de skal lære om hvordan hinduene lever. Elevene leser én og én fra tekst i boka. De leser fire regler for god oppførsel, én av dem er at man skal tale sant. Lærer spør om det er sånn her i landet blant oss? Videre spør hun elevene om de selv lærer at de alltid skal lyve? Deretter spør lærer hva et alter er, og om det er noen som har sett et alter. En gutt svarer at det har noe med hester å gjøre. Lærer forteller at de har alter i kirken, men gjør ikke rede for hva det er for noe.</p> <p>Elevene skal deretter gjøre oppgaver. Oppgavene består i å identifisere hva mennesker gjør på fem ulike bilder og koble dem til fire regler for god oppførsel. Elevene jobber og går opp til lærer som ser på oppgavene deres når de er ferdige. Stiller seg</p>	<p>Elevene har satt seg i en ring foran tavla. Lærer er nå barføtt og har tatt et guloransje teppe over skuldrene og har en lang trestav som han holder foran seg. Elevene får beskjed om å lese hver sin setning som de har skrevet fra hinduismen. Deretter ber lærer en elev om å slukke lyset. Han setter på indisk sitarmusikk og tenner lys. Han brenner seg på fyrstikken. "Det gjør vondt," sier en elev. "Det er bra," sier lærer, "for det er bra å kjenne smerte."</p> <p>Han forteller om en han kjenner, som sover på spikermatter, og en annen han kjenner, som har stått på ett ben i 10 år. Forteller om hellige kuer, og vil de gå midt på gata, så skal de få gå midt på gata. Forteller om nirvana og gjenfødelse. Forteller om munkes som feier foran seg før de trår ned, sånn at de ikke skal trække på noe levende. Sier at gjør en person noe bra, så kommer han kanskje til et bedre liv neste gang, da sier en elev: "Kanskje kommer han til Norge, da." En elev sier at hun var en sau i et tidligere liv, en annen sier at det var hun også, og at hun var venner med hun andre, og at hun het Bædi. Lærer hysjer. Han viser et bilde av Shiva, Parvati og Ganesha. Han forteller om hvordan Ganesha ble født. En elev spør om dette er sant. Lærer sier at det er sant</p>

<p>på rad og venter på tur (Logg, B, 28.10.04: 1f).</p>	<p>at det er en fortelling om det. Lærer viser bildet av Shiva og sier at han ser jo ut som en dame, men at det er en mann. En elev spør om de sminket seg også. Lærer viser også et bilde av Ganesha, elevene sier at han er ekkel. Lærer sier at hinduene tenner lys for gudene Ganesha, Parvati, Shiva, Rama og Krishna. Noen spør om alle de er Allah, lærer sier at dette er ikke islam, dette er hinduisme. Flere av elevene imiterer bønn etter mønster fra det som er vanlig innenfor islam.</p> <p>Lærer setter på musikken igjen. Elevene får beskjed om å gå til plassene sine. De skal finne altmuligboka si, for de skal se på lekser. Denne var å skrive om noe fint de har gjort for en venn. Lærer sier at nå har de sjansen til å få et bedre liv neste gang. Elevene blir fort ferdige, og lærer sier at de kan få gå ut (Logg, S, 26.11.04: 2).</p>
---	--

I disse timene ser vi for det første at det på Brage blir fokusert på likhet og å kjenne igjen verdier og symboler i hinduismen, mens det ved Skog blir fokusert på ulikhet og det eksotiske ved religionen. Ved Skog blir det videre fokusert på opplevelsesdimensjonen ved KRL-faget, gjennom en heller kreativ og lite kunnskapsorientert tilnærming. Lærer er opptatt av å gi elevene en opplevelse, noe som også samsvarer med en av intensjonene for KRL-faget. Undervisningen ved Brage er faktaorientert og lite opplevelsesorientert samtidig som elevene blir utfordret til å forholde seg til verdispørsmål. Det interessante er: Hva kommer elevene til å sitte igjen med av kunnskaper etter disse to vidt forskjellige tilnærmingene om samme emne, og hva kommuniserer lærerne at de ønsker at elevene skal kunne om hinduismen? Eller sagt på en annen måte: *Hvordan blir det lagt til rette for at elevene skal møte en hindu?* Mens respekt i forbindelse med omgang med kunnskapsstoffet kan sies å prege undervisningen ved Brage, både fra lærers og elevs side, blir hinduismen gjort til underholdning ved Skog. Undervisningen ved Brage skaper muligheten for et rom for identifikasjon i tilknytning til hinduismen og hinduer ved å peke på likheter og ved å fokusere på sentrale verdier. Religionsblanding, latterliggjøring og eksotisering kan være resultatet ved Skog. Lærer gjør heller ikke tegn til at elevene skal behandle kunnskapsstoffet med respekt. Elevenes undring går over i latterliggjøring når ikke grensene blir gjort tydelige. Undervisningen ved Skog skaper dermed distanse til hinduer, de blir beskrevet som eksotiske og ulike, og deres tro fremstilles som noe man kan le av.

## 7.2.7 Oppsummering

Innledningsvis ble det hevdet at skal minoriteter kunne være med å forhandle om innholdet og verdiene i skolen, må pedagogikken og majoritetskulturen være eksplisitt uttrykt. I dette delkapittelet er det pekt på ulike måter som kan være med på å åpne opp pedagogikken og kulturene ved skolene slik at de blir mer tilgjengelige også for minoriteter. For det første er det vist hvordan en konfronterende skolekultur ved Brage gjør at praksis foregår gjennom kontinuerlige forhandlinger og reforhandlinger. Lite av kunnskaps- og verdigrunnlaget ved skolen er tatt for gitt, det er verbalisert, og det er tilgjengelig for alle skolens interessenter. Tilsvarende fører en harmoniserende skolekultur til at mye er tatt for gitt ved Skog, og forhandlinger om praksis foregår indirekte. Dette gjør det vanskelig å få tilgang til kunnskaps- og verdigrunnlaget for foreldre og elever ved skolen.

For det andre er det vist til hvordan eierskap til ulike sider ved skolens praksis åpner opp for forhandlinger ved Brage. Dette gjelder i forbindelse med skolebesøk, hvor det blir markert at alle interessenter ved skolen har eierskap. Det gjelder i forbindelse med at alle interessenter har innsyn i planer om tospråklig opplæring og tilgang på læremidler. Ikke minst gjelder det i forbindelse med hvordan man forholder seg åpent og spørrende til ytre identitetsmarkører. Hvert enkelt individ får slik mulighet til eierskap til definisjonene av seg selv, og forhandler om innholdet i disse definisjonene i forhold til fellesskapet når det er relevant. Ved Skog ble det markert at de få hadde eierskap til skolen ved skolebesøk. Kunnskap om den tospråklige opplæringen ble gjort eksklusiv, og tilgang til læremidler var begrenset. Når det gjaldt eierskap til ytre identitetsmarkører, eksisterte disse mer som essensialiseringer og tatt for gitte ved Skog, og man forholdt seg dermed konkluderende til dem. Eierskapet til definisjonene av innholdet i identitetsmarkørene ved Skog ble uklart, og det ble vanskelig å gå inn i forhandlinger om innholdet i dem.

Gjennom skolens åpne arkitektur, lite fokus på tid som begrenset ressurs og et lederteam som er synlig i skolehverdagen, uttrykkes tilgjengelighet og lite hierarki ved Brage. Arkitekturen gir et lukket inntrykk ved Skog, stadige signaler i personalet om begrensninger i tid skaper et inntrykk av avstand og utilgjengelighet, mens lederne, gjennom å være lite synlige, også fremstår som utilgjengelige. Dette er med på å gi inntrykk av hierarki.

Når det gjelder rasisme som idé, er dette noe personalet forholder seg til ved Brage, og som dermed gir muligheter for handling. Ved Skog er rasisme usynliggjort og noe som "de andre"

har. I spørsmål knyttet til rasisme som idé kan personalet på Skog bli handlingslammet. Tilsvarende viser en sammenligning av to KRL-timer om hinduismen hvordan respekt i forbindelse med omgang med kunnskapsstoffet om andre kan gjøre at elevene reflekterer over både hva andre mener og står for, og tar stilling til det ut ifra eget ståsted. Derimot blir kunnskap om andre gjort til underholdning ved Skog, og elevene forblir uberørt.

### **7.3 Læreres rolle**

Det siste grepet Kalantzis og Cope (1999) presenterer i forbindelse med en opplæring innenfor kritisk multikulturalisme, er knyttet til lærernes rolle i opplæringen, som nøkler til sosial tilgang. Dette kan knyttes til lærerne i det pedagogiske personalet (7.3.1), men også til læringssyn (7.3.2) og danningssyn (7.3.3).

#### **7.3.1 Sammensetning av og i det pedagogiske personalet**

Personalet ved Skog er som vi har sett i kapittel 6, en homogen gruppe. De fleste er kvinner på rundt 50 som har jobbet sammen lenge. Personalet ved Brage er heterogent sammensatt, med lærere i de fleste aldersgrupper, men med en hovedvekt på unge lærere rundt 30. Det er i tillegg ansatt personer med minoritetsbakgrunn, og det er nesten like mange menn som kvinner. I motsetning til rektor på Skog har rektor ved Brage hatt muligheten til å påvirke sammensetningen i personalet ved skolen selv. Skolen er ny, og rektor forteller at de hele tiden har hatt mange flere kvalifiserte søkere til lærerstillinger enn de som har vært utlyst. Rektor ved Skog forteller at det en periode var vanskelig å få ansatt kvalifiserte lærere i det hele tatt, men at det har forandret seg de siste årene. Personalgruppen ved Brage har altså et bevisst mangfold som utgangspunkt, mens ved Skog er likhet mye på grunn av omstendighetene blitt utgangspunktet. Noe av grunnen til dette kan også ligge i at Brage er en 1–10-skole og Skog en 1–7-skole. Kjønnssammensetningen ved skoler følger gjerne et mønster hvor det arbeider flere menn jo høyere opp i alderstrinnene man kommer. En annen forklaring kan være at siden kjønnssammensetningen i skoler blir mer og mer ujevn, med en overvekt av kvinner mange steder, søker menn seg til skoler hvor det også arbeider andre menn som lærere.

Lærerteamene ved Brage er komplementært sammensatt, og det er forventet at de ulike lærerne skal ha ansvar for sine faglige spesialområder. Dermed er teammedlemmene gjensidig

avhengig av hverandre for å kunne yte elevene en best mulig opplæring samtidig som spesialiserte fagområder også kommer i fokus. Teamene er i stor grad selvstyrte, men det er opprettet systemer for ansvarsfordeling knyttet til arbeidsoppgaver. Disse systemene fungerer for det første som organisasjonens kollektive hukommelse på grunn av at de hele tiden er i bruk. På den måten er den kollektive hukommelsen synliggjort. For det andre fungerer de som arbeidsredskap og en synliggjøring av ansvarsfordeling i og med at de ikke blir oppfattet som statiske og endelige. Ved Skog kjører teammedlemmene parallelle løp i sine klasser, og de samarbeider hovedsakelig om å lage ukeplaner og arbeidsplaner. Lærerne ved Skog utfører mange av de samme oppgavene og den samme undervisningen i sine klasser, uten nødvendigvis å gjøre nytte av hverandres sterke sider i forbindelse med det undervisningstilbudet som blir gitt elevene. Gjennom teamarbeidet får lærerne ved Brage slik trening i å forholde seg til mangfold, mens lærerne ved Skog får trening i å forholde seg til likhet.

Som diskutert i kapittel 6 og tidligere i dette kapittelet kan den profesjonaliteten som kommer til uttrykk ved Skog, karakteriseres som en avgrenset profesjonalitet. Lærerne ved Brage kan sies å operere innenfor en utvidet profesjonalitet. Ved Brage er det læreren som blir satt under lupen, på lik linje med eleven, om noe ikke fungerer. Dette gir et fokus på indre ansvarliggjøring. Læreren har derfor også krav på hjelp, ikke bare med eleven, men til å takle egen arbeidssituasjon. Det er på den måten et fokus på læring også for lærere og ikke bare for elever. Ved Skog er det hovedsakelig elevene og utenforliggende årsaker som vansker blir forklart med. Slik blir læreren stående alene i egen arbeidssituasjon. Eventuell hjelp blir gitt i form av å tilrettelegge for unngå det som betraktes som vanskelig. Slik kan det bli vanskeligere å fokusere på læring også for lærere ved Skog.

### **7.3.2 Lærings syn**

Ved Brage skole fokuseres det kollektivt på læringsresultater og på måloppnåelse, og der er et uttrykt ønske om at elevene deres skal bli flinke. Lærerne uttrykker høye forventninger til sine elever. Samtidig blir det understreket at oppgavene elevene skal ha ved skolen, skal være meningsfulle. Med et demokratisk perspektiv er dette også en strategi for å gi elevene økte muligheter senere i livet og lære dem til å kunne benytte seg best mulig av de tilbudene og de mulighetene som det å være en del av et demokratisk samfunn medfører. Gode skoleprestasjoner åpner dører og gir andre valgmuligheter enn dårlige gjør. Derfor er det

uttrykt at metodene lærerne bruker i arbeidet, er underordnet resultatene. Får elevene gode resultater hos en lærer som bruker tradisjonell formidlingspedagogikk, er dette betraktet som like bra som om elevene får gode resultater hos en lærer som bruker en mer progressiv linje. I og med at rektor på Brage ikke legger vekt på metoder i seg selv, men resultatene av metodene som blir brukt, avskriver han også pedagogisk formalisme. Samtidig har skolen laget et system for den første lese- og skriveopplæringen og et for utvikling av sosial kompetanse som alle lærere er pålagt å følge. Blant annet Spillane (2006) og Fullan (2003a) betrakter målrettet lese- og skriveopplæring som et mektig redskap for skoleutvikling. Utover dette er undervisningen orientert mot tilpasset opplæring. Elevene er delt inn i nivågrupper i ulike fag og får tilpasset undervisning etter sitt nivå. Denne nivådelingen fører til et økt fokus fra både elevenes og lærernes side knyttet til elevenes læring og progresjon.

Ved Skog blir det i hovedsak forventet at lærerne gjør jobben i sin klasse. Læringssynet ved skolen er dermed ikke kollektivt, men knyttet til hver enkelt lærers praksis. Slik kan det eksistere mange og ulike typer læringssyn ved Skog. Noen av lærerne blir av foreldrene beskrevet som veldig dyktige pedagoger. I mitt datamateriale eksisterer observasjoner fra timer som kan være med på å bekrefte dette. Samtidig kan en del av av praksisene jeg observerte i klasserommene, knyttes til det Bernstein (1974) kaller en ”usynlig pedagogikk”. Dette er en type praksis i klasserommet der kravene viskes ut, læringskriteriene blir uklare og lærerrollen utydelig. Dette er en undervisningskode som ikke alle barn mestrer, hevdet han. Mens middelklassens barn skjønnte koden i den usynlige pedagogikken, hadde elever fra arbeiderklassen større utbytte av en synlig pedagogikk. Disse funnene har antakelig også overføringsverdi i forbindelse med elever fra språklige og kulturelle minoriteter, da heller ikke de alltid har direkte tilgang til den usynlige koden. Når man ikke besitter tolkningsnøkkelen, kan dette føre til usikkerhet i tilknytning til hva som er skolens forventninger. Ikke alle tar initiativ, kaster seg ut i nye ting eller sier ifra når de trenger hjelp. Å ta seg frem gjennom uklare læringsprosesser er mer enn de makter. Foros (2006) hevder at dette er en type undervisningskode spesielt minoritets elever kan ha vansker med å tolke. Den tilpassede opplæringen ved Skog er i hovedsak den enkelte lærers ansvar innenfor klasserommet, med spesialister knyttet opp mot elever som har enkeltvedtak.

Det kollektive fokuset på læring ved Brage og de samme forventningene blant lærerne når det gjelder læringsresultater, gjør det enklere for foreldre og elever å forholde seg til skolens praksis. Læringsfokuset skifter ikke med ulike lærere, og dersom en familie har flere barn ved



skolen, er forventningene de samme. Ved Skog blir de ulike forståelsene og måtene å tilnærme seg læring på uttrykt som forvirrende av foresatte som har flere barn ved skolen.

### 7.3.3 Danningssyn

Jeg har tidligere i dette kapittelet argumentert for at hvordan lærere samhandler ved skolen, blir en del av elevenes skjulte pensum, og hva skolens voksne viser, blir betraktet som verdifullt. Dette kan slik sies også å bli en del av elevenes danning. I dette kapittelet har jeg vist at det ved Brage er et mangfold i personalet, hvor lærere i samarbeidet betrakter hverandre som unike, men komplementære og har et fokus på læring også for lærere. Ved Brage er slik mangfold, fellesskap og respekt for enkeltindividet og for kunnskap viktige verdier som kan bli kommunisert til elevene gjennom lærernes utvidede aktørberedskap. Ved Skog er det likhet i personalet, hvor det er den individuelle læreren og dennes erfaringer isolert sett som er fokusert, samtidig som det går inn i diskusjoner for å unngå vanskelige situasjoner og oppgaver. Verdiene som kommuniseres til elevene gjennom samhandlingen mellom lærerne, kan på denne måten bli likhet, individualisme og unnfalighet.

Hvordan det i skolene er tillatt at elevene samhandler, kan også være med på å antyde hvordan det legges til rette for elevenes demokratiske danning. En måte å belyse dette på, er gjennom fellessamlinger hvor flere klassetrinn skal forholde seg til hverandre. Gjennom fellessamlingene som eksempel har jeg sett etter om det er rom og plass for alle, om det finnes prosedyrer man følger, og om man tar hensyn til de svakeste. Her ser vi eksempler på to fellessamlinger. Ved Brage for 1.–4. klasse og ved Skog for hele skolen:

<b>Brage</b>	<b>Skog</b>
<p>Det er sangersamling i dag. 2. klasse har ansvaret. Elevene fra 1.–4. klasse kommer ned til samlingsrommet klassevis. De går to og to på rekke, og elevene holder hverandre i hånden. 1. klasse sitter fremst, og de eldste bakerst. Elevene er helt stille, rolige og virker forventningsfulle. Lærer begynner å fortelle om Jack og djevelen. Det er snart Halloween, og det er pyntet med gresskar. Lærer forteller også at det er allehelgensdag,</p>	<p>Mange klasser holder på å gå inn i gymsalen. De har vester på seg. Det skal være ”fest med vest” i gymsalen for hele skolen. Jeg møter løpende barn i gangen på vei til 1.-klasserommet. Utenfor står lærer og skifter bukser på Ståle som er blitt våt i løpet av friminuttet. Resten av klassen sitter i klasserommet og venter. Ståle kommer inn igjen, klassen stiller i rekke bak lærer og går/løper mot gymsalen. Alle klasser er inne i</p>

<p>og at det er en tid hvor de minnes de døde. Snakker om knask eller knep, og om at det ikke er snilt å kaste egg på hus fordi om noen ikke vil gi godteri. Først synger alle en eventyrsang, og så synger de en sang som kalles "klemmekanon". Deretter er det 2. klasse som skal synge en sang om "Fire elementer". De står fint på rekke med alvorlige ansikter og synger i 15 ulike tonearter for full hals. Deretter synger de en svensk sang, "Pelle Jøns". Alle sammen avslutter med en sang fra Olsenbanden Jr.; "Valborg, oh, oh, yeah, yeah". Vi går opp igjen til klasserommet. Elevene følger samme prosedyre som da de kom inn til samlingen (Logg, B, 29.10.04:1).</p>	<p>gymsalen og har funnet seg plasser når 1.-klasse kommer. 1.-klasseelevene setter seg bakerst. Det spilles musikk og er helt mørkt i salen. Lærere leser med lommelykt, og alle barna har på seg gule refleksvester. Elevene synger et par sanger om hvor viktig det er å bruke refleks. Deretter blir de fortalt om en konkurranse på skolen, de skal ha reflekskonkurranse. Den klassen som er flinkest til å bruke refleks gjennom vinteren, får en tur til Skogbadet. Det blir jubel. Lærer Sivert spiller gitar, og klassene synger nok en sang. Deretter får de beskjed om å gå tilbake til klasserommene. Flere elever spurter mot døra. Når 1. klasse kommer inn i klasserommet, gråter Selma, hun har fått en fot i øyet (Logg, S, 3.11.04:1f).</p>
---	--

I analysen av disse to fellessamlingene tar jeg utgangspunkt i at samhandlingen elevene imellom er noe som er lært ved skolen, og dermed det de voksne og elevene ved skolen godtar som en akseptabel form for samhandling. For det første kan inn- og utmarsj ved Brage gi et inntrykk av at det er rom og plass for alle. Ved å ta hensyn til hverandre og å holde seg til de plassene de er blitt enige om i innmarsj og utmarsj gir elevene hverandre også rom. Det blir på denne måten vist at alle hører til i helheten og er en del av fellesskapet. Ved Skog får man et inntrykk av at det er greit å ta seg til rette. Det betyr at de som er først og løper fortest, får de beste plassene og kommer først ut. For å oppnå dette er det ikke alltid nødvendig å ta hensyn til de andre elevene. Dette fører blant annet til at en elev blir skadet, og denne eleven får dermed ikke nok rom. Hun er i veien. Det blir dermed indirekte uttrykt at det ikke er plass nok for alle.

For det andre viser innmarsjen til elevene ved Brage at det finnes prosedyrer og rutiner som følges når de er sammen. Dette kan bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene. Dersom det også finnes et rom for forhandling om disse prosedyrene og rutinene i forkant og etterkant av at de blir gjennomført, får elevene også erfaring med en utvidet demokratisk praksis. Innmarsj og utmarsj ved Skog kan sies å være preget av at den som løper fortest, får de beste plassene. 1. klasse begynner med å gå samlet, men inntoget blir preget av at det er greit at denne prosedyren ikke blir fulgt. Det kan slik indirekte bli gitt et signal om at å bryte rutiner og regler for samhandling ikke får konsekvenser. Dette kan bidra til å skape usikkerhet og utrygghet for elevene, og det skaper et rom for enkelte elever til å forhandle seg frem til

individuelle fordeler ved å være frempå. Dette er muligheter som mange av de andre elevene ikke får.

For det tredje viser samhandlingen blant elevene ved Brage at det tas hensyn til de svakeste. Elevene fra 1. klasse, som også er de minste elevene, får plassene forrest under samlingen. På den måten er man garantert at de minste elevene får se hva som skjer under samlingen. Det er ingen som protesterer på dette. Ved Skog er det de klassene og de elevene som kommer først inn i gymsalen, som får de beste plassene. Når 1. klasse kommer sist, betyr det at de får de dårligste plassene bakerst, og de minste elevene har ingen mulighet til å få sett hva som foregår under samlingen. Slik er det ikke de antatt svakeste elevene man tar hensyn til, men de som kommer først.

