

Janne Thoralvsdatter Scheie

"Vår skole er ikke så veldig flerkulturell" - om skoleledelse i en flerkulturell skole

Masteroppgave i skoleledelse

Vår 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Program for lærerutdanning

Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse

Janne Thoralvsdatter Scheie

”Vår skole er ikke så veldig flerkulturell” - om skoleledelse i en flerkulturell skole

Master i skoleledelse

NTNU 2013

*til Aud og Thoralf –
og til Miron og Leon*

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært givende og krevende. Motivasjonen til å skrive om flerkulturell skole har vært sterk gjennom hele prosessen, og takket være gode hjelpere står jeg nå ved veis ende. Jeg vil først rette en stor takk til min hovedveileder ved NTNU, Nils Gjermund Næss, for velvillig og tålmodig veiledning; og for raushet, hjelpsomhet og tilstedeværelse i alle svar og kommentarer. Takk også til min biveileder Fred Carlo Andersen ved Høgskolen i Østfold, for faglige samtaler, inspirasjon og gode innspill til litteratur.

Jeg vil også takke rektor ved pilotskolen som ga meg tid og tålmodighet en morgenstund, og som serverte deilig frokost til en langveisfarende. Og tusen takk til respondentene ved de tre skolene i utvalget, uten deres deltakelse ville ikke dette forskningsarbeidet vært mulig.

Og alle dere fagfolk og godtfolk som har hjulpet meg i arbeidsprosessen – Hanne Sæthren Mostafa, Ingvil Bjordal, Nektaria Klapaki, Kirsten Sivesind, April Masten, Aud Søiland, Rita Hvistendahl, Øivind Hoel, Anne Kristin Dahl, Panos Dimas, Jayne Everitt, Hanne Wilberg, Anne Berit Bjørken og Tormod Kjensjord – takk for gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger. En spesielt dyptfølt takk til Hanne Sæthren Mostafa og Aud Søiland, som har vært med hele veien, lest og kommentert, støttet og oppmuntret meg i vanskelige stunder.

En takk også til medstudenter på masterstudiet i skoleledelse ved NTNU for godt følge i flere år – Trine Fåkvam, Hanne Hagby, Michael Hopstock, Sverre Halvard Aass og Tobias Andersen. Til slutt vil jeg takke undervisningsleder Kirsti Lyngvær Engeli ved Institutt for skoleforskning og lærerutdanning, Universitetet i Oslo, for forståelse og tilrettelegging av min arbeidssituasjon i forbindelse med masterarbeidet, og Vibeke Espholm Kourtovik og Evi Charitoudi på Det Nordiske Bibliotek i Athen, for gode skriveforhold.

Oslo 11.juni 2013

janne thoralvsdatter scheie

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
<i>1.1. Bakgrunn for valg av tema: En flerkulturell skole</i>	<i>1</i>
1.1.1. Kunnskapsløftet 2006	1
1.1.2. Evaluering av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige	3
1.1.3. Min for forståelse av tematikken	3
1.1.4. Annen forskning på feltet	4
<i>1.2. Forsknings spørsmål og overordnet problemstilling</i>	<i>6</i>
1.2.1. Forsknings spørsmål	6
1.2.2. Overordnet problemstilling og formål for oppgaven	7
1.2.3. Avgrensninger	7
<i>1.3. Oppbygning av oppgaven</i>	<i>8</i>
<i>1.4. Oppsummering av Kapittel 1</i>	<i>8</i>
KAPITTEL 2: TEORETISK TILNÆRMING	9
<i>2.1. Sentrale begreper</i>	<i>9</i>
2.1.1. Hvem er innvandrere?	9
2.1.2. Innvandring til Norge	10
2.1.3. Minoritetsspråklig eller flerspråklig?	11
2.1.4. Flerkulturell – en begrepsavklaring	12
2.1.5. Kompetanse	13
<i>2.2. Oppgavens teoretiske perspektiver</i>	<i>13</i>
2.2.1. Hva er skoleledelse?	14
2.2.2. Hva er en inkluderende skoleledelse?	15
2.2.3. Kritisk multikulturalisme	16
2.2.4. Skolelederes diskurser om opplæring for flerkulturelle elever	18
2.2.5. Skolelederes ”orientations” – eller hvordan skoleledere forholder seg til flerkulturelle elevers læring og sosiale integrering	19
<i>2.3. Oppsummering av Kapittel 2</i>	<i>21</i>
KAPITTEL 3: DESIGN OG METODE	22
<i>3.1. Valg av forskningsdesign og metode</i>	<i>22</i>
3.1.1. Pilot på fokusskole	23
3.1.2. Grunnleggende tilnærming	24
<i>3.2. Utvalg</i>	<i>24</i>