Disse eksemplene skisserer også dilemmaet i forbindelse med individuell frihet og ansvar for fellesskapet. Ansvar for fellesskapet som samhandlingen ved Brage viser, kan også knyttes opp til et begrep som disiplinering. Om samhandlingen faktisk er demokratisk dannende, eller om den er et resultat av ren disiplinering av elevene, avhenger antakelig av elevenes muligheter til å gå inn i forhandlinger om rutine og prosedyrene som til enhver tid er gjeldende. Dersom dette er tilfellet kan det hevdes at samhandlingen ved Brage kan fungere dannende i tilknytning til en deliberativ demokratiforståelse. Den individuelle friheten elevene ved Skog forvalter, er en annen form for sosialisering. Her blir det i hovedsak egeninteresse og personlige preferanser som står sentralt, og slik trer også en mangel på ansvarliggjøring i forbindelse med konsekvenser ulike handlinger kan få for alle innenfor fellesskapet, frem.

### **7.3.4 Oppsummering**

I dette delkapittelet har jeg vist hvordan lærerpersonalet ved Brage kan sies å ha et bevisst utgangspunkt i lærere med et mangfold av ytre identitetsmarkører, hvor lærerne forholder seg til hverandre som komplementære i arbeidet med opplæringen for elevene og slik får erfaring med å forholde seg til hverandres annerledeshet. Det eksisterer også en kultur for å møte og gå inn i det som kan oppleves som vanskelig. Personalet ved Skog har på grunn av vanskeligheter med å skaffe kvalifisert personale havnet i en situasjon hvor personalet har mye av det samme utgangspunktet når det gjelder ytre identitetsmarkører, og slik sett kan betraktes som like. Lærerne planlegger også i parallelle løp i forbindelse med opplæringen og får slik i første rekke erfaring med å forholde seg til hverandres likhet. I tillegg eksisterer det

ikke en kultur for å gå inn i det som oppleves som vanskelig, men heller prøve å manøvrere rundt det. Det er argumentert for at måten personalet samhandler på, blir en del av elevenes skjulte pensum og slik modell for elevenes danning.

Ved Brage skole har hele personalet i fellesskap organisert opplæringen ut ifra to ulike utgangspunkt for læring. I utdanningsbiten når det gjelder det intellektuelle og faglig tilegnelse, blir det individuelle lagt til grunn gjennom et sterkt fokus på tilpasset opplæring. Slik er forskjellighet utgangspunktet for utdanningsbiten av skolens samfunnsmessige mandat. Når det gjelder danningen, er det fellesskapet og ansvarliggjøring i forbindelse med at elevene også er en del av en helhet som blir lagt til grunn. Slik er likhet og fellesskap utgangspunkt for dannelsingsbiten av skolens samfunnsmessige mandat. Ved Skog kan tankegangen og praksis når det gjelder både utdanningsbiten og dannelsingsbiten, sies å være utydelig og delvis motstridende. Dette fordi det i en del tilfeller kan sies å eksistere et språk mellom hva som blir sagt, og hva som blir gjort, og fordi tegn tyder på at det eksisterer en taus kontrakt mellom skolens formelle ledere og lærerpersonalet. Opplæringen til elevene blir slik avhengig av hvilken lærer som har ansvaret. På denne måten kan elevene ved Skog og deres foresatte møte dyktige og tydelige pedagoger, eller de kan møte en usynlig pedagogikk og unnfalighet.

#### **7.4 Foreldredeltakelse og foreldredemokrati**

I og med at det har eksistert et system med enhetsskole og rett til å gå på bostedsskolen som en grunnpilar i det norske skolesystemet, er det nedfelt en kollektiv bevissthet rundt at alle som en selvfølgelig rett, hører naturlig inn på bostedsskolen, og at alle har en mer eller mindre naturlig rett til å høre til på bostedsskolen. Historisk sett har skolebygget like mye vært et viktig samlingspunkt for lokalmiljøet som et bygg for opplæring av barn og unge. Det er ikke selvfølgelig å anta at foreldre som har immigrert til Norge, skal tolke/forstå sitt forhold til bostedsskolen på samme måte. Det er derfor skolens ansvar å invitere foreldrene inn i denne skolen og denne måten å forstå skolens funksjon først og fremst overfor elever i lokalsamfunnet på, men også overfor foreldre. Hargreaves (1997) viser til fire ulike typer relasjoner foreldre og skole kan inngå i: markedsbaserte, administrative, personlige og kulturelle relasjoner.<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Disse fire ulike typene er hentet fra Logan, Sachs og Dempster (1994) og vist til i Hargreaves 1997.

*Markedsbaserte relasjoner* bygger på at foreldre er klienter og forbrukere som kan sende sine barn til den skolen de mener passer best for deres barn. Dette er en kontraktbasert relasjon som individualiserer og fragmenterer kollektive sosiale fellesskap i lokalsamfunnet. *Administrative relasjoner* på sin side har en grunnantakelse at skoler er rasjonelle organisasjoner i et desentralisert system. Grunnlaget for beslutninger blir sett på som en prosess av logisk problemløsning, hvor skolens personale, som de profesjonelle, står for disse. *Personlige relasjoner* konsentrerer seg derimot om den viktigste interessen foreldre har i skolen, nemlig trivselen og læringen til deres barn. Disse tre førstnevnte relasjonene er alle individuelt baserte i forholdet til skole og hjem. Den fjerde, *kulturelle relasjoner*, bygger derimot på kollektivt orienterte relasjoner til lokalmiljøet, eller på samarbeid og åpenhet mellom grupper av foreldre eller andre aktive grupper i lokalmiljøet på den ene siden og skolen på den andre. Å begrunne skolers samarbeid med foreldrene ut ifra markedsmekanismer eller gjennom administrative tilnærminger fører ifølge Hargreaves (1997) til marginalisering av sosiale grupper som ikke har muligheten til å velge. Mange kvinner, mennesker fra arbeiderklassen og etniske minoriteter kan også føle seg ukomfortable med formaliserte møter og andre rasjonaliserte prosedyrer knyttet til et formelt byråkrati. For å sikre alle grupper lik tilgang til medvirkning i skolen blir dermed personlige og kulturelle relasjoner viktige. Kvaliteten på skolens arbeidsmåter overfor foreldrene, i form av personlige relasjoner, er ifølge Bø (2002) avgjørende for resultatet av foreldresamarbeidet. Et godt foreldresamarbeid med alle foreldre er med andre ord avhengig av at skolen tar initiativ. Et aktivt forhold til lokalmiljøet er på sin side også en viktig forutsetning for en demokratisk skole, ifølge Starratt (2002).

Ut ifra det som er beskrevet tidligere i analysen, kan de individuelle relasjonene mellom hjemmene og Skog karakteriseres som hovedsakelig administrative, med innslag av personlige relasjoner avhengig av hvilken kontaktlærer som har ansvaret for foreldresamarbeidet. Når det gjelder foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter, har blant annet migrasjonspedagogisk kontakt tatt initiativ til å bygge personlige relasjoner med foreldrene. Det kan likevel stilles spørsmål ved om tilnærmingen til foreldrene fremmer likeverdighet, eller om det er et asymmetrisk forhold. Dette kommer for eksempel til uttrykk når foreldre er kritiske til kvaliteten på den tospråklige opplæringen deres barn mottar, og skolen avviser dette ved å vise til forskning om hvilke opplæringsmodeller som gir best resultat. Skolen tar dermed ikke foreldrenes argumenter om muligheten for at det ikke er modellene det er noe i veien med, men den praktiske gjennomføringen av opplæringen, først

og fremst i tilknytning til mangelen på kvalifiserte lærere. Det kommer også frem at det i hovedsak er foreldrene som tar initiativ til intuitiv og spontan samhandling når de mener noe ikke fungerer, og ikke skolen. Mye av kommunikasjonen fra skolen om opplæringen og praktiseringen av skolens verdier foregår med utgangspunkt i implisitte forventninger. Ved å overlate ansvaret for den personlige kontakten i skole-hjem-samarbeidet til foreldrene kan man si at skolen ikke benytter sin mulighet til å gjøre en forskjell fullt ut. Dette blir problematisk når det viser seg at minoritetsforeldre oftere er avhengige av mer konkret informasjon om hva som foregår på skolen og med sine barn, for å føle seg trygge, enn det majoritetsforeldre trenger. Grunnen til dette er at minoritetene ikke har tilgang til den uttalte kulturen, da de ikke har implisitt kunnskap om hvordan skolen i Norge er ment å fungere, gjennom egen skolegang. Det kan sies at det eksisterer en taus kontrakt mellom skole og hjem som i det daglige er tatt for gitt (Engen 2003). Når det gjelder de gruppebaserte kulturelle relasjonene, er foreldre organisert gjennom et aktivt, lovpålagt FAU og SU hvor foreldredemokratiet ikke er problematisert. Ellers eksisterer det få relasjoner til lokalmiljøet på gruppenivå, med unntak av et foreldremøte for foreldre til elever fra språklige og kulturelle minoriteter.

Ved bruk av inndelingen i ulike typer foreldresamarbeid presentert av Haregreaves (1997), kan det virke som om de individuelle relasjonene mellom hjem og skole ved Brage i hovedsak er personlige, med innslag av markedsbaserte og administrative relasjoner. Når det gjelder foreldre fra språklige og kulturelle minoriteter, har blant annet tospråklige lærere, sammen med SMO-leder og kontaktlærere, ansvar for informasjonsflyten. Opplysningene som blir gitt, kan tyde på at skolens personale streber etter å opprettholde et likeverdig og symmetrisk forhold til foreldre. Dette kommer for eksempel til uttrykk når foreldre er kritiske til kvaliteten på den tospråklige opplæringen deres barn mottar. I disse tilfellene går skolen inn i dialog med foreldrene. Skolen er også lydhør overfor foreldrenes argumenter. Dette kommer blant annet frem i intervjuet med SMO-leder hvor hun uttrykker at hun opplever det som et stort dilemma å manøvrere mellom kunnskaper hun har om hvordan tospråklig opplæring kan fungere når den fungerer optimalt, og foreldres kritiske stemmer i forbindelse med kvalitet. Ved å ta ansvar i den personlige relasjonen i skole-hjem-samarbeidet kan man si at skolen gir inntrykk av et ønske om å benytte sin mulighet til å gjøre en forskjell. Ved å sikre at minoritetsforeldre kontinuerlig får både skriftlig og muntlig informasjon, kan dette bidra til å gjøre praksis ved skolen eksplisitt og til å myndiggjøre foreldrene. Når det gjelder de gruppebaserte kulturelle relasjonene, er foreldre organisert gjennom et aktivt FAU og SU hvor

foreldredemokratiet ikke er problematisert. Ellers eksisterer det få relasjoner til lokalmiljøet på gruppenivå, med unntak av et foreldremøte for foreldre til elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Når det gjelder de gruppebaserte kulturelle relasjonene, er foreldre organisert gjennom det lovpålagte FAU og SU og et eget driftsråd for foreldre. Foreldredemokratiet fra skolens side er problematisert.

De kollektive kulturelle relasjonene er ved Brage er dermed ikke direkte rettet mot foreldrene som kollektiv interessegruppe i skolen. Dette skjer i større grad ved Skog, og det fremheves at de ønsker flere minoritetsforeldre inn i FAU samtidig som relasjonene ikke problematiseres. Det er mulig at dette kan føre til hva Lidén (1997) fant i sin undersøkelse hvor hun pekte på at skole-hjem-samarbeidet i tilknytning til FAU i hovedsak foregikk på skolens premisser og foreldre derfor ikke fikk direkte innflytelse ved å delta i foreldredemokratiet. Ved Brage gjennomføres det lovpålagte foreldredemokratiet, men det argumenteres for at denne typen foreldredemokrati er grunnleggende udemokratisk med tanke på representativitet. For det første vet foreldrene som velger sin representant, sjelden hva foreldrerepresentanten skal representere dem i av saker som har politisk og verdimessig interesse i forbindelse med skolen. For det andre må foreldrerepresentantene ikke gi uttrykk for meninger i saker i forholdet mellom foreldrene og skolen i forbindelse med valgene, og dermed vet ikke foreldrene som velger, nødvendigvis hva den som blir valgt, står for. Skolen (ev. i samarbeid med FAU) setter for eksempel ikke opp lister/oversikter over hva foreldrene skal være med å bestemme i og ha innflytelse på fra år til år. Dette er gjerne noe FAU tar initiativet til selv. Kan det være at foreldrene tror de velger organisatorer av 17. mai- og julearrangementene ved skolene og ikke personer som skal være foreldrenes representanter i et representativt organisert demokrati i hjem-skole-samarbeidet? Kan det være en grunn til at representasjon i FAU gjerne ”går på omgang”? All den tid foreldrene som blir valgt, også skal representere de foreldrene som velger dem, bør det være en forutsetning at de som velger, vet hva foreldrene står for og hvilke verdier og ståsteder de vil representere i foreldredemokratiet. Dette er kanskje mulig på små skoler og i tette lokalsamfunn, men ikke på større steder med høyere grad av inn- og utflytting. For det tredje viser forskning fra barnehagefeltet at foreldredemokratiet er dominert av foreldre fra sterkere sosioøkonomiske grupper (Haug 1993), og at skolen i dette samarbeidet behandler foreldre med ulik kulturell og symbolsk kapital ulikt (Nordahl 2003). Dette er argumenter inspektøren ved Brage er seg bevisst og ser det problematiske i ved å peke på at foreldrene som blir valgt til å delta i foreldredemokratiet, gjerne er sterke foreldre som står på for sine barn og interesser, men ikke alltid tenker helhet.

Det de gjør ved Brage, er dermed å minimalisere den lovpålagte formen for foreldredemokrati og å innføre noe de kaller brukergruppe, som skal fungere representativt i forbindelse med alle foresattes interesser.

Når det gjelder andre typer kollektive kulturelle relasjoner til lokalmiljøet, i form av samarbeid med ulike typer grupper, viser hverken Brage eller Skog til slike. Den eneste skolen i mitt datamateriale som var aktiv i forbindelse med å invitere grupper i lokalmiljøet inn i skolen, var Rekka, som er beskrevet i 6.1.3, som er en skole som kan sies å være inne i en deltakende diskurs. Mulighetene skolene har for å jobbe for å styrke ulike typer kollektive identiteter hos elevene på lokalt nivå, blir dermed ikke benyttet hverken ved Skog eller Brage.

## ***7.5 Veien videre i avhandlingen***

I dette kapittelet er det fokusert på deler av helheten ved skolene som kan ha spesiell relevans for demokratisk ledelse av og i flerkulturelle skoler. Gjennom en fenomenologisk inspirert analyse er det slik handlinger og mulige tolkninger av disse som har vært i fokus. Det er tatt utgangspunkt i Kalantzis og Copes (1999) beskrivelser av hva som er viktig å fokusere på for å få til en god opplæring innenfor et kritisk multikulturalistisk perspektiv på opplæringen. Dette perspektivet kan også knyttes opp til forståelsen av et demokratisk perspektiv på ledelse, som ble diskutert i kapittel 3.2.

De to kasusskolene er blitt prototypisk presentert. Dette har vært et analytisk grep for å kunne beskrive og forstå det som ligger ”mellom”. ”Mellom” i forbindelse med forvaltning av verdier i flerkulturelle skoler er forstått som dilemmaer (Cuban 1992, 1996). For å belyse dette har strukturperspektivet tidligere blitt brukt for å antyde ulike diskurser i utdanningspolitiske dokumenter og ved de åtte intervjukskolene i kapittel 5. I kapittel 6 har jeg beskrevet skolekultur og distribuert ledelse ved to kasusskoler. I avhandlingens siste kapittel vil trådene fra kapittel 5, 6 og 7 bli trukket tilbake til avhandlingens forskningsspørsmål om hvordan utøvelse av ledelse i flerkulturelle grunnskoler kan forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse. I dette kapittelet vil demokratisk ledelse som prosess bli belyst gjennom Woods (2005) fire rasjonaliteter: den etiske, den beslutningsmessige, den diskursive og den terapeutiske. De samfunnsmessige dilemmaene i det reflektivt moderne som ble antydnet i kapittel 2, vil bli diskutert i forbindelse med den etiske rasjonaliteten.



## 8 Flerkulturelle skoler i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse

We shall not cease from exploration  
And the end of all our exploring  
Will be to arrive where we started  
And know the place for the first time.

- T.S. Eliot, *Four Quartets*

Dette kapittelet er avhandlingens oppsummerende kapittel. Oppsummeringen knyttes til forskningsspørsmålet om hvordan ledelse utøves i flerkulturelle grunnskoler, og hvordan utøvelsen kan forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse. Dette gjøres ved hjelp av Woods' (2005) inndeling i fire rasjonaliteter for demokratiske prosesser i skoler sett i sammenheng med dilemmaer som ble antydnet i tilknytning til ledelse og verdier i en flerkulturell skole i kapittel 2, og analysene i kapittel 5, 6 og 7. Jeg vil igjen presisere at presentasjonene av Skog og Brage i kapittel 7 er prototypiske. Det betyr at jeg som analytisk grep har valgt å forstørre bestemte sider ved skolenes ledelse for å kunne belyse reelle mellomposisjoner skoler kan sies å befinne seg i.

Skoler har gjennom avhandlingen blitt beskrevet som politiske institusjoner. Woods (2005) behandler demokratisk ledelse ut ifra fire ulike rasjonaliteter, jf. kapittel 2.5.3. Dette er den etiske, den beslutningsmessige, den diskursive og den terapeutiske. Den første rasjonaliteten, den etiske, kan forstås som distribusjon av indre autoritet, og som ulike måter å nærme seg sannhet på. Woods kaller denne for den første blant likemenn blant rasjonalitetene. Den kan sies å være premissleverandør for hvordan det praktiseres innenfor de tre andre rasjonalitetene. I 8.1 blir dilemmaene som ble skissert i 2.1, diskutert i sammenheng med den etiske rasjonaliteten. Den beslutningsmessige rasjonaliteten kan forstås som distribusjon av ekstern autoritet, som omhandler spørsmål knyttet til rettigheter til å påvirke og delta i kollektive, organisasjonsmessige beslutninger (8.2). Distribusjon av stemmer er knyttet til den diskursive rasjonaliteten og omhandler muligheten til å delta i fri debatt og dialog (8.3). Den fjerde rasjonaliteten, den terapeutiske, er knyttet til distribusjon av selvrespekt. Distribusjon av selvrespekt oppnås, ifølge Woods, ved å skape sosialt samhold og positive følelser av å høre til gjennom deltakelse og delt lederskap (8.4).

## **8.1 Etisk rasjonalitet**

Den etiske rasjonalitet er ifølge Woods hovedsakelig rettet inn mot å støtte og muliggjøre forsøk på å nærme seg sannhet. Målet i den etiske rasjonaliteten er å arbeide for å nå det menneskelige potensial. Dette oppnås blant annet ved at man klarer å få flest mulig engasjert i dette prosjektet, noe som krever demokratisk deltakelse på mange og ulike nivåer, og dermed oppnå distribusjon av indre autoritet. Etisk rasjonalitet er altså ikke et spørsmål om tekniske og instrumentelle vurderinger for å nå et gitt mål, men spørsmål knyttet til vurderinger som omhandler verdier som kan bidra til å skape muligheter for alle. Etisk rasjonalitet reiser derfor spørsmålet om hva som blir regnet som legitime bidrag med tanke på å bidra til økt sannhet.

I kapittel 3.2 ble det antydnet noen verdier og kvaliteter ved ledelse som kan være med på å underbygge en demokratisk praksis. Den kvaliteten som er tydeligst fremhevet er en verdsetting av mangfold. Videre er refleksivitet, åpenhet i forhold til kunnskap og læring, konflikt, sosial rettferdighet, ”det felles beste” og ansvar for fellesskapet i form av dialog og forhandlinger fremhevet. Dette bør igjen innebære en etikk for kritikk, et åpent kunnskapssyn og et organisasjonsmessig ethos knyttet til å fremme demokratisk praksis og deltakelse. I det følgende vil dilemmaene som ble skissert i kapittel 2 danne grunnlag for oppsummeringen av hvilke etiske rasjonaliteter som fremtrer i avhandlingen. Dette er kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring (8.1.1), likhet vs. forskjellighet (8.1.2), ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet (8.1.3) og skolen som arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying (8.1.4).

### **8.1.1 Kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring**

Det refleksivt moderne skaper et behov for forhandlingsarenaer. Et fokus på refleksivitet presser seg derfor frem, og vi kan ikke ta noe for gitt. Beslutninger som fattes, kan føre til utilsiktede bivirkninger. Mellomposisjonene fører til at etikk og verdier blir viktige for hvordan man forstår opplæringen, og hvordan man velger å forholde seg til og i de kontinuerlige og uunngåelige forhandlingene. Dette skaper et dilemma med tanke på hvor mye kontroll og styring det bør være av og i skolen i forhold til hvordan skolen kan bidra til frigjøring og myndiggjøring både for enkeltindivider og for grupper. Det reiser også et spørsmål om hvordan de ulike aktørene ved skolene blir ansvarliggjort med tanke på arbeidet med opplæringen for og med elevene.

I kapittel 5 ble det vist at politiske dokumenter er utydelige og delvis motstridende når det gjelder verdier, og de lar det i stor grad bli opp til hver enkelt skole eller kommune hvordan de ønsker å tilrettelegge opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Ledernes etiske bevissthet og etiske refleksjoner blir dermed viktige. De må ta stilling, de må velge, og de må posisjonere seg i forhold til de motstridende føringene som eksisterer. Det må gjøres tolkninger, og det må foretas verdivalg. Det etiske grunnlaget disse valgene blir gjort med utgangspunkt i, blir dermed avgjørende.

Etter en analyse av intervjuer med ledere og lederteam ved åtte skoler ble det i kapittel 5.4 antydnet at ledere og lederteam kunne sies å plassere seg innenfor tre ulike diskurser om etisk rasjonalitet. For det første ble det skissert en administrativ diskurs. Innenfor denne er utgangspunktet det som blir tolket som "rett" ut ifra det statlige og kommunale styringsgrunnlaget. Den administrative diskursen er preget av en positivistisk fortolkning av styringsgrunnlaget, hvor målet blir å finne ut hva som er ment fra utdanningspolitisk hold. Den andre diskursen kalles en omsorgsdiskurs og er kjennetegnet av et sterkt fokus på omsorg som etisk rasjonalitet. Omsorgsdiskursen ivaretar de menneskelige sidene ved eleven og kan knyttes til Levinas filosofi om at alle har et uendelig ansvar for "den andre", og Biestas grunnleggende spørsmål for en demokratisk opplæring: "Hvem er du?" En rettferdighetsdiskurs er den tredje diskursen formelle ledere argumenterer innenfor. Denne karakteriseres ved at det fokuseres på fordeling av muligheter og selvrespekt innenfor skolens rammer, i tillegg til refleksivitet ved verdivalg om hva som gjør opplæringen meningsfull og verdifull for hver enkelt elev. Det er også pekt på at diskursene er tvetydige. De kan i tillegg sies å være overlappende, og på de ulike skolene eksisterer de side om side, men i ulik grad. Det finnes ledere i materialet som plasserer seg og sine skoler innenfor alle de tre ulike diskursene, men hovedvekten ved de fleste skolene ligger på en omsorgsdiskurs.

I kapitlene 6 og 7 så vi hvordan dilemmaet mellom kontroll og styring vs. ansvarliggjøring og myndiggjøring ble løst på to ulike vis ved skolene Skog og Brage. Ved Brage var ansvaret for den tilpassede opplæringen knyttet til både teamnivået og hele skolen som organisasjon. Hele skolefelleskapet, særlig skolens ledelse, var ansvarliggjort for tilpasset og differensiert opplæring, inkludert språkopplæringen til elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Spesialisert personale hadde funksjon som veiledere og støttespillere. I tillegg hadde foreldre og elever kontinuerlig tilgang på informasjon og var på den måten myndiggjort slik at de kunne komme med innspill til opplæringen. Slik ble det åpnet for at mange og ulike

interessenter kunne bidra med innspill. Det foregikk kontinuerlige verdidebatter knyttet til opplæringen. I debattene var det argumentene som var viktige, og ikke nødvendigvis hvem som fremførte dem. Arbeidet med denne siden av opplæringen var i hovedsak prinsipiell og knyttet til en rettferdighetsdiskurs.

Ved Skog var det en spesialist som var ansvarliggjort i minoritetsopplæringen. Hun hadde i hovedsak ansvaret alene, sammen med rektor og tospråklige lærere. Det var begrenset flyt av informasjon mellom disse og skolens øvrige personale og også mellom disse og foresatte og elever. Spesialisten forvaltet en eksklusiv kunnskap, og verdidebatter ble i hovedsak unngått. Arbeidet med opplæringen ble i overveiende grad begrunnet ut ifra en omsorgsdiskurs, som tidvis gled over i en godhetsdiskurs i møtet med minoritetsspråklige elever og foresatte. Det er mulig dette var med på å skape barrierer for arbeidet i tilknytning til det øvrige personalet. Det kan også være at dette var med på å begrense foresattes mulighet til å delta i diskusjoner om sine barns opplæring på likeverdig måte. Det legitimerte i tillegg at andre argumenter enn dem knyttet til hva som er en god opplæring for elevene, ble brukt for å begrunne lærernes praksis.

Dilemmaet kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring blir ved Brage håndtert ved at det manøvreres mest mot frigjøring og myndiggjøring. Som et utgangspunkt blir alle ansvarliggjort og lyttet til, og det vikes ikke unna for de vanskelige verdidebattene. Samhandlingen krever derfor at verdigrunnlaget blir gjort eksplisitt, noe som kan gjøre det tilgjengelig for alle. Slik blir den interne autoriteten distribuert blant de mange. Det er mulig dette kan bli problematisk dersom rammene for ansvaret ikke er tydelige. Det kan i tillegg bli tid- og arbeidskrevende å sette seg inn i og engasjere seg i for mye. Dessuten kan rutiner for konflikthåndtering bli viktige med tanke på å unngå at konflikter låser seg.

Ved Skog er det de få som blir ansvarliggjort, og verdidebattene på skolenivå blir enten utydelige eller unngått helt. Slik blir den interne autoriteten vag, utydelig og vanskelig tilgjengelig. Dette kan antakelig ikke sies å være problematisk dersom det eksisterer tillit mellom alle interessentene ved skolen, og det er konsensus om at arbeidet som blir gjort, er godt, og verdigrunnlaget for det er noe alle innforstått slutter seg til. Det kan derimot bli problematisk for innvandrede minoriteter å forholde seg til, da de ikke nødvendigvis har egne erfaringer fra norsk skole som den tause kunnskapen kan knyttes til.

### 8.1.2 Likhet vs. forskjellighet

Det verdimeslige standpunktet som er tatt i avhandlingsarbeidet, er at identitetskonstruksjon i det refleksivt moderne fører til at alle kan oppfattes som fremmede og ideelt sett møtes i forskjellsløs forskjellighet. Når det gjelder identitetsforvaltning i skolen, blir dermed muligheten til å både være lik og forskjellig viktig, sammen med muligheten for både grupper og individer til å være med på å forhandle om når, hvordan og hvorfor likhet og forskjellighet gjøres relevant. Identitetskonstruksjon i det refleksivt moderne er slik knyttet til dilemmaet for ledelse i flerkulturelle skoler som omhandler likhet vs. forskjellighet. Det tatt for gitt i forbindelse med hva som gir verdi og mening for hvert enkelt individ, eller innenfor ulike typer kollektiver, bør dermed gjøres eksplisitt.

I kapittel 5 ble det vist til hvordan mangfold blir anerkjent og beskrevet som en ressurs i utdanningspolitiske dokumenter, samtidig som dokumentene er skrevet innenfor en nasjonal majoritetsdiskurs som er lite sensitiv overfor minoriteter. Verdiene kan slik sies å være tvetydige, men ved skolene er det disse verdiene de formelle lederne forventes å styre etter.

Når det gjelder hvor ledere plasserer seg i diskursen om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, er det i 5.3 laget et skille mellom tre diskurser knyttet til forståelser av likhet og forskjellighet i forbindelse med opplæringen ved intervjukskolene. For det første er det skissert en formell diskurs hvor minoritetenes rett til å være til stede og være en del av et fellesskap er beskrevet som viktig. Denne diskursen vektlegger likhet og kan virke assimilerende. Den andre diskursen kalles supplerende og er kjennetegnet av et sterkt fokus på minoritetenes rett til tilpasset opplæring. Denne tilpassingen skjer helst ved hjelp av spesialister, og den blir frakoblet helhetstenkningen i elevens opplæring. Elevens hjemmebakgrunn blir representert i skolen ved hjelp av ulike kulturelle artefakter uten at meningsinnholdet i disse blir tillagt betydning. Denne diskursen vektlegger forskjellighet og kan virke segregerende. En deltakende diskurs er den tredje diskursen formelle ledere argumenterer innenfor. Den karakteriseres ved et fokus på skolens og opplæringens grunnleggende verdier og deltakelse i forbindelse med utforming og forståelse av disse. Elevens opplæring blir vurdert i et helhetsperspektiv, og alle lærere står ansvarlige for opplæringen. Denne diskursen har både likhet og forskjellighet som utgangspunkt og kan virke integrerende. Det finnes ledere i materialet som plasserer seg og sine skoler innenfor alle de tre ulike diskursene, men hovedvekten kan sies å ligge i en supplerende diskurs.

Gjennom analysene ved de to kasskolene i kapittel 6 og 7 har vi sett at det ved Brage er et generelt mangfold som blir dyrket. Det fokuseres sterkt på en tilpasset utdanning for hver enkelt elev, mens det legges til rette for dannelse innenfor fellesskapet. I tillegg fremmes samhold gjennom ulikhet og komplementaritet i lærerpersonalet. Dermed er det mangfold *i seg selv* som blir verdsatt, og ikke den synlige eller opplevde ulikheten til minoritetslevende. Dette skaper rom for at elevene selv kan være med å velge når de vil være synlige, og når de vil være usynlige, da påtvunget synlighet kan være like problematisk som påtvunget usynlighet. Samhandling foregår innenfor konfronterende tilnærminger i og med at alle er fremmede og verden ikke kan tas for gitt. Det forhandles også om hva som er likt, og hva som er forskjellig. Slik åpnes det opp for at forståelser andre har av virkeligheten, også kan ha en innvirkning på hvordan man selv tenker. Skolen ser også på elever som etisk reflekterende mennesker. Her blir det viktig med trening i ulike måter å se det norske utenfra på og å konfronteres med det tatt for gitt.

Ved Skog er også mangfold verdsatt, men dette er rettet mot de minoritetene som er til stede ved skolen. I tillegg kan verdsettingen foregå ved bruk av konkluderende og essensialiserende tilnærminger. Minoritetene har på denne måten mindre mulighet til å manøvrere mellom synlighet og usynlighet enn minoritetene ved Brage. De får også mindre mulighet til eierskap til definisjonene av seg selv. I tillegg er lærerpersonalet ved Skog hovedsakelig homogent sammensatt og i opplæringen gjennomfører lærerne undervisningen i parallelle løp med lite overlapping. Ellers eksisterer verdiene likhet og harmoni mye som underforstått og tatt for gitt. Slik blir muligheten for å bli påvirket av andre forståelser av virkeligheten liten, da verdiene likhet og harmoni kan knyttes til det eksisterende heller enn til forandring. Ved Skog får man slik trening i å forstå hva det norske består i, og i å leve med det tatt for gitt.

Ut ifra dette kan vi si at det ved Brage manøvreres mot forskjellighet i dilemmaet likhet vs. forskjellighet som etisk rasjonalitet ved at det er mangfold *i seg selv* som blir verdsatt. Ved Skog manøvreres det i hovedsak mot likhet på individnivå og mot forskjellighet på gruppenivå. Det er likhet og uniformering som indirekte blir en verdi på individnivå blant elevene og personalet, mens forskjellighet på gruppenivå blir fremhevet som en verdi.

### 8.1.3 Ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet

En deliberativ demokratiforståelse ligger mellom liberalisme og kommunitarianisme. Det gjør at ledere må manøvrere ut ifra dilemmaet mellom hensyn til ulike interessenters individuelle frihet i skolen og alles ansvar for fellesskapet. Avhandlingen støtter seg til et syn om et minimum av grunnleggende verdier som gjelder for alle, i skolen, nasjonalt og globalt, og menneskerettighetene er antydning som et utgangspunkt for dette. Skolens mandat for opplæringen er beskrevet som todelt, gjennom utdanning og danning. Dette fører til dilemmaer i fokus på opplæringen som individuelt kvalifiserende og individuell frihet eller som opplæring til kritisk medborgerskap og ansvar for fellesskapet. Teorier knyttet til demokratisk ledelse har mangfold som utgangspunkt. Ifølge Woods er tanken om "enhet i mangfold" noe som gir erfaringer med å høre til i et større fellesskap, og dermed styrker en refleksjon rundt egen personlig etikk.

I kapittel 6 og 7 har vi sett at Brage skole er kollektivt orientert med en konfronterende og åpen praksis, slik at etiske spørsmål blir brakt på banen når de er relevante. Alle i personalet har ansvar for dette, og det er et utgangspunkt i mangfold i sammensetningen av personalet. Også et mangfold av argumenter er viktig å få frem. Samtidig gjør spesielt rektors humor, som gjerne er knyttet til ytre identitetsmarkører, at forskjeller og relevansen av disse til enhver tid er satt på dagsorden. Personalet må hele tiden ta stilling og vurdere ut ifra egen etisk rasjonalitet. Den kollektive orienteringen kan også knyttes til et ansvar for fellesskapet ved skolen. Dette speiles også ved at lærerne ved Brage kan sies å operere innenfor en utvidet lærerprofesjonalitet. Vi har også sett at elevene forventes å ta et ansvar for fellesskapet, i 7.3.3.

Skog skole kan på sin side forstås best som individuelt orientert med en harmoniserende og lukket eller tatt for gitt praksis. Etiske spørsmål blir brakt på banen, men da i forbindelse med enkeltsaker og individuell praksis. Det virker som om det er en usynlig kontrakt mellom formelle ledere, inkludert migrasjonspedagogisk kontakt, og lærerne om at lærere gjør sin jobb, og lederne gjør sin. Diskusjonene kan slik bli her-og-nå-orienterte og løsningene ad hoc-pregede. Det er lærerne som individer som eier argumentene som er relevante, og slik blir forhandlinger om etisk rasjonalitet i forhold til fellesskapet vanskelige. Den individuelle orienteringen kan også knyttes til individuell frihet i yrkesutøvelsen. Gjennom kasusbeskrivelsen i kapittel 6.2 ble kulturen ved Skog knyttet til en avgrenset profesjonalitet. I

kapittel 7.3.3 så vi at det heller ikke ble uttrykt tydelige forventninger til at elevene skulle ta hensyn til fellesskapet.

Når det gjelder opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter, kan det se ut som at enighet rundt det viktigste utdanningsmålet på Brage resulterer i at personalet drar i samme retning, mens på Skog, hvor de har utviklet like gode utdanningsplaner og systemer som på Brage, er målene vanskeligere å realisere fordi personalet drar i ulike retninger. Det kan videre se ut som om at lærerne ved Brage har en misjon, de vil gjøre en forskjell for sine elever og identifiserer seg med dem. Lærerne ser på helheten i hvordan opplæringen på skolen kan organiseres, og de er villige til å gå inn i prosesser for å få dette til. Lærerne ved Skog på sin side gjør en jobb med klart egendefinerte ansvarsområder. I henhold til egne fortellinger identifiserer de seg først og fremst med andre lærere. Det som skjer utenfor deres ansvarsområde, er de passive tilskuere til, og årsaksforklaringer finnes gjerne i forhold skolen ikke kan gjøre noe med.

Når det gjelder dilemmaet ansvar for fellesskapet vs. individuell frihet, kan man ut ifra dette antyde at ved Brage manøvreres det mot et ansvar for fellesskapet ved å begrunne praksis ut ifra en kollektiv orientering. Dette kan bli problematisk dersom det oppleves som påtvunget kollegialitet, og hemmer for individuelle og alternative initiativ. Ved Skog manøvreres det mest mot individuell frihet gjennom en individuell orientering i personalet. Dette kan bidra til å skape et rom for kreativitet i opplæringen samtidig som det for enkelte antakelig kan oppleves som ensomt eller uforpliktende.

#### **8.1.4 Kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying**

I forbindelse med opplæringen er alle interessenter som et utgangspunkt en del av skoledemokratiet. Det betyr at alle som er elever i norsk skole, har likeverdige rettigheter. Skolen er ikke nødvendigvis et nasjonsbyggingsprosjekt med tanke på å utvikle og bevare et norsk kulturelt kanon lenger. Elevene skal bli aktive medborgere og også verdensborgere. Dette fører til en utfordring i hvordan skolen forholder seg til tradisjonen og til verdier knyttet til det norske, som ofte blir tatt for gitt. I første rekke kan dette være verdiene likhet og harmoni. Det tatt for gitt i skolene i forhold til verdier og samhandling blir en del av elevenes skjulte pensum, og en del av elevenes dannelse. Når dette ikke er kritisk tematisert, er det



mulig at dette kan føre til samfunnsmessig og kulturell reproduksjon. Når det tatt for gitte ikke lenger tas for gitt, blir hvordan vi forholder oss til ulike sannheter, en del av danningen. Slik kan skolen også bli en arena for kulturell og samfunnsmessig fornying gjennom en politisk danning.

I kapittel 5 ble det vist at harmoni og nøytralitet på mange måter kan sies å være en verdi i utdanningspolitiske dokumenter. Grunnleggende verdier står i et slikt perspektiv i fare for å bli tatt for gitt, eller verre; nøytraliteten blir ideologien. Med nøytralitet som ideologi underkommuniseres det at opplæringen skjer på grunnlag av verdivalg. Harmoni blir dermed en verdi på bekostning av konflikt og meningsbrytning, som er grunnleggende i en demokratisk praksis. Det er elevene som forventes å bli samfunnsengasjerte samfunnsborgere. I kapittel 5 viste jeg at mange av lederne går inn og beskriver seg som aktive samfunnsborgere og forkjempere for sosial rettferdighet. Denne aktive og verdiladede forventningen til ledere ligger ikke i politiske dokumenter. Her blir lærere og skoleledere ikke beskrevet som en del av demokratiet på samme måte som elever. Det blir uttrykt forventninger om en demokratisk danning hos elevene, men det er ingen forventninger om at ledere og lærere selv skal fungere som demokratiske forandringsagenter og rollemodeller innenfor norsk skole. Når verdiene i utdanningspolitiske dokumenter er implisitt uttrykt og kan knyttes til harmoni og liket, kan tolkninger av dem føre til at det er en samfunnsmessig og kulturell reproduksjon som blir forstått som opplæringens mål.

Gjennom analysene i kapittel 6 og 7 er det argumentert for at Skog i et helhetsperspektiv fremstår som en skole som er opptatt av at elevene skal trives og ha det bra, samtidig som status quo i hovedsak opprettholdes. I forbindelse med diskursene om opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter i kapittel 5 kan personalet ved Skog i hovedsak plasseres innenfor en supplerende diskurs. Opplæringen kan slik bli knyttet til tatt for gitte verdier, som igjen er med på å opprettholde det eksisterende.

Brage fremstår i et helhetsperspektiv som en skole som hele tiden ønsker å være i prosesser for å kunne gi elevene et bedre opplæringstilbud, og ved skolen blir det gitt tydelig uttrykk for at de ønsker å være en organisasjon i utvikling. Opplæringstilbudet skal være meningsfullt for elevene, og det skal være tilrettelagt i et fremtidsperspektiv. I forbindelse med diskursene om opplæringen kan personalet ved skolen hovedsakelig knyttes til en deltakende diskurs. Verdispørsmål er slik tematisert gjennom mange og ulike stemmer, noe som igjen kan være

med på å legge til rette for prosesser knyttet til både kulturell og samfunnsmessig reproduksjon og kulturell og samfunnsmessig fornying.

Slik ser vi at Brage og Skog beveger seg ulikt innenfor dilemmaet reproduksjon vs. fornying. Skog manøvrerer mot kulturell og samfunnsmessig reproduksjon ved et fokus på her-og-nå, mens Brage kan sies å bevege seg mot prosesser knyttet til kulturell og samfunnsmessig reproduksjon og fornying ved å ha et fremtidsperspektiv på praksis.

## **8.2 Beslutningsmessig rasjonalitet**

Den beslutningsmessige rasjonaliteten omhandler spørsmål om rettigheter til å påvirke og delta i kollektive, organisasjonsmessige beslutninger. Beslutningsmessig rasjonalitet dreier seg slik om distribusjon av ekstern autoritet. Det dreier seg om hvem som deltar i beslutningsprosesser, og om hvem som blir ansvarliggjort overfor hvem. Woods peker på at det ikke bør tas for gitt at dette ansvaret kun skal ligge til de formelle lederne. Han viser til at de som blir påvirket av en beslutning, bør bli hørt, og til argumentet om at et mangfold av ulike stemmer gjerne fører til bedre beslutninger. Dessuten kan medvirkning i beslutningsprosesser føre til at interessentene får et eierforhold til beslutningene. Beslutningsmessig rasjonalitet viser også til at beslutninger *må* tas.

Jeg har tidligere pekt på at innenfor det refleksivt moderne blir praktisering av demokratiske prosesser viktig, da tidligere monopoler på kunnskap og politisk handling blir utfordret. Etter en analyse av et utvalg utdanningspolitiske dokumenter ble det i kapittel 5 konkludert med at det er en polaritet i politiske forventninger mellom individorienterte og kollektivt orienterte former for ledelse. Det fremheves at teamarbeid og samarbeid er viktig samtidig som rektors individuelle handlinger og ansvar understrekes. Det blir en ytterligere polaritet når forventninger til praksis som legges til grunn for en kollektivt orientert ledelse, kan knyttes til frigjøring og myndiggjøring i skolene og ikke samsvarer med forventninger til praksis som legges til grunn for en individorientert ledelse som kan knyttes til styring og kontroll. Det kan i tillegg hevdes at tvetydigheter innenfor det statlige og kommunale styringsgrunnlaget for skolen kan gjøre det vanskelig å fastslå nøyaktig hva resultatet av utdanningspolitiske føringer kan bli.

I kapittel 6 og 7 har vi sett at det ved Brage skole er ukentlige møter av ulik type som regulerer ledelsen av arbeidet med opplæringen. Dette er stabsmøte, utvidet lederteam, møte i spesialpedagogisk team, arbeidsmiljøgruppemøter, personalmøter og teammøter. Møtene blir beskrevet som viktige. Skolens personale har på grunn av møtene god tilgang på informasjon om arbeidet ved skolen. I tillegg har elevene egne driftsstyrer på de ulike trinnene og deltar selv aktivt i skolens organisering. Innholdet i de ulike møtene var tydelig regulert. Samtidig skal alle sentrale diskusjoner foregå på lærerteamene, ifølge rektor. Han er tydelig på hva han bestemmer, og hva teamene har mandat til å bestemme. Ifølge rektor skal beslutninger skal tas på lavest mulig nivå. Skolen sørger for å ha komplementære team og får dermed også tilgang til et mangfold av argumenter på hvert team. På den måten blir det også lagt til rette for at deltakelse på ulike team følger kompetanse og arbeidsoppgaver, noe som er med på å underbygge legitimiteten og tilliten til hver enkelt lærer ved skolen. Ansvarsområdene er tydelig skissert, noe også formen på møtene er. Dette leder til faste, klare rammer og forutsigbarhet. Samtidig fungerer personalrommet som en type frirom, hvor egen praksis ofte blir utfordret gjennom humor.

Ved Skog skole er møtene færre, og jeg har ikke greid å finne noen klar og tydelig struktur på dem. De få møtene jeg deltok på, fremstod uten fast form og struktur, og de startet aldri til avtalt tid. Møtene var også preget av at møtedeltakerne kom og gikk. Slik ble inntrykket at møtene ble betraktet som lite viktige og antakelig fungerte som en bekreftelse på at praksis ved Skog var individuell. Hvem som ble hørt når, kan dermed virke som tilfeldig. På den måten gav distribusjonen av stemmer i møter inntrykk av å være uforutsigbar og utydelig. En mulig tolkning her er at møtene fungerte som bekreftende på at lærernes praksis ved Skog var individuell.

Både Skog og Brage praktiserte lovpålagt foreldredemokrati. Mens FAU ble fremhevet som en viktig samarbeidspartner ved Skog, uttrykte lederne ved Brage skepsis til praktiseringen av denne typen foreldredemokrati. Grunnen til dette var at de mente det ikke var representativt for alle foreldrene ved skolen. Skolen hadde derfor opprettet en brukergruppe i tillegg, hvor ulike grupper foreldre var representert, inkludert minoritetsforeldre. Begge skolene praktiserte også elevdemokrati. Skog med et tradisjonelt elevråd, mens det ved Brage var opprettet driftsråd for de ulike aldersgruppene. Her satt elevrepresentanter sammen med sine lærere og representanter fra skolens formelle ledelse. Saker de behandlet, var knyttet til opplæringens innhold, form og læringsmiljøet.