3.2.1. Bjørka	25
3.2.2. Eika	25
3.2.3. Furua	26
3.3. Datainnsamling	26
3.3.1. Min forskerrolle	27
3.3.2. Metode for analyse	28
3.3.3. Koding	28
3.3.4. Kategorisering	29
3.3.5. Kvalitetssikring av studien	29
3.3.6. Etikk	30
3.4. Oppsummering av Kapittel 3	31
KAPITTEL 4: EMPIRI OG DRØFTING	32
4.1. Hvordan opplever skoleleder utfordringer i en flerkulturell skole?	33
4.1.1. Oppsummering av funn Forskningsspørsmål 1	38
4.2. Hvordan oppfatter skolelederen sin og skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn?	39
4.2.1. Oppsummering av funn Forskningsspørsmål 2	45
4.3. Hvordan opplever skoleleder skolens og lærernes behov for kunnskap og kompetanse i en flerkulturell skole?	46
4.3.1. Oppsummering av funn Forskningsspørsmål 3	49
4.4. Empiri i lys av perspektivet inkluderende skoleledelse	50
4.5. Oppsummering av funn	52
4.6. Oppsummering av Kapittel 4	54
KAPITTEL 5: KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER	55
5.1. Oppsummering av forskningsarbeidet	55
5.2. Konklusjon	56
5.3. Implikasjoner og perspektivering - mulige tema for videre forskning	57
5.4. Refleksjoner til slutt	58
KILDE- OG LITTERATURLISTE	60
Liste over vedlegg	67

Sammendrag

Statistikk fra 2013 viser at 14 % av befolkningen i Norge har innvandrerbakgrunn. Det er grunn til å kalle Norge et flerkulturelt samfunn og snakke om at den norske skolen er flerkulturell. Men en rapport fra OECD (2009) peker på at skoleledere har begrenset tilgang til de ressurser de trenger og en evaluering av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i Norge (NOU 2010:7) konkluderer med at det er behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever på alle nivå i opplæringssektoren. Temaet for denne masteroppgaven er skoleledelse i en flerkulturell skole, der den overordnede problemstillingen stiller spørsmål om hvordan skoleledere ser på sin kompetanse som ledere i en flerkulturell skole. En kvalitativ forskningsundersøkelse basert på intervju samtaler med tre skoleledere i tre forskjellige ungdomsskoler er gjennomført. En av skolene i utvalget definerer seg som flerkulturell skole og er fokusskole for NAFO, på denne skolen er omtrent 15 % av elevmassen flerkulturell. De to andre skolene har henholdsvis omtrent 10 % og omtrent 2 % flerkulturelle elever. Intervjuene er tatt opp i lydformat og transkribert til tekst som deretter er redigert til skriftlig form og presentert for respondentene til gjennomlesing. Respondentene fikk anledning til å kommentere og endre den skriftlige versjonen før den ble godkjent. Materialet er så blitt analysert ved koding og kategorisering. Empirien er blitt tolket i lys av teoretiske perspektiv som inkluderende skoleledelse, kritisk multikulturalisme, skolelederes diskurser om opplæringen og skoleleders «orientations». De viktigste funn i denne undersøkelsen er at ingen av skolene i utvalget har skoleledere med formell kompetanse om flerkulturell pedagogikk eller tilsvarende områder NOU-utredningen etterlyser. Alle skolene har gitt ansvaret for flerkulturelle elever til én person i kollegiet, på to av skolene er dette lærere, men heller ingen av disse har formell kompetanse om flerkulturell pedagogikk. Det ser ut til at skolenes forståelse av hva en flerkulturell elev er, tar utgangspunkt i elevens språkkompetanse, det vi si at elevens mangel på norsk språkbeherskelse definerer eleven som flerkulturell. Hvis dette stemmer vitner det om at skolens normalperspektiv ikke er flerkulturelt, men monokulturelt. En konsekvens av dette er at flerkulturelle elevers kompetanse ikke vektlegges i skolen.