Vi ser her hvordan det ved Skog gjennom utydelige rammer, antakelig blir tilfeldig hvordan den eksterne autoriteten ved skolen blir distribuert, og hvem som fatter beslutninger. Brage har på sin side veldig klare og tydelige rammer som den eksterne autoriteten distribueres innenfor. Det er videre lagt til rette for at de det gjelder også er med på å fatte beslutninger.

### **8.3 Diskursiv rasjonalitet**

Dialogen er hjørnesteinen i den *diskursive rasjonaliteten*. Muligheten til hele tiden å delta i en fri debatt og dialog kan føre til den daglige bekræftelsen av å tilhøre et deliberativt demokrati. Med denne muligheten til deltakelse hører også en rett til å bli hørt og tatt alvorlig, men ikke en rett til å eie den fulle sannheten eller få rett. Dette kaller Woods for distribusjon av stemmer (voice). Utgangspunktet for dialogen blir da mangfoldet av stemmer og perspektiver, hvor verdiene og ståstedene er mange, motsetningsfulle og med store individuelle variasjoner, men målet er å få en økt fellesforståelse. Enhet og mangfold blir på denne måten to sider av same sak. Ved siden av å være ideologisk rettet vil jeg hevde at det er viktig at den diskursive rasjonaliteten også inneholder elementer av maktkritikk eller en etikk for kritikk. Samtidig som den ikke er blind for at enkelte ting kan være mer objektivt riktig eller sant enn noe annet.

Dilemmaet mellom kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring kan, som allerede nevnt i 8.1.1, vises gjennom hvilken måte bærere av ulike identitetsmarkører blir lyttet til i forbindelse med det som oppleves meningsfullt og verdifullt for hver enkelt innenfor skolens rammer. Dette omhandler også en kultur for muligheter for dialog og vilje til å lytte fra alle parter samtidig som det handler om at man tar hverandre alvorlig nok til å ha mot og vilje til å gå inn i konfrontasjoner og konflikter for å belyse løsninger som er med på å fordele selvrespekten på en tilfredsstillende måte. Rammen rundt dialogen og respekten for de ulike meningene og ståstedene blir på den måten viktige.

I kapittel 5 så vi at en deltakende diskurs for opplæringen kan være med på å bidra til dette. Samtidig så vi at det var tvetydigheter i utdanningspolitiske dokumenter, hvor foresatte og elever i skolene blir beskrevet både som brukere og som aktive medborgere. Ledere og lærere blir i hovedsak forstått som byråkrater og profesjonelle, mens forventningen til medborgerskap er sterkt nedtonet.

Kasusbeskrivelsene viste at ved Skog gav den distribuerte ledelsen av arbeidet med opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter seg uttrykk i en gjennomtenkt institusjonalisert samhandling fra skolens side. Når det gjelder intuitiv og spontan samhandling, så vi at det eksisterer praksiser ved skolen som både åpner og sperrer for dialog mellom alle interessentene for å ta initiativ til dialog og samhandling. Pedagogikken ved Skog fremstod som lite synlig, men dette varierte noe, og lærere har ulike forventninger til elevenes faglige utvikling. Dette gjør at å tolke og forstå forventningene skolens voksne har til elevene, kan bli vanskelig tilgjengelig for minoritetsforesatte og elever. Samtidig fremstår de formelle lederne som utydelige i sine forventninger, og det fremkommer motsetningsfylte beskrivelser om hva som skjer "front stage", og hva som skjer "backstage" (Goffman 1959). I tillegg gir arkitekturen et lukket inntrykk ved Skog. Stadige signaler i personalet om begrensninger i tid skaper et inntrykk av avstand og utilgjengelighet, mens lederne gjennom å være lite synlige også fremstår som utilgjengelige. Dette er med på å gi inntrykk av hierarki. Rommet for distribusjon av stemmer kan dermed bli lite.

Den distribuerte ledelsen ved Brage gir seg uttrykk i en tydelig, men fleksibel institusjonalisert samhandling og mange initiativ til intuitiv og spontan samhandling mellom alle interessentene ved skolen. Slik fremstår ledelsesarbeidet som distribuert mellom mange og ulike interessenter. Pedagogikken er ved Brage i hovedsak synliggjort, og lærere har høye forventninger til elevenes faglige utvikling. Dette gjør at å tolke og forstå forventningene skolens voksne har til elevene blir lett tilgjengelig for minoritetsforesatte og elever. I tillegg har skolen en åpen arkitektur, et personale som viser interesse og har tid, og et lederteam som er synlig i skolehverdagen. Til tross for at organisasjonen på papiret er strengt hierarkisk organisert, gjør tilgjengeligheten og åpenheten at det blir kort vei mellom de ulike nivåene. Samtidig fremstår de formelle lederne som tydelige i sine forventninger, men dette går øyensynlig ikke på bekostning av de klare forestillingene om hva demokrati og demokratisk praksis innebærer.

Ved Brage kan man si at det i personalet legges tydelige rammer, blir gitt tydelig informasjon og er kort mellom nivåene, noe som bidrar til muligheter for distribusjon av stemmer. At det er rom for de mange stemmene ved Brage, fremstår på den måten ikke som en tilfeldighet, men som noe det er blitt jobbet mye med. Ved Skog manøvreres det mest mot individuell frihet i distribusjonen av stemmer. Det er opp til hver enkelt å ta initiativ, avstanden mellom

nivåene kan oppfattes som stor, og det kan fremstå som tilfeldig hvilke stemmer som blir hørt til enhver tid.

#### **8.4 Terapeutisk rasjonalitet**

Den *terapeutiske rasjonaliteten* omhandler først og fremst distribusjon av selvrespekt (esteem). Dette kan skje gjennom å skape sosialt samhold og positive følelser av å høre til i forbindelse med deltakelse og delt lederskap. Den terapeutiske rasjonaliteten gjør seg dermed først og fremst gjeldene når det enkelte subjekt trer frem for hverandre, det vil si at vi befinner oss sammen med andre som har muligheten til å starte en handling, og vi befinner oss dermed i en verden preget av mangfold og forskjellighet (Arendt 1996). Ifølge Rawls og Howe er selvrespekt et slikt gode, blant annet knyttet til å være å være med på å fatte beslutninger som berører eget liv, livene til dem man har ansvar for, eller egen arbeidssituasjon.

Distribusjon av både indre og ytre autoritet og av stemmer kan være med på å fremme distribusjon av selvrespekt. Å bli vist respekt, å bli hørt, å bli lyttet til, å få anledning til å lytte til og å kunne bli påvirket av andre, og det at man ser at man kan gjøre en forskjell, kan gi en opplevelse av å være en del av noe som er større enn en selv. At de ulike interessentene ved skolene får en anledning til å bevare selvrespekten, kan også gjøre det mulig å stå i og å komme ut av konflikter. Det betyr å ha et utgangspunkt i at man vet man blir hørt, at argumentene som blir presentert, blir regnet med, og at man kan regne med at det man sier, blir tatt alvorlig.

For å kunne bidra til distribusjon av selvrespekt innenfor et demokratisk perspektiv på ledelse blir det derfor viktig at hver enkelt har både kompetanse og selvtillit nok til å ta i bruk ytringsfriheten. Både med tanke på å fremme egne interesser og med tanke på fellesskapets interesser. Dette gjelder både for elever, foreldre, pedagogisk personale og andre tilsatte i skolen. Blant annet må dette bety at lærere, foreldre og elever føler at de mestrer oppgavene sine, og at dersom de ikke gjør det, vil få hjelp og veiledning. Ved Brage blir det for eksempel satt i gang prosesser for å hjelpe og støtte lærere som rapporterer at ikke alt fungerer optimalt i klasserommet. Elevene blir i tillegg møtt med tydelige forventninger. Dette kan også knyttes til hva Arneberg og Overland (2001:49) kaller utvikling av deltakerberedskap. Deltakerberedskap forutsetter evne, vilje og mot til å arbeide målrettet og reflektert med å

fornye skolens virksomhet til beste for elevene og alle interessenter og er slik knyttet til deltakernes handlingskompetanse. Dette kan sies å skje i mindre grad ved Skog, hvor lærerne uttrykker ensomhet i egen arbeidssituasjon, og det eksisterer sprik i forventningene til elevene.

I kapittel 2 ble det antydnet at det i det refleksivt moderne fokuseres på mening, og at ”å være” blir viktig. Når skolen er arbeidsgiver, kan det slik oppstå en forventning om at det legges til rette for at hver enkelt arbeidstaker er med på å utføre arbeid som betraktes som meningsfullt, og at arbeidstakerne selv får lov til å være med på å definere dette. Selvrespekten kan finnes i muligheten til å gå inn i arbeid og aktivitet som oppleves som individuelt meningsfullt og verdifullt, samtidig som man har et ansvar for andres ve og vel. Dette kan sies å være en logikk som også er overførbart til elevene. I analysene i kapittel 6 og 7 kan det se ut som at lærerne ved Brage mener de har en misjon, de vil gjøre en forskjell for sine elever og identifiserer seg med dem. Elevene identifiserer seg også med sine lærere. Lærerne ser på helheten i hvordan opplæringen på skolen kan organiseres, og de er villige til å gå inn i prosesser for å få dette til. De blir slik del av et prosjekt som transcenderer individet, og som kan oppfattes som meningsfylt. Ved Skog er det antydnet at lærerne utfører en jobb, en logikk som er mer knyttet til det moderne prosjektet og ”å gjøre” og ”å eie”. De identifiserer seg hovedsakelig med hverandre og i mindre grad med elevene. De argumenterer slik ut ifra sine individuelle arbeidsoppgaver, uten at helheten nødvendigvis er i fokus. Siden det ikke er legitimt å snakke om arbeidet i klasserommet med kollegene, kan lærere føle at de ikke blir sett, og slik oppleve ensomhet i arbeidet. Lærerne bærer på denne måten hele ansvaret for om de lykkes eller mislykkes i jobben på egne skuldre, og det blir opp til hver enkelt hvordan selvrespekten blir distribuert.

## **8.5 Avslutning**

Jeg har gjennom avhandlingen benyttet tre delspørsmål for å tilnærme meg forskningsspørsmålets deskriptive side om hvordan ledelse utøves i flerkulturelle grunnskoler. Det første delspørsmålet ble belyst i kapittel 5. Gjennom en diskursanalyse ble det antydnet at formelle ledere plasserer seg innenfor tre ulike diskurser om opplæringen: en formell diskurs, en supplerende diskurs og en deltakende diskurs. De plasserte seg også innenfor tre ulike diskurser om etisk rasjonalitet for ledelse av opplæringen: en administrativ diskurs, en

omsorgsdiskurs og en rettferdighetsdiskurs. Det ble pekt på at diskursene er tvetydige. De kan også sies å være overlappende, og på de ulike skolene eksisterte de side om side, men i ulik grad. I materialet var det ledere som plasserte seg innenfor alle tre diskursene, men hovedvekten ved de fleste skolene lå på en omsorgsdiskurs. I kapittel 6 og 7 ble delspørsmål to om hvordan man kan forstå demokratisk ledelse i sammenheng med opplæringen for språklige og kulturelle minoriteter belyst. I kapittel 6 ble demokratisk ledelse forstått i sammenheng med distribuert ledelse som perspektiv. I kapittel 7 ble demokratisk ledelse forstått i sammenheng med kritisk multikulturalisme som perspektiv. Her ble det rettet søkelys mot deler av helheten ved skolene som kan ha spesiell relevans for demokratisk ledelse av og i flerkulturelle skoler. De to kassuskolene ble prototypisk presentert. Dette er brukt som et analytisk grep, for å kunne beskrive og forstå det som ligger ”mellom”. Delspørsmål tre om hvilke samfunnsmessige dilemmaer som viser seg i forhold til ledelse og verdier i en flerkulturell skole ble diskutert innledningsvis i kapittel 2, og ble tatt opp igjen i dette oppsummerende kapittelet.

Jeg har i kapittel 8 oppsummert hvordan utøvelse av ledelse ved flerkulturelle grunnskoler kan forstås i lys av et demokratisk perspektiv på ledelse. Dette er gjort ved å belyse fire rasjonaliteter innen arbeid med demokratisk ledelse som prosess. Den etiske rasjonaliteten er diskutert ut i fra de fire samfunnsmessige dilemmaer som i 2.1 ble knyttet til skolen i det refleksivt moderne, ledelse og opplæringen. Slik berøres de normative aspektene knyttet til demokratisk ledelse, og dette fungerer også som en oppsummering av avhandlingen. Den normative sammenfatningen blir ut ifra dette slik:

For det første har jeg pekt på at skolen er en samfunnsinstitusjon som forholder seg til det refleksivt moderne. Dette gjør at tradisjonene og norske verdier som likhet og harmoni blir utfordret, og de kan ikke tas for gitt. For det andre fører et perspektiv på ledelse som demokratisk prosess til at den etiske rasjonaliteten må tydeliggjøres og forhandles om, med utgangspunkt i en ”syltynn universalisme”. De det gjelder, bør være involvert i beslutningsprosesser, og det bør finnes mange og ulike arenaer for dialog ved skolene. I tillegg bør mennesker med ulike ståsted og ulike innganger til forståelsen av opplæringen møtes med respekt og bli tatt på alvor, slik at alle kan være med å bidra. For det tredje bør opplæringen fordeles etter hva som er meningsfullt og verdifullt for hver enkelt elev. Samtidig eksisterer det et krav om at elever skal nå opp til den demokratiske terskel, som kvalifiserer til å ivareta rettigheter og plikter som medborgere. Utdanningen bør stimulere til



evne til kritisk refleksjon rundt hva som er rett, sann, vakker og nyttig kunnskap, gjennom mange og ulike perspektiver. Men ikke minst bør elevene få oppleve at dette også er noe de voksne ved skolene gjør.

Jeg har kalt denne avhandlingen "*En elev er en elev*", "*barn er barn*" og "*folk er folk*". Dette er sitater hentet fra intervjuene med lederteamene ved tre av de åtte intervjukskolene, nemlig Vindar, Rekka og Brage. Disse sitatene er sterkt tvetydige og kan tolkes på to vidt forskjellige måter. På den ene siden kan de, når likhet er utgangspunktet, være sitater som uttrykker en assimileringstanke. De uttrykker at alle elevene ses på som like og skal behandles likt. Dette var ikke en praksis jeg kunne tolke inn i intervjuene ved noen av disse tre skolene. Grunnen til dette var at det ellers gjennom intervjuene var nettopp elevenes og menneskers ulikhet som i ulik grad var hovedfokus. Det uttryktes primært en forståelse av at menneskers pluralitet, og mangfold lå til grunn for forståelsen av både elever, barn og folk. Når mangfold er utgangspunktet, får sitatene en helt annen betydning. En elev er en elev betyr at alle elever er forskjellige, men de hører til i gruppen elever, og de hører til ved skolen. Barn er barn betyr at alle barn er forskjellige, men at de i funksjon av å være barn trenger å bli møtt der de er. Folk er folk betyr at alle folk er ulike, og at det nettopp er det som gjør dem til folk. Det er dette jeg i avhandlingen har lagt som utgangspunkt for en forståelse av ledelse i flerkulturelle skoler og et demokratisk perspektiv på ledelse.

## Etterord

Kan hende jeg seiler min skute på grunn;  
men så er det dog deilig å fare!

- H. Ibsen, *Kjærlighetens komedie*

Dette produktet av en seilas knyttet til ledelse og opplæringen for elever fra språklige og kulturelle minoriteter ender her. På ferden har jeg møtt et mangfold av mennesker, ideer, teorier og perspektiver som har gjort reisen mulig. Spørsmålene jeg har stilt meg selv rett før jeg forhåpentlig legger til kai, er; hva har jeg lært, og hvor ønsker jeg å reise tilbake?

Den viktigste lærdommen har nok vært å ikke ta noe for gitt, været kan være skiftende og uforutsigbart. På den måten representerer denne avhandlingen ingen sannhet, men er et innlegg i en kontinuerlig debatt. I forsøket på å avdekke det tatt for gitte andre steder florerer det sannsynligvis av egne og andres tatt for gitte holdninger og synspunkter i det som er blitt skrevet. Hva disse er, må det andre kart til for å kunne avdekke enn de jeg har fulgt. Avhandlingen er en del av en diskurs, den står ikke utenfor den. Den andre lærdommen er, naivt nok, at hva som blir sagt, og hva som blir gjort, ikke nødvendigvis henger sammen. Tilfeldigheter kan utløse uventede møter og konsekvenser. Uttalt gode intensjoner kan føre til handlinger som ikke gagnar noe, like mye som de kan føre til forbedringer og økte muligheter.

Leia der diskurs og handling møter hverandre, har vært spennende og er et sted jeg gjerne reiser tilbake til. Det samme gjelder leia hvor ledelse og opplæring kan forstås som demokratisk ledelse og politisk danning. Denne leia har jeg ennå bare sett innfarten på, men det antydes at i både motvind og medvind blir det seilt med håp, pågangsmot og muligheter, men også motgang, konflikter og motløshet. Uavhengig av stemningsleie er kunnskap, respekt og omsorg vinden som fyller seilene. Det antydes videre at leia finnes i farvann hvor mennesker seiler som unike individer, møtes i forskjellsløs forskjellighet og har etisk ansvar både for fellesskapet og for hver enkelt som los.

## Litteraturliste

- Adalbjarnardottir, S. og E. Runarsdottir 2006: "A leader's experiences of intercultural education in an elementary school: Changes and challenges" i *Theory into practice* 45(2): 177–186
- Ahmad, S., C.A. Døving, K.S. Van der Kooij, M. Storeng, F. Aarsæther og S. Østberg 2006: *Skolegang i Pakistan. Barn med innvandrerbakgrunn som går på skole i foreldrenes opprinnelsesland*, Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Alasuutari, P. 1995: *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*, London, Sage
- Almgren, E. 2006: *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokrati i skolan*, Uppsala, Uppsala Acta Universitatis Uppsalensis
- Alvesson, M. og Sköldbberg 1994: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Lund, Studentlitteratur
- Andersen, F.C. 2006: "Ledelse av mangfold", i *Utdanningsledelse*, K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (red.), Oslo, Cappelen Akademisk Forlag, 227–246
- Anderson, B. 1996: *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*, Oslo, Spartacus
- Anderson, G. 1990: "Toward a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation, and the study of non-events", *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38–59
- Anderson, G. og J. Grinberg 1998: "Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse and method", *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 329–347
- Andersson, M. 2001: "Ethnic entrepreneurs – Identity work as negotiations of gender, ethnicity and generation" i *Forestillinger om "den andre"*, L.A. Ytrehus (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 158–182
- Andrews, R. og R. Soder 1987: "Principal instructional leadership and school achievement", i *Educational leadership*, 1987(44), 9–11
- Appiah, K.A. 2006: *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*, New York, Norton
- Apple, M.W. 2000: *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*, New York, Routledge
- Apple, M.W. og J.A. Beane (red.) 1999: *Democratic schools. Lessons from the chalk face*, Buckingham, Open University Press

- Apple, M.W. og J.A. Beane (red.) 1995: *Democratic schools*, Alexandria, VA, ASCD
- Archetti, E. 1984: "Om maktens ideologi – en krysskulturell analyse", i *Den norske væremåten. Antropologisk søkelys på norsk kultur*, A.M. Klausen (red.), Oslo, Cappelens Forlag, 45–60
- Arendt, H. 2006: *Between past and future. Eight exercises in political thought*, London, Penguin
- Arendt, H. 1996: *Vita activa. Det virksomme liv*, Oslo, Pax
- Argyris, C. og A. Schön 1978: *Organizational learning. A theory of action perspective*, Reading, Mass., Addison-Wesley
- Arneberg, P og B. Overland 2001: *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*, Oslo, NKS-forlaget
- Arnesen, A.-L. 2002: *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn. En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*, Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Bachmann, K.E. 2005: *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*, Trondheim, NTNU
- Baker, C. 2001: *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters
- Bakken, A. 2003: *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*, Oslo, NOVA
- Balibar, É. 1997: "“Class racism”", i *The ethnicity reader. Nationalism, multiculturalism and migration*, M. Guibernau og J. Rex (red.), Cambridge, Polity Press, 318–329
- Barker, M. 1981: *The new racism. Conservatives and the ideology of the tribe*, London, Junction Books
- Barthes, R. 1993: *Mythologies*, London, Vintage
- Bass, B.M. 1985: *Leadership and performance beyond expectations*, New York, Free Press
- Bass, B.M. 1997: "Does transactional/transformational leadership transcend organizational and national boundaries?", i *American Psychologist*, 1997(52), 130–139
- Bassey, M. 1999: *Case study research in educational settings*, Buckingham, Open University Press
- Bauman, Z. 1991: *Modernity and ambivalence*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press
- Bauman, Z. 1998: *Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser*, Oslo, Vidarforlaget
- Bauman, Z. og B. Vecchi 2004: *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*, Cambridge, Polity

- Baumann, G. 1999: *The multicultural riddle. Rethinking national, ethnic, and religious identities*, New York, Routledge
- Beane, J.A. og M.W. Apple 1995: "The case for democratic schools", i *Democratic schools*, M.W. Apple og J.A. Beane, Alexandria, Va, ASCD, 1–25
- Beane, J.A. og M.W. Apple 1999: "The case for democratic schools", i *Democratic schools. Lessons from the chalk face*, M.W. Apple og J.A. Beane, Buckingham, Open University Press, 1–29
- Beck, U. 1992: *Risk society. Towards a new modernity*, London, Sage
- Beck, U. 2003: *Globalisering og individualisering*, Oslo, Abstrakt forlag
- Beck, U. 2003a: *Globalisering og individualisering. Bind 1 – Modernisering og globalisering*, Oslo, Abstrakt forlag
- Beck, U. 2003b: *Globalisering og individualisering. Bind 2 – Arbeid og frihet*, Oslo, Abstrakt forlag
- Beck, U. 2003c: *Globalisering og individualisering. Bind 3 – Krig og terror*, Oslo, Abstrakt forlag
- Beck, U. 2006: *The cosmopolitan vision*, Cambridge, Polity Press
- Bennett, N., C. Wise, P. Woods og J.A. Harvey 2003: *Distributed leadership*, Nottingham, National College for School Leadership
- Berg, A.M. 2002: "Kvalitetsrörelsen – mellan politik och organisation", i *Kvalitet utan gränser. En kritisk belysning av kvalitetsstyrning*, E. Bejerot og H. Hasselbladh (red.), Lund, Academica Adacta, 81–97
- Berg, G. 1990: *Lärares förtroende för skolledare. En empirisk delrapport från SLAV-projektet*, Uppsala, Uppsala Universitet
- Berg, G. 1999: *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*, Oslo, Ad Notam, Gyldendal
- Berge, K.L. 2003: "Hvor er makten i teksten?", i *Maktens tekster*, S. Meyer, K.L. Berge og T.A. Trippestad (red.), Oslo, Gyldendal Akademisk, 24–41
- Bergem, T. 2007: "'Det er mer som teller ...'!" i *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*, J. Møller og L. Sundli (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 107–124
- Berger, P.L. og T. Luckmann 1967: *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, London, Penguin
- Berlak, A. og H. Berlak 1981: *Dilemmas of schooling. Teaching and social change*, London, Methuen
- Bernstein, B. 1974: *Basil Bernsteins kodeteori*, København, Christian Ejlers' Forlag
- Bhabha, H.K. 1994: *The location of culture*, London, Routledge

- Biesta, G.J.J. 2006: *Beyond learning. Democratic education for a human future*, Boulder, Colo., Paradigm
- Billington, H. 2003: *På jakt etter kvalitet i undervisningen av språklige minoriteter. En undersøkelse av opplæringstilbudet til språklige minoritetselever på en barneskole med stor andel minoritetsspråklige elever*, Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Birkemo, A. 2001: *Hva er en god skole?* Oslo, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt
- Bjørnsrud, H. 2004: *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*, Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Unipub
- Blackmore, J. 1999: *Troubling women. Feminism, leadership and educational change*, Philadelphia, Open University Press
- Blair, M og J. Bourne 1998: *Making the difference. Teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools*, Sudbury, DfEE Publications
- Blehr, B. 2000: *En norsk besværlig: 17. maj-firande vid 1900-talets slut*, Nora, Nya Doxa
- Booth, T. og M. Ainscow (red.) 1998: *From them to us. An international study of inclusion in education*, London, Routledge
- Bourdieu, P. 1995: *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo, Pax
- Bourdieu, P. og L.J.D. Wacquant 1993: *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*, Oslo, Samlaget
- Brandi, S., O. Nordhaug, S. Hildebrandt og I.W. Nordhaug 2004: *Inkluderingsledelse. Utnyttelse av mangfold i arbeidslivet*, Oslo, Universitetsforlaget
- Brottveit, Å., O. Agedal og B.M. Hovland 2004: *Slik blir nordmenn norske. Bruk av nasjonale symbol i eit fleirkulturelt samfunn*, Oslo, Unipax
- Bruhn Jensen, K. 2002: "The qualitative research process", i *A handbook of media and communication research. Qualitative and quantitative methodologies*, K. Bruhn Jensen (red.), London, Routledge, 235–253
- Bruner, J.S. 1996: *The culture of education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Burgess, P.J. 2002: "Språk og agon" i *Individ, identitet og kulturell erfaring*, i S. Bjørkås (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 215–234
- Burgess, R.G. 1982: "Keeping field notes", i *Field research. A sourcebook and field manual*, R.G. Burgess (red.), Boston, Allen og Unwin, 191–194

- Bush, T. 2003: *Theories of educational leadership and management*, London, Sage
- Byrkjeflot, H. 1999a: *Modernisering og ledelse. Om samfunnsmessige betingelser for demokratisk lederskap*, Bergen, LOS-senteret
- Byrkjeflot, H. 1999b: "Kan demokrati og ledelse forenes?", i *Nytt norsk tidsskrift*, 1999 (3): 190–203
- Bø, I. 2002: *Foreldre og fagfolk. Foreldrenes og samarbeidets vilkår*, Oslo, Universitetsforlaget
- Castles, S. 2005: "Migration, citizenship and education", i *Diversity and citizenship education. Global perspectives*, J.A. Banks (red.), San Fransisco, Jossey-Bass, 17–48
- Clandinin, D.J. og F.M. Connelly 1996: "Teacher's professional knowledge landscapes: Teachers stories – stories of teachers – school stories – stories of schools", *Educational Researcher*, 25(3), 24–30
- Connelly, F.M. og D.J. Clandinin 1999: *Shaping professional identity. Stories of educational practice*, New York, Teachers College Press
- Court, M. 2003: "Towards democratic leadership. Co-principalship initiatives", i *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 161–183
- Covey, S.R. 1989: *The seven habits of highly effective people*, New York, Simon & Schuster
- Cronbach, L.J. 1975: "Beyond the two disciplines of scientific psychology", i *American Psychologist*, 1975 (30): 116–127
- Cuban, L. 1992: "Managing dilemmas while building professional communities", i *Educational Researcher*, 21(1): 4–11
- Cuban, L. 1996: "Reforming the practice of educational administration through managing dilemmas", i *School administration. Persistent dilemmas in preparation and practice*, S.L. Jacobson, E.S. Hickcox and R.B. Stevenson (red.), Westport, Conn., Praeger, 3–17
- Cuban, L. 2003: *Why is it so hard to get good schools?*, New York, Teachers College Press
- Cummins, J. 2000: *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters
- Dahl, T., P. Skov og L. Klewe 2004: *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt. Noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003*, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Dahl, Ø. og K. Habert 2001: *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*, Oslo, Gyldendal akademisk
- Dahle, R. og K. Thorsen 2004: "Nye vilkår for velferdstjenestene", i *Velferdstjenester i*

- endring. Når politikk blir praksis*, R. Dahle og K. Thorsen (red.), Bergen, Fagbokforlaget, 11–27
- Danielsen, A. 2002: ”Hvor individuelt er individets forhold til kulturen?”, i *Individ, identitet og kulturell erfaring*, S. Bjørkås (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 29–70
- Deleuze, G. 2004: *Foucault*, København, Det lille forlag
- Dewey, J. 1916: *Democracy and education*, New York, The Free Press
- Dewey, J. 1940: ”Democracy and educational administration”, i *Education today*, J. Ratner and J. Dewey, New York, Putnam, 337–347
- Di Maggio, P. 1987: ”Classification in art”, i *American Sociological Review*, 1987(52), 440–455
- Dimmock, C. 1996: ”Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring”, i *International handbook of educational leadership and administration*, K. Leithwood (red.), Dordrecht, Kluwer, 135–170
- Dimmock, C. og A. Walker 2002: ”Connecting school leadership with teaching, learning and parenting in diverse cultural contexts. Western and Asian perspectives”, i *Second international handbook of educational leadership in education*, K.A. Leithwood (red.). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 395–426
- Donaldson, G.A. 2001: *Cultivating leadership in schools. Connecting people, purpose and practice*, New York, Teachers College Press
- Doyle, L.H. 2003: ”Democratic leadership and students with disabilities: discordant conversations but not incompatible”, i *International Journal of Leadership in Education*, 6(2), 137–160
- Eggen, A.B. 2006: ”Verdsetting gjennom vurderingspraksis”, i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 58–74
- Eggen, N.A. og S.M. Nyrønning 1999: *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*, Oslo, Aschehoug
- Eide, E. 2005a: ”Alle som daglig blir borte. Medier og marginalisering”, i *Å se verden fra et annet sted. Medier, norskhet og fremmedhet*, E. Eide og A.H. Simonsen, Oslo, Cappelen, 141–169
- Eide, E. 2005b: ”Turist i en annen virkelighet. Walrafftradisjonen gjennom 100 år”, i *Å se verden fra et annet sted. Medier, norskhet og fremmedhet*, E. Eide og A.H. Simonsen, Oslo, Cappelen, 111–136
- Eide, E. 2005c: ”Profesjonell distanse og empati. Reportere og etniske minoriteter”, i *Å se*



- verden fra et annet sted. *Medier, norskhet og fremmedhet*, E. Eide og A.H. Simonsen, Oslo, Cappelen, 247–284
- Eidheim, F. 1993: *Hva har skjedd i Brumunddal? Bygdesamfunnet i møte med de fremmede og seg selv*, Oslo, Institutt for by og regionforskning
- Eisenstadt, S.N. 1999: *Paradoxes of democracy. Fragility, continuity, and change*, Washington, D.C., Woodrow Wilson Press
- Ekholm, M. 2004: "Learning democracy by sharing power. The student role in effectiveness and improvement", i *Democratic learning. The challenge to school effectiveness*, J. MacBeath og L. Moos, London, RoutledgeFalmer, 95–112
- Ekholm, M., U. Blossing, G. Kåräng, K. Lindvall og H.-Å. Scherp 2000: *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*, Stockholm, Skolverket
- Elias, N. 1994: *The civilizing process*, Oxford, Blackwell
- Elmore, R.F. 2000: *Building a new structure for school leadership*, Washington, D.C., Albert Shanker Institute
- Elmore, R.F. 2002: *Bridging the gap between standards and achievement*, Washington, D.C., Albert Shanker Institute
- Engen, T.O. 1989: *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning. Utkast til en oppdrags-, læreplan- og planleggingsmodell*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Engen, T.O. 1996: "Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv", i *Minoritets elever og språkopplæring*, T.O. Engen og A. Hvenekilde (red.), Vallset, Oplandske bokforlag, 69–116
- Engen, T.O. 2003: "De gamle verdier er oprørske kategorier i en verden hvor normen er motsat ... Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier", i *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?*, C. Horst (red.), Vejle, Kroghs Forlag, 127–161
- Engen, T.O. og L.A. Kulbrandstad 2004: *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, Oslo, Gyldendal akademisk
- Engen, T.O., S. Sand og L.A. Kulbrandstad 1997: *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritets elevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner. Sluttrapport fra prosjektet "Minoritets elevenes skoleprestasjoner"*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Engeström, Y., R. Miettinen og R.-L. Punamäki-Gitai 1999: *Perspectives on activity theory*, Cambridge, University Press
- Erickson, F. 1986: "Qualitative methods in research on teaching", i *Handbook of research on teaching*, M.C. Whittock (red.), New York, Macmillan, 119–161

- Eriksen, A. 1999: "Historie – viten, tro og røtter", i *Religion og livssyn*, 11(4), 19–23
- Eriksen, T.H. 2002: "Det pittoreske Dublin", i *Prosa*, 2002(3), 63–64
- Eriksen, T.H. 2004: *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*, Oslo, Aschehoug
- Eriksen, T.H. og O.B. Frøshaug 1998: *Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*, Oslo, Universitetsforlaget
- Eriksen, T.H. og T.A. Sørheim 1999: *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*, Oslo, Ad notam, Gyldendal
- Eriksen, T.H. og Tretvoll 2006: *Kosmopolitikk. En optimistisk politikk for det 21. århundre*, Oslo, Cappelen
- Fevolden, T. og S. Lillejord 2005: *Kvalitetsarbeid i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget
- Finkel, J. og G. Bolin 1996: "Linking racial identity to integrating the curriculum", *College Teaching*, 44(1), 34–36
- Finstad, N. og G. Kvåle 2004: "Skoleutvikling og ledelse. Skoleledelse mellom kommunale, statlige og profesjonelle interesser", i *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, G. Imsen (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 165–196
- Flatseth, M. 2003: "Metaforenes makt", i *Maktens tekster*, S. Meyer, K.L. Berge, T.A. Trippestad (red.), Oslo, Gyldendal akademisk, 82–106
- Fløistad, G. 1996: *Om å kunne mer enn man kan. Ledelse, verdiformidling og kunnskapskrav i skolen*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Foros, P.B. 2006: *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Fossåskaret, E., T.H. Aase og O.L. Fuglestad 1997: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo, Universitetsforlaget
- Foucault, M. 1972: *The archaeology of knowledge*, London, Tavistock Publications
- Foucault, M. 1999: *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*, Oslo, Spartacus
- Foucault, M. og C. Gordon 1980: *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977*, Brighton, Harvester Press
- Freire, P. 1970: *Pedagogy of the oppressed*, New York, The Seabury Press
- Fuglerud, Ø. 2001: *Migrasjonsforståelse. Flytteprosesser, rasisme og globalisering*, Oslo, Universitetsforlaget
- Fuglestad, O.L. 2006: "Leiing som kulturutvikling", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 179–198

- Fuglestad, O.L. 2007: *Tett på praksis. Innføring i pedagogisk feltforskning*, Bergen, Fagbokforlaget
- Fuglestad, O.L. og S. Lillejord (red.) 1997: *Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*, Bergen, Fagbokforlaget
- Fullan, M. 2001: *The new meaning of educational change*, New York, Teachers College Press
- Fullan, M. 2003a: *The moral imperative of school leadership*, Thousand Oaks, Calif., Corwin Press
- Fullan, M. 2003b: *Change forces with a vengeance*, London, Falmer Press
- Fullan, M. 2005: *Leadership & sustainability. System thinkers in action*, Thousand Oaks, Calif., Sage
- Furman, G.C. og C.M. Shields 2005: "How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?", i *A new agenda for research in educational leadership*, C. Riehl og W.A. Firestone, New York, Teachers College Press, 119–137
- Furman, G.C. og R.J. Starratt 2002: "Leadership for democratic community in schools", i *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21<sup>st</sup> century. One hundred-first yearbooks of the National Society of Study of Education*, J. Murphy (red.), Chicago, University of Chicago Press, 105–133
- Fæhn, E.F. 2002: *Ingen plikt til lydighet. En avhandling om jurisprudens – rettsvitenskapens normative karakter*, Skien, Jacob Jarøy Forlag
- Gadamer, H.-G. 1975: *Truth and method*, London, Sheed & Ward
- Galbraith, J.K. 1996: *Det gode samfund. Medmenneskelighed på dagsordenen*, København, Fremad
- Garbarino, J. og F.M. Stott 1997: *Hva børn kan fortælle os. Om tolkning og vurdering af kritisk information fra børn*, København, Hans Reitzel
- Gardner, J.W. 2000: "The nature of leadership", i *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, Jossey-Bass, San Fransisco, Jossey-Bass, 3–12
- Geertz, C. 1973: *The interpretation of cultures. Selected essays*, New York, Basic Books
- Gellner, E. 1983: *Nations and nationalism*, Oxford, Blackwell
- Gibb, C. 1954: "Leadership", i *Handbook of social psychology*, vol. 2., G. Lindzey (red.), Reading, MA, Addison-Wesley, 877–917
- Giddens, A. 1991: *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Standford, Calif., Standford University Press

- Giddens, A. 1997: *Modernitetens konsekvenser*, Oslo, Pax
- Gillborn, D. 1995: *Racism and antiracism in real schools*, Philadelphia, Open University Press
- Giroux, H.A. 1989: *Schooling for democracy. Critical pedagogy in the modern age*, London, Routledge
- Giroux, H.A. 1991: *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*, Albany, NY, SUNY Press
- Gitz-Johansen, T. 2003: "Skal vi reparere børnernes 'fejl' eller kvalificere deres forskelle? – kompensatorisk eller multikulturel pædagogik", i *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?*, C. Horst (red.), Vejle, Kroghs Forlag, 199–216
- Gitz-Johansen, T. 2006: *Den multikulturelle skole. Integration og sortering*, Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Glaser, B.G. og A.L. Strauss 1967: *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine
- Goffman, E. 1959: *The presentation of self in everyday life*, New York, Doubleday
- Goffman, E. 1967: *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behaviour*, New York, Pantheon Books
- Graubard, S.R. (red.) 1986: *Norden. The passion for equality*, Oslo, Norwegian University Press
- Greenfield, T. 1973: "Organizations as social inventions. Rethinking assumptions of change", *Journal of Applied Behavioural Science*, 9(5), 551–574
- Greenfield, T.B. 1975: "Theory about organization. A new perspective and its implication for schools", i *Administering education. International challenge*, M. Hughes (red.), London, Athlone Press, 71–99
- Greenfield, T.B. 1980: "The man who comes back through the door in the wall. Discovering truth, discovering self, discovering organizations", *Administration Quarterly*, 16(3), 26–59
- Greenfield, T.B. 1982: "Against group in mind. An anarchistic theory of education", *Journal of Education*, 17(1), 3–11
- Greenfield, T.B. og P. Ribbins 1993: *Greenfield on educational administration. Towards a humane science*, London, Routledge
- Gronn, P. 1996: "From transactions to transformations. A new world order in the study of leadership", *Educational Management and Administration*, 24(1), 7–30
- Gronn, P. 2002: "Distributed leadership as a unit of analysis", *The Leadership Quarterly*,

- 2002:13, 423–451
- Gronn, P. 2003a: *The new work of educational leaders. Changing leadership practice in an era of school reform*, London, Paul Chapman Publications
- Gronn, P. 2003b: “Leadership: who needs it?”, *School Leadership and Management*, 23(3), 267–290
- Gronn, P. og A. Hamilton 2004: “‘A bit more life in leadership’: Co-principalship as distributed leadership practice”, *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 3–35
- Grosin, L. 2002: “FORUM: Rektorer i framgångsrika skolor”, *Nordisk Pedagogikk*, 2002(3), 158–175
- Grøterud, M. og B.S. Nilsen 2001: *Ledelse av skoler i utvikling*, Oslo, Gyldendal Akademisk
- Gullestad, M. 1989: *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*, Oslo, Universitetsforlaget
- Gullestad, M. 2000: ”Blinde slaver av våre fordommer. Tanker om rasisme, kultur og avmakt”, i *Avmakt. Skjebne, frigjøring eller maktbase*, S. Meyer (red.), Oslo, Gyldendal Akademisk, 40–76
- Gullestad, M. 2001a: ”Likhetens grenser”, i *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, H. Lidén, H. Vike og M. Lien, Oslo, Universitetsforlaget, 32–67
- Gullestad, M. 2001b: ”Imagined sameness. Shifting notions of ‘us’ and ‘them’ in Norway”, i *Forestillinger om ‘den andre’*, L.A. Ytrehus (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 32–57
- Gullestad, M. 2002: *Det norske dett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*, Oslo, Universitetsforlaget
- Gutmann, A. 1987: *Democratic education*, Princeton, N.J., Princeton University Press
- Gutmann, A. 2003: *Identity in democracy*, Princeton, N.J., Princeton University Press
- Hahn, A. 1994: ”Die soziale Konstruktion des Fremden”, i *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*, W.M. Sprondel, Frankfurt am Main
- Halkier, B. 2002: *Fokusgrupper*, Fredriksberg, Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag
- Hall, E.T. 1959: *The silent language*, New York, Anchor Press
- Hallinger, P. 2005: “Instructional leadership. How has the model evolved and what have we learned?”, *AERA*, Montreal
- Hallinger, P. og R. Heck 1996: “The principal’s role in school effectiveness: An assessment

- of methodological progress 1980–1995”, i *International handbook of educational leadership and administration*, K. Leithwood (red.), Dordrecht, Kluwer, 723–784
- Hammersley, M 2003: “Recent radical criticism of interview studies: any implications for the sociology of education?”, *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 119–126
- Hammersley, M og P. Atkinson 1996: *Feltmetodikk*, Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Hansbøl, G. og J. Krejsler 2004: ”Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellom styring autonomi i et markedssamfund, i *Relationsprofessjoner. Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, L. Moos, J. Krejsler og P. Fibæk Laursen, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 19–58
- Hargreaves, A. 1994: *Changing teachers, changing times. Teachers’ work and culture in the postmodern age*, Toronto, OISE Press
- Hargreaves, A. 1997: “Rethinking educational change. Going deeper and wider in the quest for success”, i *Rethinking educational change with heart and mind. The 1997 ASCD Yearbook*, A. Hargreaves (red.), Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1–26
- Hargreaves, A. 2004: *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*, Oslo, Abstrakt forlag
- Haug, P. 1993: *Foreldre, barn og barnehage. Samarbeid om oppseding*, Oslo, Samlaget
- Haug, P. 1999: *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhald*, Oslo, Abstrakt Forlag
- Haug, P. 2003: *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*, Oslo, Norges Forskningsråd
- Haug, P. og K.E. Bachmann 2007: Mangfold, individ og fellesskap, i *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*, J. Møller og L. Sundli, Kristiansand, Høyskoleforlaget, 65–84
- Hauge, A.-M. 2004: *Den felleskulturelle skolen. Pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*, Oslo, Universitetsforlaget
- Haugen, I. 1978: ”Om forvaltning av utilgjengelighet”, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1978(19): 405–414
- Heck, R. og P. Hallinger 1996: “Next generation methods for the study of leadership and school improvement”, i *International handbook of school leadership and administration*, K. Leithwood, The Netherlands, Kluwer, 141–162
- Heen, H. 2004: “Skolen som en selvfølge. Om foreldrenes møte med ’den nye’ skolen”, i *Det*

- ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, G. Imsen (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 199–220
- Hellesnes, J. 1975: *Sosialisering og teknokrati. Ein omfattande studie og kritikk av dei ulike former for å "tilpassa" dagens menneske*, Oslo, Gyldendal
- Henze, R., A. Katz og E. Norte 2000: "Rethinking the concept of racial or ethnic conflict in schools: A leadership perspective", *Race, Ethnicity and Education*, 3(2), 195–206
- Herrity, V.A. og S. Glasman 1999: "Training Administrators for culturally and linguistically diverse school populations. Opinions of expert practitioners", *Journal of School Leadership*, 1999(9), 235–253
- Hess, R.D. og A. Hiroshi 1991: "Cultural support for schooling. Contrasts between Japan and the United States", i *Educational Researcher*, 20(9), 2–8
- Hill, P.W. og K.J. Rowe 1996: "Multilevel modelling in school effectiveness research", *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1–34
- Hodkinson, C. 1978: *Towards a philosophy of administration*, Oxford, Basil Blackwell
- Hodkinson, C. 1983: *The philosophy of leadership*, Oxford, Basil Blackwell
- Hodkinson, C. 2003: "Conclusion: Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow: a post-modern purview" i *The ethical dimensions of school leadership*, P.T. Begley og O. Johansson, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 221–231
- Hoëm, A. 1978: *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*, Oslo, Universitetsforlaget
- Holme, I.M. og B.K. Solvang 1996: *Metodevalg og metodebruk*, Oslo, TANO
- Holmes, R.M. 1998: *Fieldwork with children*, Thousand Oaks, Calif., Sage
- Hopmann, S., A. Afsar, K.A. Bachmann og K. Sivesind 2004: *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Horst, C. 1987: "Danmark – et pluralt samfunn", *KVAN*, 17(17), 30–44
- Howe, K.R. 1997: *Understanding equal educational opportunity. Social justice, democracy and schooling*, New York, Teachers College
- Hoyle, E. 1972: "Creativity in school", Upublisert paper presentert på OECD-workshop, Estoril, Portugal
- Huberman, A.M. og M.B. Miles 1984: *Innovation up close. How school improvement works*, New York, Plenum Press
- Hustad, W. 1998: *Lærande organisasjonar. Organisering for kunnskapsutvikling*, Oslo, Samlaget