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Høsten 2011 skapte en videregående skole i Oslo overskrifter i mediene da det ble kjent at Vg1-elevene på utdanningsprogram for studiespesialisering var blitt delt inn i klasser etter hudfarge (Fladberg, 2011). Skolens ledelse forklarte til avisen at de var redd for å miste de «hvite» elevene, som var i mindretall, og derfor hadde samlet dem i større grupper heller enn å spre dem på flere klasser. Samme dag som dette ble slått opp som førstesidestoff i Dagsavisen ble skolens rektor intervjuet på Dagsrevyen (NRK, 2011). Det var tydelig at rektoren var lite komfortabel da hun forsøkte å forsvare denne klasseinndelingen. Saken utløste sterke meningsutvekslinger i mediene der flere bidragsytere uttrykte forståelse for skoleledelsens håndtering av dilemmaet.

1.1. Bakgrunn for valg av tema: En flerkulturell skole

Denne hendelsen oppfatter jeg som et eksempel på at hverdagen i en flerkulturell skole kan by på situasjoner som skoleledere finner det utfordrende å håndtere. Vi har også hørt andre historier i mediene som bekrefter dette, det har for eksempel blitt rapportert fra flere skoler at elever har spurt om å få disponere egne rom slik at de kan be i skoletiden – og at skolene har håndtert dette på forskjellig vis. Jeg tror det er svært uheldig at slike avgjørelser overlates til skoleledelsen på den enkelte skole, slik tilfellet var på den videregående skolen i Oslo jeg fortalte om innledningsvis.

Norge i dag er et flerkulturelt samfunn, noe jeg utdyper og begrunner i kapittel 2. En logisk følge av at Norge er et flerkulturelt samfunn er at en norske skolen er flerkulturell – fordi befolkningssammensetningen speiler seg i skolen. Allerede i 2003, da strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis* ble publisert, slo daværende utdanningsminister Kristin Clemet fast at skolen i Norge er flerkulturell (Strategiplan, 2004-2009, s.9).

1.1.1. Kunnskapsløftet 2006

Et av de styringsdokumentene som legger føringer for opplæringssektoren i Norge er Opplæringslova (1998). I lovens § 1-1. *Formålet med opplæringa*, pålegges skoleeier at ”Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtydning” og lenger ned i samme paragraf heter det at ”Alle former for diskriminering

skal motarbeidast” (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette budskapet er utvetydig. Videre i loven framgår det hvilke krav som stilles til en skoleleders kompetanse, der loven sier at:

”Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. ” (Opplæringslova, 1998, § 9-1).

Jeg forstår en forsvarlig skoleledelse som en skoleledelse som er faglig, pedagogisk og administrativt kompetent. En definisjon av hva det vil si å være kompetent er å ha ”kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver” (NOU 2010:7, s.367).

Et annet styringsdokument som legger føringer for opplæringssektoren er Kunnskapsløftet 2006. Kunnskapsløftet inneholder en generell del som målbærer den politiske, filosofiske og sosiale ideologien som danner overbygningen for skolens samfunnsoppgave. Den generelle delen kan derfor forstås som et grunnleggende verdidokument for norsk skole (Vedøy, 2008, s.172). Et eksempel på skolens overbygning kan leses i innledningsavsnittet, der det står at opplæringen ”må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet” (Utdanningsdirektoratet, 2010, s.2). Dette er en ideologi som bekreftes i Prinsipper for opplæringen: Læringsplakaten, en utdyping av bestemmelsene i opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2006). I Læringsplakatens fjerde kulepunkt står det at:

”skolen 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” (ibid; s.2).

Det er altså nedfelt at en av opplæringens oppgaver er å stimulere og å utvikle elevens sosiale og kulturelle kompetanse. Samtidig fastslår Opplæringslovens *paragraf 1-3*.

Tilpassa opplæring og tidleg innsats (Opplæringslova, 1998), at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev. Ut fra disse dokumentene trekker jeg den konklusjon at det er en utvetydig målsetting at *alle* elever i det norske opplæringssystemet skal ivaretas og stimuleres i utviklingen av sin identitet og sin kulturelle kompetanse.

1.1.2. Evaluering av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige

I 2008 oppnevnte Regjeringen et utvalg som fikk i oppdrag å ”foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning” (NOU 2010:7, s.19). Utvalget leverte så evalueringen ”Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet” i 2010 (NOU 2010:7). Det er verdt å merke seg her at begrepet minoritetsspråklig, som ble brukt i mandatets ordlyd, gjennomgående er erstattet med begrepet flerspråklig i utredningen. Dette fremgår også av utredningens tittel. For en utfyllende forklaring viser jeg til Kapittel 2, der jeg redegjør for sentrale begreper i denne oppgaven.

Etter en grundig gjennomgang av det norske opplæringssystemet konkluderte utvalget at dagens situasjon ikke er tilfredsstillende (ibid; s.12). I utredningen fremmes en rekke forslag til tiltak for å bedre situasjonen i barnehage, skole og voksenopplæring. Forbedringstiltakene er samlet under følgende fem hovedperspektiver: Tidlig innsats; Langvarig andrespråkopplæring; Flerspråklighet som en verdi; Kompetansebehov i opplæringssektoren og Implementeringsutfordringer (ibid; s.11-12). Utvalget påpeker at ”det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet (...), slik at flerspråklighet ses som en verdi” (ibid; s.12). I kapittelet om kompetansebehov i opplæringssektoren konkluderes det med at lærere og skoleledere trenger mer kunnskap, kompetanse og veiledning om hvordan de skal forholde seg til en flerkulturelt sammensatt elevmasse (ibid; s.383). En rapport fra OECD (2009) som handler om opplæringssituasjonen for minoritetsspråklige elever i Norge, har kommet til en liknende konklusjon i det de finner at skoleledere i vårt land ”har begrenset tilgang på den støtte og de ressursene de trenger” (ibid; s.37) Kanskje vill skoleleder på den videregående skolen i innledningsfortellingen sagt seg enig i det?

1.1.3. Min for forståelse av tematikken

Som lærer har jeg arbeidet både i ungdomsskole og i videregående skole. På en videregående skole var jeg faglærer på et yrkesfaglig utdanningsprogram der det skjedde flere ganger at vi fikk nye elever i klassen som var kommet mer eller mindre direkte til Norge fra sine hjemland og som snakket lite eller ikke noe norsk. Skolen hadde ikke tilbud om norskopplæring til disse elevene, de ble plassert inn i klasserommet og overlatt til den enkelte kontaktlærer, en situasjon som var krevende både for lærer og elev.

Kan det kanskje være en sammenheng mellom den uheldige klasseinndelingen jeg fortalte om innledningsvis og behovet for mer kunnskap, kompetanse og veiledning om flerspråklige elever hos skoleledere som NOU 2010:7 peker på? Før jeg gikk i gang med det foreliggende arbeidet forventet jeg at et utvalg skoleledere skulle bekrefte min antakelse om at de opplever utfordringer i forbindelse med flerkulturelle elever i skolen. Jeg tenkte det kunne være at for eksempel elevers religiøse tilhørighet kunne by på utfordringer for skoleledere i hverdagen, som at elever spør om å få tilgang til bønnerom på skolen, slik jeg hadde lest i aviser. Jeg forventet derfor at respondentene skulle uttrykke behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever.