- Hvenekilde, A. 2002: "Språklige minoriteter og kulturpolitikk – regulering eller stimulering", i *Individ, identitet og kulturell erfaring*, S. Bjørkås (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 191–214
- Hvistendahl, R. 2000: "Så langt 'vår' diktning tenner sinn i brann-". *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med litteratur fra perioden 1860–1900*, Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet Unipub
- Hvistendahl, R. og Roe, A. 2003: "Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen", i *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen "Hvordan klarer minoritets elevene seg i skolen?"*. Hamar 16.–18. september 2002, K. Nes, J. Aasen og T.O. Engen, Elverum, Rapport/Høgskolen i Hedmark nr 14-2003, 165–182
- Hyltenstam, K. (red.) 1996: *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever. Rapport fra konsensuskonferanse. Leangen konferansesenter, Asker 9.–10. januar 1996*, Oslo, Norges Forskningsråd
- Høgmo, A. 1989: *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*, Oslo, Gyldendal
- Høgmo, A. 1998: *Fremmed i det norske hus. Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*, Oslo, Ad notam Gyldendal
- Høgmo, A. 2005: *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo, Gyldendal akademisk
- Imsen, G. 2004a: "Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen", i *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, G. Imsen (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 50–74
- Imsen, G. 2004b: "Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet. Er det noen sammenheng?", i *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, G. Imsen (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 143–164
- Jacobsen, J.C. 1993: "Gruppe-interviewet som en del av skoleevalueringer", *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1993(4–5), 263–270
- Jensen, H. 1998: *Ofrets århundrede*, København, Samleren
- Johansson, O. 2003: "School leadership as democratic arena", i *The ethical dimensions of school leadership*, P.T. Begley og O. Johansson, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 201–219
- Johansson, O., A. Davis og L. Geijer 2007: "A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools", *School Leadership and Management* 27(1), 21–33
- Johnsen, Å. 2001: "Nettverk og iverksetting av resultatmåling i lokalforvaltningen", i



- Modernisering av offentlig sektor. New public management i praksis*, T. Busch og J. O. Vanebo (red.), Oslo, Universitetsforlaget
- Kalantzis, M. og B. Cope 1999: "Multicultural education: Transforming the mainstream", i *Critical multiculturalism*, S. May, London, Falmer Press, 245–276
- Karlsen, E. 2000: *Strategier for ansvarliggjøring/myndiggjøring i kommunene. Empowerment i norske kommuner*, Bodø, Nordlandsforskning
- Karlsen, G.E. 2005: "Norsk lærerutdanning i et internasjonalt perspektiv" i *Tidvise skrifer, nr 54. Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år*, M. Lea (red.), Stavanger, Universitetet i Stavanger, 225–236
- Kemp, P. 2005: *Verdensborgeren som pædagogisk ideal. Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*, København, Reizel
- Kemper, T.D. 1978: *A social interactional theory of emotions*, New York, Wiley
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1987: *Mønsterplan for grunnskolen, M87*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97*
- Kjeldsen, J.E. 2003: "Magten mellom billedet og øjet", i *Maktens tekster*, S. Meyer, K.L. Berge og T.A. Trippstad (red.), Oslo, Gyldendal akademisk, 130–157
- Kjeldstadli, K. (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie 1-3*, Oslo, Pax
- Kojève, A. 2000: *Outline of a phenomenology of right*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield
- Koritzinsky, T. 2000: "Læreplanens innhold og betydning for skolehverdagen", i *Ledelse av skoleutvikling. Oppfølging av Luis-programmet*, U.E. Stålsett (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 310–333
- Kristoffersen, A.S. 2000: *17. mai i det flerkulturelle Norge. Et multietnisk perspektiv på den norske nasjonaldagen*, Oslo, Universitetet i Oslo
- Kulbrandstad, L.I. 1998: *Lesing på andrespråk. En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk*, Oslo, Det historisk-filosofisk fakultet Unipub
- Kunnskapsdepartementet 2006: Prinsipper og retningslinjer, [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_for\\_opplaringen.rtf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf)
- Kunnskapsdepartementet 2006: *Likeverdige opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*
- Kvale, S. 1997: *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad notam Gyldendal
- Kymlicka, W. 1990: *Contemporary political philosophy. An introduction*, Oxford, Clarendon Press
- Kymlicka, W. 2002: *Contemporary political philosophy. An introduction*, Oxford, Oxford

University Press

- Lakomski, G. 1999: "Against Leadership. A concept without a cause", i *The values of educational administration*, P. Begley og P. Leonard (red.), London, Falmer, 36–50
- Langfeldt, G. 2006a: "Styringsstrategier og rektorrollen – et historisk perspektiv", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 45–57
- Langfeldt, G. 2006b: "Resultatforbedring som ledelsesutfordring", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 75–87
- Larson, C. og K. Murthada 2002: "Leadership for social justice", i *The educational leadership challenge. Redefining leadership for the 21<sup>st</sup> century. One hundred-first yearbook of the national society for the study of education*, J. Murphy (red.), Chicago, University of Chicago Press, 134–161
- Lather, P. 1995: *Creating a multi-layered text. Women, AIDS and angels*, Columbus, OH, Ohio State University
- Lauglo, J. 1996: *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*, Oslo, Norges forskningsråd, NOVA/Ungforsk
- Leira, H.K. 2003: *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*, Bergen, Fagbokforlaget
- Leirvik, O. 2001: *Religionsdialog på norsk*, Oslo, Pax
- Leithwood, K. 1999: "An organizational perspective on values of leaders for future schools", i *Values and educational leadership*, P. Begley (red.), Albany, SUNY Press, 25–50
- Leithwood, K. og D. Duke 1996: "A century's quest to understand educational leadership", i *International handbook of educational leadership and administration*, K. Leithwood (red.), The Netherlands, Kluwer, 45–72
- Leithwood, K. og D. Jantzi 2005: "Transformational leadership", i *The essentials of school leadership*, B. Davies (red.), London, Sage, 31–43
- Leithwood, K.A. og C. Riehl 2003: "What do we already know about successful school leadership?", *AERA Chicago, IL, 21.–25. April 2003*, Paper til Division A Task force on developing research in educational leadership
- Levinas, E. 1991: *Otherwise than being, or Beyond essence*, Dordrecht, Kluwer
- Lidén, H. 1997: "Det er jo tross alt oss, elevene, det dreier seg om". *Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*, Trondheim, Norsk senter for barneforskning
- Lidén, H. 2000: *Barn – tid – rom - skiftende posisjoner. Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge*, Trondheim, NTNU
- Lidén, H. 2001: "Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt

- samfunn”, i *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, H. Lidén, H. Vike og M. Lien (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 68–85
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo 2001: *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*, Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lillebø, A. 2001: *Den flerkulturelle arbeidsplass. En veiviser til flerkulturelt samspill*, Oslo, Fortuna
- Lillejord, S. 2003: *Ledelse i en lærende skole*, Oslo, Universitetsforlaget
- Loga, J.M. 2003: “Godhetsdiskursen”, i *Maktens tekster*, S. Meyer, K.L. Berge og T.A. Trippestad (red.), Oslo, Gyldendal akademisk, 62–81
- Logan, L., J. Sachs og N. Dempster 1994: *Who said planning was good for us? School development planning in Australian primary schools*, Nathan, Queensland, Griffith University
- Lotsberg, D.Ø. 1997: ”Ledelse og reformer. Om rektorrollen i den norske grunnskolen”, i *Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*, O.L. Fuglestad og S. Lillejord (red.), Bergen, Fagbokforlaget, 159–190
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) av 17.07.1998
- Lundgren, U.P. 1986: *Att organisera skolan*, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget
- Læg Reid, P. og T. Christensen 2001: *New public management. The transformation of ideas and practice*, Aldershot, Ashgate
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, Midlertidig utgave, juni 2006, Oslo, Utdanningsdirektoratet
- Løvlie, L. 1984: *Det pedagogiske argument*, Oslo, J.W. Cappelens Forlag
- Mahrtdt, H. 2004: ”Hannah Arendt. ’Dannelse til humanitet’”, i *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, L. Løvlie og K. Steinsholt (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 540–554
- Marable, M. 1996: *Speaking truth to power: Essays on race, resistance, and radicalism*, Boulder, CO, Westview
- Maxcy, S. 1994: *Educational leadership. A critical pragmatic perspective*, New York, Bergin & Harvey
- Maxcy, S. 1995: *Democracy, chaos and the new school order*, Thousand Oaks, CA, Corwin
- Maxcy, S. 1998: “Preparing school principals for ethno-democratic leadership”, *The International Journal for Leadership in Education*, 1(3): 217–235
- May, S. 1994: *Making Multicultural education work*, Clevedon, UK, Multilingual Matters

- May, S. 1999: "Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism", i *Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education*, S. May (red.), Philadelphia, Falmer, 11–43
- McDonald, S. 2005: "Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research", *Qualitative Research*, 5(4), 455–473
- Mead, G.H. 1934: *Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviourist*, Chicago, University of Chicago Press
- Merriam, S.B. 1998: *Qualitative research and case study applications in education*, San Fransisco, Jossey-Bass Publishers
- Meyer, S. 2000: "Blant de avmektige", i *Avmakt. Skjebne, frigjøring eller maktbase?*, S. Meyer (red.), Oslo, Gyldendal akademisk, 12–28
- Meyer, S. 2002. Individets pris, i *Individ, identitet og kulturell erfaring*, S. Bjørkås (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 11–28
- Meyer, S. 2003: "Som det står skrevet. Tekst og makt: en introduksjon", i *Maktens tekster*, S. Meyer, K.L. Berge og T.A. Trippestad (red.), Oslo, Gyldendal akademisk
- Meyer, S. og T. Sirnes 1999: *Normalitet og identitetsmakt i Norge*, Oslo, Ad notam Gyldendal
- Michelsen, S. og O. Osland 2002: "Administrasjon av misnøye. Om kommunen som arbeidsgjevar", i *Den nye kommunen. Kommunal organisering i endring*, O. Bukve og A. Offerdal (red.), Oslo, Samlaget, 210–234
- Mintzberg, H. 1973: *The nature of managerial work*, New York, Harper & Row
- Moldenhawer, B. 2001: En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter, København, Hans Reitzels Forlag
- Moos, L. 2003: *Pædagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*, København, Børsen
- Moos, L. 2004: "Relationsprofesjoner – hvem er de?", i *Relationsprofesjoner. Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*, L. Moos, J. Krejsler og P. Fibæk Laursen, København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 7–16
- Moos, L. og J. MacBeath 2004: "Conclusion: Reflections on democracy and school effectiveness", i *Democratic learning. The challenge of school effectiveness*, J. MacBeath og L. Moos, London, RoutledgeFalmer, 190–195
- Moos, L., J. Møller og O. Johansson 2004: "A Scandinavian perspective on educational leadership", *The educational forum*, 68(Spring), 200–210

- Moran, D. 2000: *Introduction to phenomenology*, London, Routledge
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll og R. Eccob 1988: *School matters. The junior years*, London, Open Books
- Mukhopadhyay, C og R. Henze 2003: "How real is race? Using anthropology to make sense of human diversity", *Phi Delta Kappan*, May 2003: 669–678
- Myklebust, J. O. 2002: "Utveljing og generalisering i kasesstudiar", *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2005(5), 423–438
- Møller, J. 1995: *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen. I spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*, Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Møller, J. 1996: *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*, Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Møller, J. 1997: "Ledelse av og i skolen – dilemmaer i skolehverdagen", i *Pedagogisk ledelse. Et relasjonelt perspektiv*, O.L. Fuglestad og S. Lillejord (red.), Bergen, Fagbokforlaget, 139–158
- Møller, J. 2002: "Democratic leadership in an age of managerial accountability", *Improving Schools*, 5(1)
- Møller, J. 2004a: *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*, Oslo, Universitetsforlaget
- Møller, J. 2004b: "Democratic leadership in an age of managerial accountability", i *Democratic learning. The challenge to school effectiveness*, J. MacBeath og L. Moos (red.), London, RoutledgeFalmer, 151–163
- Møller, J. 2005: "Ansvarliggjøring i skolen – hva innebærer det?", *Bedre skole*, 2005(1), 23–32
- Møller, J. 2006a: "Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 27–44
- Møller, J. 2006b: "Det norske kaset i lys av andre land", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 255–274
- Møller, J. 2007: "Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater", i *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*, J. Møller, L. Sundli (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 165–184
- Møller, J., Eggen, A.B., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A.M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. og Vedøy, G. 2005: "Successful school leadership: the Norwegian case" i *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584–594

- Møller, J., Eggen, A.B., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A.M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. og Vedøy, G. 2007: "Successful leadership based on democratic values", i *Successful principal leadership in times of change. An international perspective*, C. Day og K. Leithwood, Dordrecht, The Netherlands, Springer, 71–86
- Møller, J. og O.L. Fuglestad 2006: "Introduksjon", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 13–23
- Møller J. og O.L. Fuglestad (red.) 2006: *Ledelse i anerkjente skoler*, Oslo, Universitetsforlaget
- Møller, J. og A.M. Presthus 2006: "Ledelse som demokratisk praksis", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 214–233
- Møller J., K. Sivesind, G. Skedsmo og M. Aas 2006: *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*, Oslo, UiO/ILS
- Maalouf, A. 1999: *Identitet som dreper*, Oslo, Pax
- Narud, H.M. og H. Valen 2007: *Demokrati og ansvar. Politisk representasjon i et flerpartisystem*, Oslo, Damm
- Neumann, I.B. 2001: *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*, Bergen, Fagbokforlaget
- Nieto, S. 1999: "Critical multicultural education and students' perspectives", i *Critical Multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education*, S. May (red.), Philadelphia, Falmer Press, 191–215
- Nietzsche, F. 2003[1887]: *The genealogy of morals*, New York, Dover Publications
- Noddings, N. 1999: "Care, justice and equity", i *Justice and caring. The search for commonground in education*, M. Katz, N. Noddings og K. Strike, New York, Teachers College Press, 7–20
- Noddings, N. 2003: *Caring. A feminine approach to ethics & moral education*, Berkeley, Calif., University of California Press
- Noddings, N. 2005: *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*, New York, Teachers College Press
- Nordahl, T. 2003: *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*, Oslo, NOVA
- Nordahl, T. 2004: "Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole", i *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*, G. Imsen (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 221–236
- NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*

- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
- Nussbaum, M. 2000: *Women and human development. A capabilities approach*, New York, Cambridge
- Nyeng, F. 2003: *Eksistensens filosofi. Om frihet, angst og mening i eget liv*, Oslo, Abstrakt forlag
- Nyeng, F. 2006: *Følelser. I filosofi, vitenskap og dagligliv*, Oslo, Abstrakt forlag
- Okin, S.M. 1989: *Justice, gender, and the family*, New York, Basic Books
- Omi, M. og H. Winant 2005: "The theoretical status of the concept of race", i *Class, race, and gender in American education*, C. McCarthy, W. Crichlow, Dimitriadis og Dolby (red.), Albany, SUNY Press, 3–12
- Opheim, V. 2004: *Equity in education. Country analytical report. Norway*, Oslo, NIFU STEP
- Osler, A. og H. Starkey 2000: "Citizenship, human rights and cultural diversity", i *Citizenship and democracy in schools. Diversity, identity, equality*, A. Osler (red.), Stoke on Trent, Trentham Books, 3–17
- Ottesen, E. og J. Møller 2006: "Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv", i *Utdanningsledelse*, K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo, Oslo, Cappelen akademisk forlag, 136–147
- Overland, B. 1998: *Evaluering av LæReprosjektet i Oppland. Læreplanarbeid, refleksjon og læring*, Lillehammer, Høgskolen i Lillehammer
- Pajak, E. og K.K. Evans 2000: "Communicative action: A postmodern bridge for supervision in school organizations", i *Paradigm debates in curriculum and supervision. Modern and postmodern perspectives*, J. Glantz og L.S. Behar-Hornstein, Westport, Bergin & Garvey, 229–244
- Patton, M.Q. 1980: *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, Calif., Sage
- Patton, M.Q. 1987: *Creative evaluation*, Newbury Park, Calif., Sage
- Patton, M.Q. 1990: *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, Sage
- Penne, S. 2006: *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selyforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*, Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Unipub
- Pennington, M.C. 1989: "Faculty development for language programs", i *The second*

- language curriculum*, R.K. Johnson (red.), Cambridge, Cambridge University Press, 91–110
- Persson, A., G. Andersson og G.N. Lindström 2003: ”Fråmgångsrika skolläda: i spänningsfelt och allianser”, i *Skolkulturer*, A. Persson (red.), Lund, Studentlitteratur
- Pihl, J. 2000: ”Skoleledelse i det flerkulturelle Norge”, i *Ledelse av skoler i utvikling. Oppfølging av Luis-programmet*, U.E. Stålsett, Kristiansand, Høyskoleforlaget, 117–137
- Pihl, J. 2005: *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*, Oslo, Universitetsforlaget
- Putnam, R.D., R. Leonardi og R. Nanetti 1993: *Making democracy work. Civic traditions in modern Italy*, Princeton, N.J., Princeton University Press
- Ramonet, I. 1999: *La Tyrannie de la Communication*, Paris, Galilee
- Rawls, J. 1971: *A theory of justice*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press
- Reynolds, D. og C. Teddlie 2000: “The process of school effectiveness”, i *The international handbook of school effectiveness research*, C. Teddlie og D. Reynolds, London, Falmer, 134–159
- Richardson, L. 2000: “Writing. A method of inquiry”, i *Handbook of qualitative research*, N. K. Denzin og Y.S. Lincoln, Thousand Oaks, Calif., Sage, 923–948
- Robertson, R. 1995: ”Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity”, i *Global modernities*, M. Featherstone, S. Lasch, og R. Robertson (red.), London, Sage, 25–44
- Rosneau, J.N. 1990: *Turbulence in world politics. A theory of change and continuity*, Princeton, N.J., Princeton University Press
- Rosenthal, R. og L. Jacobson 1968: *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt
- Rutter, M., B. Maugham, P. Mortimore og J. Ouston 1979: *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, London, Open Books
- Rutter, M. 1983: “School effects on pupil progress. Research findings and policy implications”, *Handbook of teaching and policy*, L.S. Shulman og G. Sykes, New York, Longman, 3–41
- Ryan, J. 2002: “Leadership in contexts of diversity and accountability”, i *Second international handbook of educational leadership and administration*, K. Leithwood og P. Hallinger, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 979–1001
- Ryan, J. 2003: *Leading diverse schools*, Dordrecht, Kluwer academics publishers
- Ryan, J. 2006: *Inclusive leadership*, San Fransisco, Jossey-Bass



- Røvik, K.A. 1998: *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*, Bergen-Sandviken, Fagbokforlaget
- Samier, E. 2008: "The problem of passive evil in educational administration. Moral implications of doing nothing", *Journal of International Studies in Educational Administration* (Forthcoming)
- Sarason, S.B. 1971: *The culture of school and the problem of change*, Boston, Allyn & Bacon
- Sarason, S.B. 1990: *The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late?* San Fransisco, Jossey-Bass
- Sassure, F. d. 1972: *Course in general linguistics*, London, Duckworth
- Scheerens, J. og R. Bosker 1997: *The foundations of educational effectiveness*, Oxford, Pergamon
- Schein, E.H. 1987: *Organisasjonskultur og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo, Mercuri media forlag
- Schultz, J.-H., H. Støre og A.-M. Hauge 2002: *Ingen ut av rekka går. Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*, Oslo, Universitetsforlaget
- Schwandt, T.A. 1997: *Qualitative inquiry. A dictionary of terms*, Thousand Oaks, Calif., Sage
- Schaaning, E. 1999: "Etterord til Diskursens orden", i *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*, M. Foucault, Oslo, Spartacus, 45–62
- Scott, W.G. og D.K. Hart 1989: *Organizational values in America*, New Brunswick, N.J., Transaction Publishers
- Seeberg, M.L. 2003: *Dealing with difference. Two classrooms, two countries. A comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view*, Oslo, Norwegian Social Research
- Seeberg, M.L. 2007: *Velferdsstaten møter verden. Arbeidsplasser i endring*, Oslo, Gyldendal akademisk
- Senge, P. 1990/2006: *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday
- Sergiovanni, T.J. 1992: *Moral leadership. Getting to the heart of school improvement*, San Francisco, Jossey-Bass
- Sergiovanni, T.J. 2001: *Leadership. What's in it for schools*, London, Routledge-Falmer
- Shakeshaft, C. 1999: "The struggle to create a more gender inclusive profession", i *Handbook*

- of research on educational administration*, J. Murphy og K.S. Luis (red.), San Fransisco, Jossey-Bass
- Shapiro, J. og Stefkovich 2001: *Ethical leadership and decision making in education. Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*, Mahvah, NJ, Lawrence Erlbaum
- Sherr, M. 1999: "Embracing spirituality. The inner journey of educational leaders", i *School leadership. Expanding horizons of the mind and spirit. Proceedings of the National Council of Professors of Educational Administration*, L. Fenwick (red.), Lancaster, PA, Techomic
- Shippo, D., J. Kane og M. Smylie 1999: "The politics of urban school reform. Legitimacy, city growth and school improvement in Chicago", *Educational policy*, 13(4), 518–545
- Sidorkin, A.M. 1999: *Beyond discourse. Education, the self, and dialogue*, Albany, N.Y., State University of New York Press
- Silverman, D. 2000: *Doing qualitative research. A practical handbook*, London, Sage
- Simon, H. 1957: *Models of man*, New York, Wiley
- Simonsen, A.H. 2005: "Syden i Sør-Afrika. Journalistens balansekunst", i *Å se verden fra et annet sted. Medier, norskhet og fremmedhet*, E. Eide og A.H. Simonsen, Oslo, Cappelen, 168–191
- Skagen, K. 2002: *Pedagogikkens elendighet. Ukorrekte artikler på randen av litteratur*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Skarpeid, J. 2007: "Musikk i islam", <http://www.krlnett.no/art/index.php?cis=48&nid=1>, 18.09.2007
- Skjelbred, D. og Aamotsbakken 2003: *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport, Tønsberg, Høgskolen i Vestfold
- Skjervheim, H. 1976: *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo, Tanum-Norli
- Skogen, K. og J.B. Holmberg 2002: *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*, Oslo, Universitetsforlaget
- Skogen, K. og M.B. Standahl 2006: *Kunnskapsløft og kvalitetsheving på egen skole – et eksempel*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Skrøvset, S. og E. Stjernstrøm 2006: Ulike arenaer for utøvelse av ledelse: praksisfellesskap og delkulturer, i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O.L. Fuglestad, Oslo, Universitetsforlaget, 160–178
- Slagstad, R. 2003: "Folkedannelsens forvandlinger", i *Dannelsens forvandlinger*, R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie, Oslo, Pax, 72–88