1.1.4. Annen forskning på feltet

I denne oppgaven bygger jeg først og fremst på forskning som er gjort på norske skoler, fordi skoleledelse må forstås ut fra den politiske og samfunnsmessige kontekst den befinner seg i (Møller, 2006a). En av de som har forsket på skoleledelse i flerkulturelle skoler i Norge er Gunn Vedøy. Hun ser flerkulturell skole som et deskriptivt begrep. Hun mener at en flerkulturell skole må forstås som en prosess, noe som stadig endrer seg og alltid vil være i utvikling, og ikke som et problem som kan løses og dermed ”gå over” (Vedøy, 2006, s.213). Vedøys materiale er fra grunnskoler der hun ser på skoleledelse i et demokratisk perspektiv (2006; 2008). Hun er opptatt av språket som brukes i skolen og et av hennes forskningsspørsmål handler om hvilke diskurser skoleledere bruker når de snakker om opplæringen. Hun har undersøkt skolelederens diskurser om flerkulturelle elever (Vedøy, 2008, s.16) og fant at det argumenteres innenfor flere forskjellige diskurser i skolen. Vedøy deler diskursene i to hovedgrupper, hun kaller dem diskurser om opplæringen og diskurser om etisk rasjonalitet. Til gruppen diskurser om opplæring, hører den formelle diskursen, den supplerende diskursen og den deltakende diskursen (ibid; s.217). Til gruppen diskurser om etisk rasjonalitet, hører den administrative diskursen, omsorgsdiskursen og rettferdighetsdiskursen (ibid; s.222). Jeg redegjør mer utførlig om skolelederens diskurser i Kapittel 2, avsnitt 2.2.4.

Andre forskere, som Fred Carlo Andersen og Eli Ottesen, har benyttet et inkluderende perspektiv på skoleledelse. De har funnet at i videregående skoler forstår ikke skoleledere inkludering av minoritets elever som et spørsmål om verdier de aktivt må ta standpunkt til. Andersen og Ottesen definerer begrepet interkulturell opplæring som å handle om vektlegging av fellesskapet mellom individer og grupper og styrking av relasjonene

mellom dem. I interkulturell opplæring skal alle elever, uansett språk og bakgrunn, lære felles verdier og holdninger som skal ruste dem til å leve sammen ved at de respekterer og anerkjenner hverandre (2011, s.252). Andersen og Ottesen hevder at skoleledere *må* ta slike verdivalg og at de må innlemme det i sitt strategiske arbeid hvis de virkelig vil oppnå en bedre skole for alle elever.

Fred C. Andersen har også funnet at skoleledere i videregående skole mangler forståelse for læreforutsetningene hos flerspråklige elever (2012) – hans forskning understøtter her NOU-utredningens konklusjon om at opplæringssystemet mangler kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever (2010:7, s.383). I sin nyeste publikasjon undersøker han skolelederes oppfatninger (perceptions) av flerspråklighet med tanke på læring og sosial integrering av minoritetsspråklige elever. Andersen argumenterer for at det er skoleleders holdninger som uttrykkes i oppfatninger, og at disse oppfatningene igjen er grunnlaget for skoleleders orientering, på engelsk orientation (2012; s.5). I følge hans forskning gir studier av skolelederes oppfatninger om minoritetsspråklige elever viktig innsikt i hva som vektlegges og prioriteres og hva som ikke vektlegges og dermed nedprioriteres i en flerkulturell skole. Jeg benytter Andersens orientations som verktøy i min analyse og redegjør for dette i Kapittel 2.

Blant forskere fra andre land står James Banks fra USA sentralt på feltet multicultural education, men han har ikke forsket med spesifikt blikk på skoleledelse i denne sammenhengen. Banks peker på at det er trekk ved utfordringer i flerkulturelle samfunn som kan generaliseres på tvers av land, men at det også er særlige kulturelle forhold som gjør at det oppstår utfordringer som ikke alltid har overføringsverdi fra et land til et annet. I en nyere studie deler han land som har flerkulturell befolkning inn i to kategorier, den ene kaller han klassiske immigrasjonsnasjoner – eksempler her er USA, Canada og Australia. Den andre kategorien kaller han typiske assimileringnasjoner – eksempler her er Tyskland, Sør-Korea og Japan (2013). Norge er ikke med i denne studien. Det som er interessant for mitt forskningsarbeid er det Banks sier om at utfordringer i flerkulturelle samfunn ikke alltid har overføringsverdi fra et land til et annet. Det støtter jeg meg på i mitt valg av teorier utarbeidet av forskere på norske forhold. Banks er også opphavsmannen til at begrepet kritisk multikulturalisme er hentet fram som et begrep i diskursen om det flerkulturelle samfunnet generelt, og den flerkulturelle skolen spesielt