- Sleeter, C. 1993: "How white teachers construct race", i *Race, identity, and representation in education*, W. Chrichlow og C. McCarthy, New York, Routledge, 157–171
- Sloterdijk, P. 2005: *Masseforakt. Kampen mellom høy og lav kultur i moderne samfunn*, Oslo, Damm
- Smith, M.J. 1998: *Social science in question*, London, Sage
- Solstad, K.J. 1994: *Equity at risk? Schooling and change in Norway*, Bodø, National Education Office, Nordland County
- Spillane, J.P. 2006: *Distributed Leadership*, San Francisco, CA, Jossey-Bass
- Spillane, J.P., R. Halverson og J.B. Diamond 2004: "Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective", *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3–34
- St.meld. nr. 37 (1990–91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*
- St.meld. nr. 25 (1998–99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen*
- St.meld. nr. 28 (1998–99) *Mot rikare mål*
- St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*
- St.meld. nr. 49 (2003–2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*
- Stake, R.E. 1995: *The art of case study research*, Thousand Oaks, Calif., Sage
- Stake, R.E. 2000: "Case studies", i *Handbook of qualitative research*, N.K. Denzin og Y.S. Lincoln, Thousand Oaks, Calif., Sage, 435–454
- Starratt, R.J. 1994: *Building an ethical school. A practical response to the moral crisis in schools*, Washington, DC, Falmer
- Starratt, R.J. 2002: "Community as curriculum", i *Second international handbook of educational leadership and administration*, K. Leithwood (red.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 321–348
- Starratt, R.J. 2004: *Ethical leadership*, San Francisco, Calif., Jossey-Bass
- Stenhouse, L. 1975: *An introduction to curriculum research and development*, Oxford, Heinemann Educational
- Stoll, L. og D. Fink 1996: *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham, Open University Press
- Strand, T. 2001: *Ledelse, organisasjon og kultur*, Bergen, Fagbokforlaget
- Strømstad, M. 2004: "Inkluderende skole – hva er det?", i *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, K.J. Solstad og T.O. Engen (red.), Oslo, Universitetsforlaget, 115–134
- Stålhammar, B. 1984: *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet*, Uppsala, Almqvist & Wiksell

- Svedberg, L. 2000: *Rektorsrollen. Om skolledarskapets gestaltning*, Stockholm, HLS förlag
- Svendsen, B.A. 2004: *Så lenge vi forstår hverandre. Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*, Oslo, Det historisk-filosofiske fakultet Unipub
- Sørhaug, H.C. 1996: *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*, Oslo, Universitetsforlaget
- Sørhaug, H.C. 2004: *Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*, Bergen, Fagbokforlaget
- Tefre, Å. og A.-M. Hauge 1998: *Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv*, Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Telhaug, A.O. 2005: *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole? Beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnsopplæringen*, Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Thomas, W.P. og V.P. Collier 2002: *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term achievement*, Santa Cruz, CREDE
- Thomsen, T. 1998: *Gruppeintervjuet. Avgrensning, anvendelse og anvisning*, Harstad, Høgskolen i Harstad
- Tolo, A. og S. Lillejord 2006: "Ledelse i en multikulturell skole", *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2006(2), 120–132
- Tronsmo, P. 1998: "Ingen omstilling uten motstand", *Magma*, 1(1), 26–34
- Tronto, J. 1987: "Beyond gender difference to a theory of care", *Signs*, 12(4), 644–663
- UNESCO 1994: *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris
- Utdannings- og forskningsdepartementet 2003: *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*
- Valle, R. 2006: "Politisk blick på skoleledelse", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller og O. L. Fuglestad (red.), Oslo, Universitetsforlaget
- Vaughn, S., J.M. Sinagub og J.S. Schumm 1996: *Focus group interviews in education and psychology*, Thousand Oaks, Calif., Sage
- Vedøy, G. 2005a: *School leadership and equity. Three Norwegian cases*, rapport, Hamar, Høgskolen i Hedmark, upublisert
- Vedøy, G. 2005b: *Ressurslærere i osloskolen*, oppdragsrapport til Oslo kommune, Hamar, Høgskolen i Hedmark, upublisert
- Vedøy, G. 2006: "Skoleledelse i flerkulturelle skoler", i *Ledelse i anerkjente skoler*, J. Møller

- og O.L. Fuglestad, Oslo, Universitetsforlaget, 199–213
- Vedøy, G. og J. Møller 2007: "Successful school leadership for diversity. Examining two contrasting examples of working for democracy in Norway", *Journal of International Studies in Educational Administration*, 35(3), 58–67
- Vetlesen, A.J. 2007: *Hva er etikk?* Oslo, Universitetsforlaget
- Vike, H., H. Lidén og M. Lien 2001: "Likhetens virkeligheter", i *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*, H. Lidén, H. Vike og M. Lien, Oslo, Universitetsforlaget, 11–31
- Wadel, C. 1991: *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, Flekkefjord, SEEK
- Wadel, C.C. 1992: "Endring av organisasjonskultur", *Tidvise skrifter nr. 7*, Stavanger, Høgskolen i Stavanger
- Wagner, Å.K.H. 2004: *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*, Stavanger, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
- Walker, A. og Dimmock 2002: "Moving school Leadership beyond its narrow boundaries. Developing a cross-cultural approach", i *Second international handbook of educational leadership and administration*, K. Leithwood og P. Hallinger (red.), Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 167–204
- Wallace, M. og McMahon 1994: *Planning for change in turbulent times. The case of multiracial primary schools*, London, Cassell
- Wertsch, J.V. 1991: *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Wolcott, H.F. 1973: *The man in the principal's office. An ethnography*, London, Holt-Saunders
- Woods, P. 2004: "Democratic leadership. Drawing distinctions with distributed leadership", *International Journal of leadership in Education*, 7(1), 3–26
- Woods, P. 2005: *Democratic leadership in education*, London, Paul Chapman Publishing
- Woods, P. 2006: "A democracy for all learners. Ethical rationality and the affective roots of democratic leadership", *School Leadership and management*, 26(4), 321–337
- Woods, P., N. Bennett, J.A. Harvey, C. Wise 2004: "Variables and dualities in distributed leadership", *Educational Management Administration and Leadership*, 32(4), 439–457
- Wright, P.L. 1995: *Managerial leadership*, New York, Routledge

- Yin, R.K. 2003: *Case study research. Design and methods*, Thousand Oaks, Calif., Sage
- York-Barr, J. og K. Duke 2004: "What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship", *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316
- Young, M. og J. Liable 2000: "White racism, antiracism and school leadership preparation", *Journal of school leadership*, 2000(10), 374–415
- Ytrehus, L.A. 2001a: "Innledning. Forestillinger om 'den andre' .", i *Forestillinger om "den andre"*, L.A. Ytrehus (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 10–31
- Ytrehus, L.A. 2001b: "Beskrivelser av de andre. Etikk og politikk i forskning på etniske minoriteter", i *Forestillinger om "den andre"*, L.A. Ytrehus (red.), Kristiansand, Høyskoleforlaget, 218–243
- Yukl, G. 1994: *Leadership in Organizations*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall
- Øia, T. 1993: *Mellom moské og McDonald's: ung og innvandrere i Oslo*, Oslo, UNGforsk.
- Østberg, S. 1998, "Skolereformens "flaggskip" eller "problembarn"?", i *Skolen 1997–1998. Årbok for norsk utdanningshistorie*, Notodden, Telemarksforskning, 121–129
- Østberg, S. 2003: *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*, Oslo, Universitetsforlaget
- Østby, L. 2006: "Hvor stor innvandrerbefolkning har egentlig Norge?", *Samfunnsspeilet*, 2006(4), 52–60
- Østerud S. 1998: "Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning", *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1998(1–2), 119–130
- Østerud, Ø. 1986: "Nasjonalstaten Norge – en karakteriserende skisse", i *Det norske samfunn*, L. Alldén, N.R. Ramsøy og M. Vaa, Oslo, Gyldendal norsk forlag, 9–32
- Østerud, Ø. 1994: *Hva er nasjonalisme?* Oslo, Universitetsforlaget
- Østerud, Ø. 1999: *Mot en ny maktutredning*, Oslo, Ad notam Gyldendal
- Øzerk, K.Z. 1999: *Opplæringsteori og læreplanforståelse. En opplæringsteoretisk og pedagogisk-filosofisk tilnærming til grunnskolenes opplæringspraksis og de nye læreplanverkene L97 og L97 Samisk*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Øzerk, K.Z. 2003: *Sampedagogikk. En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Øzerk, K.Z. 2006: *Tospråklig opplæring. Utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Aagedal, O. 2003: *Nasjonal symbolmakt*, Oslo, Makt og demokratiutredningen 1998–2003
- Aakervik, R.U. 2005: *Mangfold på jobben. Etniske og nasjonale minoriteter på norske arbeidsplasser*, Oslo, Gyldendal akademisk

- Aarsæther, F. 2004: *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*, Oslo, Universitetet i Oslo, Det historisk-filosofisk fakultet Unipub
- Aasen, J. 2003: *Flerkulturell pedagogikk. En innføring*, Vallset, Oplandske bokforlag
- Aasen, J. og E.N. Mønness 1999: *Minoritets elever i grunnskolen. Analyse av ressursbehovet til særskilt norsk- og morsmålsopplæring*, Elverum, Høgskolen i Hedmark

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skoleeier

Gunn Vedøy  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgate 31  
2318 Hamar

Hamar, dd.mm.åååå

Tlf.: 62 51 77 75

Mail: [Gunn.Vedoy@luh.hihm.no](mailto:Gunn.Vedoy@luh.hihm.no)

Til  
Kommunen

### **Informasjon ang. forskningsprosjekt om skoleledelse og minoritets elever**

'Skoleledelse og inkludering av språklige og kulturelle minoritets elever i grunnskolen' er et doktorgradsprosjekt undertegnede er ansatt for å gjennomføre ved Høgskolen i Hedmark. Den overordnede målsettingen med doktorgradsprosjektet er å skape ny kunnskap om skoleledelsens rolle og funksjon i forbindelse med inkludering av språklige og kulturelle minoritets elever i grunnskolen.

Jeg har vært i kontakt med rektor ... ved ... skole, da jeg ønsker å invitere skolen inn i et forskningssamarbeid. Det vil fremgå av informasjon som følger, hvorfor nettopp denne skolen er interessant i dette forskningsprosjektet. Skolen stiller seg positiv til deltakelse, og jeg ønsker nå å orientere skoleeier på kommunalt nivå når det gjelder deltakelse.

Doktorgradsprosjektet inngår delvis i en større nasjonal studie, hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene, 'Skole Og Ledelse' (SOL). Min studie tar utgangspunkt i skoler knyttet til Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS-skoler). Jeg er spesielt interessert i å undersøke ledelsespraksis på skoler som har jobbet målrettet for økt kvalitet i opplæringen av minoritets elever. Utvalg av skoler er gjort i samarbeid med daglig leder for SEFS, An-Magritt Hauge.

Deltakelse i studien vil i praksis bety at skolens ledelse stiller opp til to intervjuer på mellom én til to timer hver, i tidsrommet mellom februar og juni 2004.

### **Som forsker forplikter jeg meg til å:**

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999):  
*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*



- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, kommunen og rektor fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres, kunne identifisere skolen
- diskutere i forkant med rektor hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet kan sikres

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og skolene kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

#### **Utvalg av skoler:**

Hele studien er en intervju- og kasstudie. Studien det nå informeres om, er en del av intervjustudien. Til sammen har jeg i samarbeid med faglige veiledere og SEFS valgt ut 8 skoler. Jeg har anvendt følgende kriterier for utvalg av skoler:

- By – land, både urbane og rurale offentlige skoler
- Geografi – dvs. skoler i ulike landsdeler
- Grunnskoler, både barneskoler og ungdomsskoler

På grunnlag av analysen av intervjustudien vil jeg utforme en kasstudie med to av skolene i intervjustudien.

#### **Faglige veiledere for doktorgradsarbeidet er:**

Førsteamanuensis Jorunn Møller, Universitetet i Oslo, ILS  
Dosent Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark

Jorunn Møller er også prosjektleder for SOL-prosjektet. Mer informasjon om dette prosjektet finnes på nettsidene; <http://www.ils.uio.no/forskning/sol>

#### **Avslutning av prosjektet:**

Jeg regner med å avslutte prosjektet i desember 2006. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Hovedtyngden av datainnsamlingen skjer i 2004. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling.

Vennlig hilsen

---

Gunn Vedøy  
(stipendiat)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

Hamar: 2004

Til

<navn og adresse på skolens rektor>

### **Ang. deltakelse i forskningsprosjekt om skoleledelse og minoritetselever**

Jeg takker for positiv respons på min første henvendelse vedrørende forskningssamarbeid i prosjektet 'Skoleledelse og inkludering av språklige og kulturelle minoritetselever i grunnskolen'. Den overordnede målsettingen med doktorgradsprosjektet er å skape ny kunnskap om skoleledelsens rolle og funksjon i forbindelse med inkludering av språklige og kulturelle minoritetselever i grunnskolen. Jeg ser frem til samarbeidet og vil også sørge for å informere og innhente nødvendig samtykke fra skoleeier.

Doktorgradsprosjektet inngår delvis i en større nasjonal studie, hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene, 'Skole Og Ledelse' (SOL). Min studie tar utgangspunkt i skoler knyttet til Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen (SEFS-skoler). Jeg er spesielt interessert i å undersøke ledelsespraksis på skoler som har jobbet målrettet for økt kvalitet i opplæringen av minoritetselever. Utvalg av skoler er gjort i samarbeid med daglig leder for SEFS, An-Magritt Hauge.

For ordens skyld vil jeg redegjøre nærmere for hva det innebærer for ledelsen å delta i dette forskningsprosjektet. Studien vil bli gjennomført ved intervjuer av skoleledelsen samlet og ved individuelle intervjuer med de samme personene to til tre måneder etter det første intervjuet. Intervjuene vil rette søkelyset mot hvordan skolens ledelse, indirekte eller direkte, bidrar til arbeidet med inkludering av minoritetselever. Alle opplysningene som samles inn, vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Deltakelse i studien vil i praksis bety at skolens ledelse stiller opp til to intervjuer på mellom én til to timer hver, i tidsrommet mellom februar og juni 2004.

### **Som forsker forplikter jeg meg til å:**

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, kommunen og rektor fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres, kunne identifisere skolen
- diskutere i forkant med rektor hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet kan sikres.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og skolene kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

**Utvalg av skoler:**

Hele studien er en intervju- og kasusstudie. Studien dere nå er med i, er en del av intervjustudien. Til sammen har jeg i samarbeid med faglige veiledere og SEFS valgt ut 8 skoler. Jeg har anvendt følgende kriterier for utvalg av skoler:

- By – land: Både urbane og rurale offentlige skoler
- Geografi – dvs. skoler i ulike landsdeler
- Grunnskoler, både barneskoler og ungdomsskoler

På grunnlag av analysen av intervjustudien vil jeg utforme en kasusstudie med to av skolene i intervjustudien. Jeg håper dere vil stille dere positive til en eventuell henvendelse knyttet til også denne delen av studien.

**Faglige veiledere for doktorgradsarbeidet er:**

Førsteamanuensis Jorunn Møller, Universitetet i Oslo, ILS  
Dosent Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark

Jorunn Møller er også prosjektleder for SOL-prosjektet. Mer informasjon om dette prosjektet finnes på nettsidene; <http://www.ils.uio.no/forskning/sol>

**Avslutning av prosjektet:**

Jeg regner med å avslutte prosjektet i desember 2006. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Hovedtyngden av datainnsamlingen skjer i 2004. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling.

Vennlig hilsen

---

Gunn Vedøy  
(stipendiat)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide, gruppeintervjuer med skoleledelsen**

### **1. Skolens nærmiljø og elevene som gruppe**

- Jeg kjenner jo ikke denne skolen. Hvordan vil dere beskrive den for meg?
- Hvordan vil dere beskrive elevene på denne skolen?
- Gi en beskrivelse av lokalmiljøet som elevene bor i (boligkvalitet, arbeidsmuligheter for foresatte og de som slutter på skolen, hva slags arbeidsplasser er det i nærmiljøet, hva er arbeidsledighetsraten, sosio-økonomisk status osv.).
- Hvem er minoritets elever på denne skolen?
- Beskriv skolens grunnleggende verdier (hva handler de om, og på hvilke måter kommer de til uttrykk i hverdagen? Hvordan kan man gjenkjenne verdiene?).

### **2. Uavhengig av økonomi, hvordan mener dere skolen bør jobbe med minoritets elever helt ideelt?**

### **3. Hvordan arbeider dere for de minoritetsspråklige elevene på denne skolen?**

- Velg det dere mener er viktigst. Det dere er mest stolt av å ha fått til på denne skolen.
- Morsmålsundervisning, NoA-undervisning, tospråklig fagopplæring, tilrettelegging av fysiske omgivelser, ansettelse, tilpasset opplæring, morsmåls lærere, kompetanseheving i personalet og personalpolitikk, ansvarsfordeling, skole-hjem-samarbeid, skolearrangementer ...

### **4. Hvilket handlingsom / hvilke muligheter føler dere at dere har til å jobbe med dette på denne skolen?**

### **5. Ledelsesorganisering og ledelsesstruktur**

- Forhold til kommunen, støtte og nettverk. Er kommunen for det arbeidet dere gjør?
- Gi en beskrivelse av hvordan dere har organisert ledelsesfunksjonene ved denne skolen. Hva er grunnen til at dere har valgt nettopp denne måten å organisere ledelsesfunksjonene på? Hva samarbeider dere om? For hvilke oppgaver har dere klar arbeidsdeling?
- Hvilke ledelsesfunksjoner ivaretas av lærerteam, og hvilke ledelsesfunksjoner ivaretas av den formelle ledergruppa? Hva samarbeider dere om? For hvilke oppgaver har dere klar arbeidsdeling?
- Hvilken betydning har dere for elevenes læringsutbytte? Hvordan ivaretar dere ansvaret for at skolen lykkes i realiseringen av mål? Hva er deres bidrag til at skolen lykkes? Hvordan vet dere dette? Hvordan vet dere at dere gjør en god jobb?

### **6. Hvilke råd ville dere gi til en skoleledelse som skal ta imot minoritets elever for første gang? Hva mener dere er viktigst av dette?**

### **7. Hva betyr inkludering for dere ved denne skolen?**

### **8. Hvordan vil dere si at dere jobber for at opplæringen skal bli inkluderende ved denne skolen?**

### **9. Hvorfor tror dere at dere er valgt ut som SEFS-skole? Hvorfor tror dere at jeg ble vist til denne skolen da jeg spurte etter gode skoler?**

## Vedlegg 4: Intervjuguide, individuelle intervjuer

### Temaer:

#### 1. Karriere / livet som leder. Yrkesidentitet og rolle.

- Beskriv din karriere frem til i dag.
- På hvilken måte har din utdanning og tidligere erfaring gjort deg kompetent til å arbeide her (eventuelt på hvilken måte har utdanning og tidligere erfaring ikke bidratt i så måte)?
- Hva og hvem har sterkest påvirket deg når det gjelder hvordan du handler i jobben din her, og dine følelser knyttet til arbeidet ditt? Hva er dine viktigste kilder for påvirkning internt og eksternt?

#### 2. Skolens arbeid med minoritets elever og perspektiver på kvalitet. Hva er en god skole for deg?

- Er dine kriterier for god opplæring for minoritets elever i samsvar med de rammene myndighetene gir, ev. de kriterier som lærere, foresatte og elever ville bruke? I hvilken grad blir du påvirket av hvordan disse gruppene definerer hva som er god opplæring? Hvilken gruppe er i så måte henholdsvis viktigst og minst viktig for deg når det gjelder spesifisering av kriterier? Gi en nærmere begrunnelse.

#### 3. Hverdagen/arbeidsoppgaver

- Gi en beskrivelse av hvordan en helt vanlig arbeidsdag ser ut for deg.
- Gi en beskrivelse av de oppgavene du får i løpet av en uke som kan være knyttet til minoritets elever

#### 4. Relasjoner til andre parter i skolesamfunnet og i skolehierarkiet. Hvilket fellesskap er viktig for deg? (elever, foresatte, lærere, andre skoleledere, kommunalt nivå, statlig nivå, driftsstyre)

- Hvordan erfarer du støtte og oppmuntring i jobben din? Fra hvem? Hvordan arter denne støtten seg i praksis?
- Hvordan kobler du av fra jobben? Hvor ofte skjer det? Hjelper det? På hvilken måte? Hvis du skulle gi et gjennomsnittstall for hvor mange timer du arbeider per uke i løpet av skoleåret, hva ville du da si?
- Hvordan vil du beskrive forholdet mellom den formelle ledergruppa og fagforening(e)?
- Hvordan er forholdet mellom ledergruppa og lærerteamene? Hva samhandler dere om?
- Hvordan vil du beskrive forholdet til andre ledere i kommunen/fylkeskommunen? Hva samhandler dere om?
- Hvordan vil du beskrive forholdet til dine overordnede? Hva samhandler dere om?
- Hvordan vil du beskrive forholdet til kolleger, foreldre, elever, skolens hjelpeapparat?
- Hvordan vil du beskrive skolens forhold til nærmiljøet og lokalt arbeidsliv?

## 5. utfordringer / prioriteringer

- Vil du si at skolen har fått større utfordringer de siste tre årene? På hvilken måte? Hva er grunnen til det? Hva bygger du din oppfatning på? På hvilken måte har du håndtert disse utfordringene? Fungerer strategiene som du har valgt, i praksis? Hvordan vet du det? Hvilke alternative strategier kan du eventuelt også velge hvis det blir nødvendig?
- Tenker du noen ganger "jeg er fornøyd med måten jeg håndterte den saken på" med tanke på minoritetslevene i skolen? Kan du gi et konkret eksempel på en sak mellom deg selv i rollen som skoleleder og en annen part, og som du følte du lyktes i å håndtere? Beskriv hva som hendte. Hva skjedde i interaksjonen? Hvorfor mener du dette ble en vellykket interaksjon?
- Tenker du av og til "jeg skulle ønske jeg hadde handlet annerledes" når det gjelder minoritetslevers situasjon i skolen? Kan du gi meg et konkret eksempel som har hendt, på nettopp dette? Hva skjedde i interaksjonen? Hva ble resultatet? Hvorfor var du ikke fornøyd med det som skjedde? Har du prøvd å rette opp det du ikke var fornøyd med? Hvorfor / hvorfor ikke? Når du nå tenker tilbake, hvordan ville du ha håndtert denne saken i første hånd? Hvor ofte gjør du slike feil i din interaksjon med andre? I hvilke saker og i forhold til hvilke mennesker er det du vanligvis får slike problemer med? Hvorfor tror du det blir slik?

## 6. Ettermåle / merkestein / ønsker – realitet

Hva slags ettermåle ønsker du å få når du en gang slutter her? Hva er din personlige drivkraft som leder ved skolen? Hva ønsker du å få til?