(2010). Jeg redegjør for begrepet kritisk multikulturalisme i kapittelet om teoretiske perspektiv.

1.2. Forskningsspørsmål og overordnet problemstilling

Hensikten med forskningsspørsmålene er å innhente informasjon som kan bidra til å besvare det overordnede spørsmålet for prosjektet, altså problemstillingen. Utvikling av forskningsspørsmål og problemstilling er derfor gjensidig avhengig av hverandre. Da jeg foretok intervjuene lød den overordnede problemstilling slik: Hvordan opplever skoleledere på ungdomstrinnet sin egen og lærernes behov for kompetanse i å håndtere hverdagsutfordringer i en flerkulturell skole? Jeg forsto imidlertid at denne formuleringen bar for mye preg av min forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2010, s.218), fordi jeg formelig fastslår at det *er* hverdagsutfordringer i en flerkulturell skolehverdag. Både forskningsspørsmål og problemstilling har gjennomgått en modningsprosess i løpet av dette forskningsarbeidet. Jeg skal her kort redegjøre for denne utviklingen før jeg presenterer de endelige forskningsspørsmålene og den endelige overordnede problemstillingen for arbeidet mitt.

1.2.1. Forskningsspørsmål

Innledningsvis fortalte jeg om skolen der elevene ble delt inn i klasser på bakgrunn av hudfarge. Denne hendelsen preget lenge min forforståelse av tematikken og kom til uttrykk i spørsmålene jeg formulerte i en tidlig fase av prosjektet:

- 1) Hvordan opplever skoleleder utfordringer i skolehverdagen?
- 2) Hvordan oppfatter skoleleder skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn?
- 3) Hvordan opplever skoleleder relevans og nytteverdi av GL K06 som veiledende dokument?
- 4) Hvordan opplever skoleleder sin egen og lærernes behov for kunnskap og kompetanse om flerkulturell pedagogikk?

I oppstarten av dette masterprosjektet var jeg også opptatt av hvilken posisjon den generelle læreplanen i Kunnskapsløftet hadde som veiledende dokument i skolen, fordi mitt inntrykk var at den ikke ble mye brukt. Etter hvert ble jeg mer interessert i å undersøke skolelederes opplevelse og håndtering av hverdagsutfordringer i en flerkulturell skole. Etter gjennomført pilotintervju forsto jeg at det ville være hensiktsmessig å begrense

antallet forskningsspørsmål, da redigerte og omformulerte jeg forskningsspørsmålene til å lyde slik:

- 1) Hvordan opplever skoleleder utfordringer i en flerkulturell skole?
- 2) Hvordan oppfatter skoleleder skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn?
- 3) Hvordan opplever skoleleder skolens og lærernes behov for kunnskap og kompetanse i en flerkulturell skole?

1.2.2. Overordnet problemstilling og formål for oppgaven

Jeg kom fram til at det ville være mer fruktbart for forskningen å knytte den overordnede problemstillingen opp til mitt hovedperspektiv om skolelederes behov for mer kunnskap, kompetanse og veiledning om flerspråklige elever (NOU 2010:7, s.12). Da kunne jeg undersøke skolelederes opplevelse av behov for kompetanse på dette feltet. Den endelige ordlyden på overordnet problemstilling lyder derfor slik:

Hvordan ser skoleledere på sin kompetanse som ledere i en flerkulturell skole?

Ambisjonen med dette forskningsarbeidet er å bidra med ny kunnskap om skoleledelse i flerkulturelle skoler. Jeg tenker spesielt på muligheten av å komme nærmere en forståelse av hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at skoleledere skal kunne utvikle sin kunnskap om, og sin kompetanse til, å lede i en flerkulturell skole.