## 7. Tanker om endringer i skolen de neste to årene (på kort og lang sikt)

Hva slags endringer prøver du å få til i løpet av de neste to årene? Hvorfor akkurat disse endringene? Hvordan passer de inn i forhold til det som er skolens visjon? Hva håper du på å oppnå med disse endringene? Hvordan kan du vite om du lykkes?

## 8. Avslutning

Er det noe du mener jeg har glemt å spørre om, som du synes er viktig å få med?

## Vedlegg 5: Informasjonsskriv til skoleeier

Gunn Vedøy  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgate 31  
2318 Hamar

Hamar, ddmåååå

Tlf.: 62 51 77 75

Mail: [Gunn.Vedoy@luh.hihm.no](mailto:Gunn.Vedoy@luh.hihm.no)

Til  
Kommunen

### Informasjon ang. forskningsprosjekt om skoleledelse og minoritets elever

'Skoleledelse og inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter i grunnskolen' er et doktorgradsprosjekt undertegnede er ansatt for å gjennomføre ved Høgskolen i Hedmark. Den overordnede målsettingen med doktorgradsprosjektet er å skape ny kunnskap om skoleledelsens rolle og funksjon i forbindelse med inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter i grunnskolen.

Jeg har vært i kontakt med rektor ... ved ... skole, da jeg ønsker å fortsette forsknings samarbeidet med denne skolen. Det vil fremgå av informasjonen som følger, hvorfor nettopp denne skolen er interessant i dette forskningsprosjektet. Skolen stiller seg positiv til deltakelse, og jeg ønsker nå å orientere skoleeier på kommunalt nivå når det gjelder videre deltakelse.

Doktorgradsprosjektet inngår delvis i en større nasjonal studie, hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene, 'Skole Og Ledelse' (SOL). Min studie tar utgangspunkt i skoler knyttet til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO-skoler). Jeg er spesielt interessert i å undersøke ledelsespraksis på skoler som har jobbet målrettet for økt kvalitet i opplæringen av minoritets elever.

Deltakelse i studien vil i praksis bety at jeg foretar observasjoner på skolen, både av undervisningen og av ledelsen, og gjennomfører intervjuer med lærere, foresatte og elever. Datainnsamlingen vil foregå høsten 2004, tilsvarende en måneds varighet.

### Som forsker forplikter jeg meg til å:

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang

- gi både skolen, kommunen og rektor fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres, kunne identifisere skolen
- diskutere i forkant med rektor hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet kan sikres.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og skolene kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

**Utvalg av skoler:**

Hele studien er en intervju- og kassustudie. Studien det nå informeres om, er en del av kassustudien. Til intervjustudien valgte jeg i samarbeid med faglige veiledere og NAFO ut 8 skoler. I kassustudien vil jeg gå videre på 2 av disse skolene. Kriteriene for utvalgelse har vært at det skal være to skoler som representerer forskjellighet i det allerede innsamlede materialet, samtidig som de kan vise til målrettet arbeid for økt kvalitet i opplæringen av minoritetslever.

**Faglige veiledere for doktorgradsarbeidet er:**

Professor Jorunn Møller, Universitetet i Oslo, ILS  
Dosent Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark

Jorunn Møller er også prosjektleder for SOL-prosjektet. Mer informasjon om dette prosjektet finnes på nettsidene; <http://www.ils.uio.no/forskning/sol>

**Avslutning av prosjektet:**

Jeg regner med å avslutte prosjektet i desember 2006. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Hovedtyngden av datainnsamlingen skjer i 2004. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling.

Vennlig hilsen

---

Gunn Vedøy  
(stipendiat)



## Vedlegg 6: Informasjonsskriv til skolen

Gunn Vedøy  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgate 31  
2318 Hamar

Hamar, ddmmaaåå

Tlf.: 62 51 77 75

Mail: [Gunn.Vedoy@luh.him.no](mailto:Gunn.Vedoy@luh.him.no)

Til  
Rektor

### **Ang. deltakelse i forskningsprosjekt om skoleledelse og minoritets elever**

Jeg takker for positiv respons vedrørende videre forskningssamarbeid i prosjektet 'Skoleledelse og inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter i grunnskolen'. Den overordnede målsettingen med doktorgradsprosjektet er fremdeles å skape ny kunnskap om skoleledelsens rolle og funksjon i forbindelse med inkludering av språklige og kulturelle minoritets elever i grunnskolen. Jeg ser frem til det videre samarbeidet og vil også denne gangen sørge for å informere og innhente nødvendig samtykke fra skoleeier.

Doktorgradsprosjektet inngår delvis i en større nasjonal studie, hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene, 'Skole Og Ledelse' (SOL). Min studie tar utgangspunkt i skoler knyttet til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO-skoler). Jeg er spesielt interessert i å undersøke ledelsespraksis på skoler som har jobbet målrettet for økt kvalitet i opplæringen av minoritets elever.

For ordens skyld vil jeg redegjøre nærmere for hva videre deltakelse i dette forskningsprosjektet innebærer for skolen. Jeg vil i denne delen av studien forsøke å få frem et helhetsbilde av skolen, og hvordan skolens ledelse, indirekte eller direkte, bidrar til arbeidet med inkludering av minoritets elever. Studien vil bli gjennomført ved intervjuer av elever, foresatte og lærere. Dessuten ønsker jeg å foreta observasjoner på skolen, både av undervisning og av ledelsen. Alle opplysningene som samles inn, vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Deltakelse i studien vil i praksis bety at jeg foretar observasjoner på skolen, både av undervisning og av ledelsen, og gjennomfører intervjuer med lærere, foresatte og elever. Datainnsamlingen vil foregå høsten 2004, tilsvarende en måneds varighet.

### **Som forsker forplikter jeg meg til å:**

- følge normale retningslinjer for etikk i forskningsarbeid, jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*
- sørge for at utskrifter fra intervjuer og feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte slik at uvedkommende ikke kan få tilgang
- gi både skolen, kommunen og rektor fiktive navn. Dermed vil ingen tekster som lagres, kunne identifisere skolen
- diskutere i forkant med rektor hvordan og hva av de presenterte resultatene som kan publiseres i det offentlige rom slik at anonymitet kan sikres

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og skolene kan trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

### **Utvalg av skoler:**

Hele studien er en intervju- og kasesstudie. Studien dere nå er med i, er en del av kasesstudien. Til intervjustudien valgte jeg i samarbeid med faglige veiledere og NAFO ut 8 skoler. I kasesstudien vil jeg gå videre på 2 av disse skolene. Kriteriene for utvelgelse har vært at det skal være to skoler som representerer forskjellighet i det allerede innsamlede materialet, samtidig som det kan vises til målrettet arbeid for økt kvalitet i opplæringen av minoritetslever.

### **Faglige veiledere for doktorgradsarbeidet er:**

Professor Jorunn Møller, Universitetet i Oslo, ILS  
Dosent Thor Ola Engen, Høgskolen i Hedmark

Jorunn Møller er også prosjektleder for SOL-prosjektet. Mer informasjon om dette prosjektet finnes på nettsidene; <http://www.ils.uio.no/forskning/sol>

### **Avslutning av prosjektet:**

Jeg regner med å avslutte prosjektet i desember 2006. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Hovedtyngden av datainnsamlingen skjer i 2004. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling.

Vennlig hilsen

---

Gunn Vedøy  
(stipendiat)

## Vedlegg 7: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Gunn Vedøy  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgate 31  
2318 Hamar

Hamar, dd.mm.åååå

Tlf.: 62 51 77 75 / 924 47 566  
Mail: [Gunn.Vedoy@luh.hihm.no](mailto:Gunn.Vedoy@luh.hihm.no)

Til elever og foresatte ved  
..... skole

### Deltakelse i forskningsprosjekt om skoleledelse og språklige minoritets elever

Jeg er ansatt som stipendiat på Høgskolen i Hedmark for å arbeide med et doktorgradsprosjekt som er kalt 'Skoleledelse og inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter i grunnskolen'. Hensikten er å undersøke hvordan ledelse er organisert og praktiseres på skoler som har fått anerkjennelse for det arbeidet de gjør for å få til et godt opplæringstilbud for elever fra språklige minoriteter. Ledelse er ikke bare det som formelle ledere som rektor, undervisningsinspektører eller avdelingsledere gjør. Det kan også være andre personer som gjennomfører viktige ledelsesoppgaver selv om de ikke er formelle ledere. Lærere er for eksempel en leder i forhold til elevene, og elever har viktige ledelsesoppgaver gjennom arbeidet i elevrådet.

Doktorgradsprosjektet inngår delvis i en større nasjonal studie, hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene, 'Skole Og Ledelse' (SOL). Min studie tar utgangspunkt i skoler knyttet til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO-skoler). Jeg er spesielt interessert i å undersøke ledelsespraksis på skoler som har jobbet målrettet for økt kvalitet i opplæringen av minoritets elever.

... skole er invitert til å delta i dette forskningsprosjektet siden skolen har status som NAFO-skole. 8 skoler fra ulike deler av Norge har deltatt i en intervjuundersøkelse, hvor alle i skoleledelsen er blitt intervjuet. Jeg vil nå studere 2 av de 8 skolene grundigere. I denne delen av forskningsprosjektet vil jeg samle inn informasjon ved hjelp av intervjuer med lærere, elever og en gruppe foresatte. Jeg ønsker også å observere forskjellige møter i skolehverdagen og noe undervisning. Hensikten er å fange inn et mangfold av oppfatninger om skoleledelse i praksis.

Deltakelse i prosjektet betyr for elever at de stiller opp til et intervju i skoletiden, sammen med to eller tre andre elever med norsk som andrespråk. Intervjuet varer i 45 minutter. Spørsmålene i intervjuene vil være åpne og vil først og fremst dreie seg om hvordan deltakerne vil beskrive ... skole, hvilken type opplæring de ønsker som elever og foresatte, og syn på skoleledelse og ledelsens oppgaver når det gjelder å skape en god skole for denne elevgruppen. Intervjuene vil bli gjennomført dd.mm.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og både elever og foresatte kan underveis trekke seg fra deltakelse, uten å måtte oppgi grunner for det. Jeg håper likevel at de fleste vil stille seg positive til å bidra med informasjon med tanke på å få belyst sentrale spørsmål som stilles om skoleledelse og opplæringstilbudet til minoritetselever. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Alle opplysningene som samles inn, vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Det er ingen andre enn prosjektteamet som vil få tilgang til informasjonen. Det er ikke elevene som står i fokus for observasjoner, og jeg vil dermed ikke registrere opplysninger om enkeltelever gjennom observasjoner. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Dersom du/dere gir samtykke til at ditt/deres barn kan delta, og/eller kan delta selv, ber jeg om at du/dere fyller ut vedlagte svarskjema og returnerer det med eleven til klassestyrer.

Jeg regner med å avslutte prosjektet i desember 2006. Hovedtyngden av datainnsamlingen skjer i 2004. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling.

Vennlig hilsen

---

Gunn Vedøy  
(stipendiat)

---

**Svarslipp:** (Returneres til skolen via klassestyrer)

Vi samtykker i at vår datter/sønn <navn> \_\_\_\_\_ kan delta i gruppeintervjuer i prosjektet "Skoleledelse og inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter":

---

underskrift  
foresatte

---

underskrift  
elev

Hvis dere ønsker svar på flere spørsmål vedrørende organiseringen og gjennomføringen av prosjektet, kan dere ta kontakt med skolens rektor. Dere kan også ta kontakt med meg på telefon 924 47 566.

## Vedlegg 8: Informasjonsskriv til foresatte

Gunn Vedøy  
Høgskolen i Hedmark  
Holsetgate 31  
2318 Hamar

Hamar, dd.mm.åååå

Tlf.: 62 51 77 75 / 924 47 566  
Mail: [Gunn.Vedoy@luh.hihm.no](mailto:Gunn.Vedoy@luh.hihm.no)

Til foresatte ved  
... skole

### Deltakelse i forskningsprosjekt om skoleledelse og språklige minoritets elever

Jeg er ansatt som stipendiat på Høgskolen i Hedmark for å arbeide med et doktorgradsprosjekt som er kalt 'Skoleledelse og inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter i grunnskolen'. Hensikten er å undersøke hvordan ledelse er organisert og praktiseres på skoler som har fått anerkjennelse for det arbeidet de gjør for å få til et godt opplæringstilbud for elever fra språklige minoriteter. Ledelse er ikke bare det som formelle ledere som rektor, undervisningsinspektører eller avdelingsledere gjør. Det kan også være andre personer som gjennomfører viktige ledelsesoppgaver selv om de ikke er formelle ledere. Lærere er for eksempel en leder i forhold til elevene, og elever har viktige ledelsesoppgaver gjennom arbeidet i elevrådet.

Doktorgradsprosjektet inngår delvis i en større nasjonal studie, hvor en viktig hensikt er å identifisere den ledelsespraksis som kommer til uttrykk i skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene, 'Skole Og Ledelse' (SOL). Min studie tar utgangspunkt i skoler knyttet til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO-skoler). Jeg er spesielt interessert i å undersøke ledelsespraksis på skoler som har jobbet målrettet for økt kvalitet i opplæringen av minoritets elever.

... skole er invitert til å delta i dette forskningsprosjektet siden skolen har status som NAFO-skole. 8 skoler fra ulike deler av Norge har deltatt i en intervjuundersøkelse, hvor alle i skoleledelsen er blitt intervjuet. Jeg vil nå studere 2 av de 8 skolene grundigere. I denne delen av forskningsprosjektet vil jeg samle inn informasjon ved hjelp av intervjuer med lærere, elever og en gruppe foresatte. Jeg ønsker også å observere forskjellige møter i skolehverdagen og noe undervisning. Hensikten er å fange inn et mangfold av oppfatninger om skoleledelse i praksis.

For foresatte betyr deltakelse at de møter på skolen etter nærmere avtale, for et gruppeintervju sammen med tre andre foresatte som har tospråklige barn ved skolen. Dette intervjuet vil også vare i 45 minutter. Spørsmålene i intervjuene vil være åpne, og vil først og fremst dreie seg om hvordan deltakerne vil beskrive ... skole, hvilken type opplæring de ønsker som elever og

foresatte, og syn på skoleledelse og ledelsens oppgaver når det gjelder å skape en god skole for denne elevgruppen. Intervjuene vil bli gjennomført dd.mm.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og både elever og foresatte kan underveis trekke seg fra deltakelse, uten å måtte oppgi grunner for det. Jeg håper likevel at de fleste vil stille seg positive til å bidra med informasjon med tanke på å få belyst sentrale spørsmål som stilles om skoleledelse og opplæringstilbudet til minoritets elever. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Alle opplysningene som samles inn, vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Det er ingen andre enn prosjektteamet som vil få tilgang til informasjonen. Det er ikke elevene som står i fokus for observasjoner, og jeg vil dermed ikke registrere opplysninger om enkelte elever gjennom observasjoner. Alle data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Dersom du/dere kan delta, ber jeg om at du/dere fyller ut vedlagte svarskjema og returnerer det med eleven til skolens rektor.

Jeg regner med å avslutte prosjektet i desember 2006. Hovedtyngden av datainnsamlingen skjer i 2004. Prosjektet vil ende opp i en doktorgradsavhandling.

Vennlig hilsen

---

Gunn Vedøy  
(stipendiat)

---

**Svarslipp:** (returneres til skolens ledelse)

Som foresatte er vi villige til å delta i gruppeintervjuer i prosjektet ”Skoleledelse og inkludering av elever fra språklige og kulturelle minoriteter”:

Navn: \_\_\_\_\_ Telefon: \_\_\_\_\_

---

underskrift

Hvis dere ønsker svar på flere spørsmål vedrørende organiseringen og gjennomføringen av prosjektet, kan dere ta kontakt med skolens rektor. Dere kan også ta kontakt med meg på telefon 924 47 566.

## Vedlegg 9: Intervjuguide, elever

### Gruppeintervju med elever

#### 1. Beskrivelse av skolen

Hvis en som ikke kjenner skolen fra før, kom på besøk for å danne seg et inntrykk, hva tror du han/hun ville legge merke til ved skolen, hva ville de se, høre? (Hva ville en ny elev oppdage, en ny lærer, en ny skoleleder?)

Trives dere her? Hvorfor? Ville du ha foretrukket å gå ved en annen skole? Hva er det beste ved denne skolen? Hvorfor mener dere det?

Forholdet til lærere, medelever, ledelse

Mobbing, rasisme. Hvem leker dere med?

Hva lærer dere?

Norsk som andrespråk, tospråklig opplæring. Vanskelig eller lett å få med seg ting?

Hva gjør at dere lærer?

#### 2. Rektors / ledergruppas arbeidsfelt

Hva tror dere rektor og ledergruppa gjør? Hva tror dere er en vanlig dag for en rektor?

Når snakket du sist med rektor og/eller noen i ledergruppa? I hvilken sammenheng?

Tror dere rektor og ledergruppa vet noe om det som foregår i klasserommene?

Hvor viktig tror dere rektor er for skolen? Hva er det rektor/ledergruppa gjør som bidrar til at dette er en god skole? På hvilken måte bidrar elevene? Lærerne?

Hvis dere skulle gi rektor/ledergruppa et råd, hva ville dere da si?

Hva tror dere rektor og ledergruppa ønsker å oppnå med denne skolen? Har de lyktes i det de ønsket å oppnå?

#### 3. Oppfatninger om hva som er en god skole

-Hva gir deg lyst til å arbeide med fagene på denne skolen? Hva ødelegger for lysten til å arbeide med fagene?

-Er dette en god skole? Hvorfor synes dere det? Tror dere de andre elevene tenker på samme måte om skolen som dere?

-Hvem mener dere betyr mest for at dette blir en god skole? Rektor, ledergruppa, lærerne, elevene, andre ansatte? Gi en nærmere begrunnelse.

-Er det noe som dere mener bør endres på ved denne skolen?

-Hvis dere fikk gi rektor ved skolen et råd om noe som kunne bli bedre, hva ville dere sagt da?

#### **4. Samarbeid i skolen**

Hva samarbeider elevene om? Hva samarbeider lærerne om? Kan dere gi noen eksempler på oppgaver? Hva synes dere det er viktig å samarbeide om?

- 5. Noe som er viktig å nevne når det gjelder denne skolen som ikke er kommet fram til nå? Jeg skal skrive en rapport om skolen, hva ønsker dere at jeg skal skrive?**



## Vedlegg 10: Intervjuguide foresatte

### Gruppeintervju med foresatte

#### Temaer:

1. **Hvilken tilknytning til skolen, hvilke elever. Har de gått bare på denne skolen eller på andre skoler også?**
2. **Hvor har egen skolegang. Er det forskjeller/likheter med egen skolegang og skolen i Norge?**
3. **Innledningsvis litt om hva slags type kontakt man har med skolen, når man selv tar kontakt, når man blir invitert inn. Informasjon fra skolen.**
4. **Hvordan samarbeider skolen med foreldrene om elevene? Hvordan er det å være foreldre på denne skolen?**
5. **Hva synes dere om opplæringstilbudet deres barn får på denne skolen. Norsk som andrespråk, morsmål, tospråklig opplæring.**
6. **Hvilke verdier ønsker dere at skolen skal overføre til barna. Hva er det viktig for dere at barna lærer på skolen? Hvilket ansvar skal skolen ha, og hvilket ansvar har foresatte?**
7. **Skolens nærmiljø og elevene som gruppe**

- Gi en beskrivelse av hvilke elevgrupper som er knyttet til skolen.
- Gi en beskrivelse av lokalmiljøet som elevene bor i.
- Hvilke utfordringer representerer elevene i særlig grad på denne skolen? Hva er grunnen til at du mener dette? Hva bygger du din oppfatning på? Hvordan prøver du å påvirke lærerne på denne skolen til å takle disse utfordringene?

#### 8. Beskrivelse av skolen

Trives din sønn/datter ved denne skolen? Hva er viktigst for trivselen? Hva er årsaken? Hadde du ønsket at han eller hun skulle gått på en annen skole?

Synes dere at barna deres lærer mye på denne skolen? Er dere fornøyd med opplæringstilbudet som blir gitt?

Hvordan vil dere beskrive denne skolen? Hva tror dere ledergruppa og lærerne i særlig grad ønsker å få til? Tror dere de vil lykkes? Hvorfor? Tenker dere noen gang "Jeg er fornøyd med måten skolen håndterte den saken på?". Kan dere gi et konkret eksempel på en sak mellom dere selv i rollen som foresatte og skolen som den andre parten, og som dere følte fungerte godt? Beskriv hva som skjedde. Hva skjedde i interaksjonen? Hvorfor mener dere dette ble en vellykket samhandling?

**9. Skolens verdier og perspektiver på kvalitet. Hva er en god skole for deg?**

- Hva vil dere si er viktig på denne skolen? (Hva handler det om, og på hvilke måter kommer det til uttrykk i hverdagen?)
- Vil du si at dette er en god skole? På hvilken måte er den god? Hvordan vet du dette?

**10. Noe annet som dere mener er viktig å få fram om denne skolen og opplæringstilbudet som barna deres mottar?**

## **Vedlegg 11: Intervjuguide, lærere**

### **Gruppeintervju, lærere**

#### **1. Skolens nærmiljø og elevene som gruppe**

- Jeg kjenner jo ikke denne skolen. Hvordan vil du beskrive den for meg?
- Gi en beskrivelse av lokalmiljøet som elevene bor i.
- Hvordan vil du beskrive elevene på denne skolen?
- Hvem er minoritets elever på denne skolen?
- Beskriv skolens grunnleggende verdier. (Hva handler de om, og på hvilke måter kommer de til uttrykk i hverdagen? Hvordan kan man gjenkjenne verdiene?)

#### **2. Hvordan arbeider dere for de minoritetsspråklige elevene på denne skolen?**

- Velg det dere mener er viktigst. Det dere er mest stolt av å ha fått til på denne skolen.
- Morsmålsundervisning, NoA-undervisning, tospråklig fagopplæring, tilrettelegging av fysiske omgivelser, ansettelse, tilpasset opplæring, morsmåls lærere, kompetanseheving i personalet og personalpolitikk, ansvarsfordeling, skole-hjemsamarbeid, skolearrangementer ...
- Hva er deres oppgaver i dette arbeidet?
- Hva mener dere er ledelsens oppgaver i dette arbeidet?
- Har det skjedd endringer i ledelsen siden du startet her som lærer?
- Har dere selv endret ansvarsområde?
- Trives dere som lærere ved denne skolen? Hvorfor?

#### **3. På hvilken måte vil dere si at denne skolen er inkluderende?**

#### **4. Har du noe å tilføye som er viktig i forhold til arbeid med språklige minoritets elever på denne skolen?**