1.2.3. Avgrensninger

I intervju samtaler stilte jeg spørsmål om skolens bruk av morsmålslærere, men i presentasjonene av skolene i utvalget har jeg ikke tatt med antall morsmålslærere tilknyttet den enkelte skole, fordi morsmålslærere er ansatt kommunalt og er ikke tilknyttet en, men flere skoler i samme kommune. Jeg har valgt ikke å gå i dybden verken på temaet morsmålslærere, eller undervisning i norsk som andrespråk eller skolenes bruk av tolketjenester. Dette er tema jeg har ansett at ikke hører inn under den overordnede problemstillingen for undersøkelsen. Og selv om jeg innledningsvis forteller en historie fra en videregående skole har jeg valgt å konsentrere meg om skoleledere på ungdomstrinnet fordi, som nevnt i avsnitt 1.1.5; jeg ikke kjenner til at det er blitt forsket med hovedblikk på dette trinnet i Norge.

Når jeg omtaler Norge som et flerkulturelt samfunn er det med bakgrunn i nyere tids migrasjon, det vil si mennesker som er arbeidssøkere, asylsøkere og flyktninger som har kommet hit til landet og etablert seg de siste 30-40 årene.

1.3. Oppbygning av oppgaven

Denne oppgaven består av i alt fem kapitler inkludert innledning og avslutning, der innledningen er første kapittel. I Kapittel 2 redegjør jeg for teoretisk tilnærming til arbeidet, dette kapittelet inneholder også begrepsavklaringer. I Kapittel 3 forklarer jeg den metodiske tilnærmingen og forskningsdesignet. I dette kapittelet presenterer jeg også skolene i utvalget og hvordan jeg har gått fram i analysen, i tillegg til hva jeg har gjort for å kvalitetssikre studien. Så har jeg valgt å presentere resultatene av datainnsamlingen sammen med analyse og drøfting i Kapittel 4, der jeg har samlet empirien i forhold til hvert av de tre forskningsspørsmålene. Funnene jeg har gjort oppsummeres fortløpende etter hvert forskningsspørsmål, og også samlet til slutt i kapittelet. I Kapittel 5 har jeg tatt med en oppsummering av hele arbeidet før jeg konkluderer på den overordnede problemstillingen. Helt til slutt forsøker jeg å peke på mulige implikasjoner av forskningen og nye spørsmål det kan forskes på, og formidler noen refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av denne arbeids- og læreprosessen.

1.4. Oppsummering av Kapittel 1

I dette innledningskapittelet har jeg introdusert temaet for oppgaven og forklart hvilket bakteppe jeg tar utgangspunkt i. Jeg har satt temaet inn i en kontekst som handler om styringsdokumenter i skolen og om evaluering av skolelederes kompetanse i en flerkulturell skole. I dette kapittelet har jeg også redegjort for annen forskning jeg støtter meg på, både nasjonalt og internasjonalt. Deretter har jeg presentert forskningsspørsmål, problemstilling og formål for oppgaven og forklart hvilke avgrensninger jeg har foretatt i arbeidet.

I Kapittel 2 vil jeg presentere den teoretiske tilnærmingen til arbeidet og definere sentrale begrep og de teoretiske perspektiver som er lagt til grunn for min analyse og drøfting.

KAPITTEL 2: TEORETISK TILNÆRMING

Når det gjelder tematikken flerkulturell skole er det mange og ulike begreper som beskriver eller kategoriserer elever som på en eller annen måte kommer fra annerledes geografisk og eller språklig bakgrunn enn majoritetseleven i norsk skole. Mitt inntrykk er at det hersker noe forvirring om hvilke begrep som til enhver tid anses som korrekte å bruke, noe utredningen fra NOU også bekrefter (2010:7, s.24). Hvis begreper ikke blir klart definert kan de bli gitt forskjellige betydninger og tolkninger i forskjellige sammenhenger. Slik inkonsekvens i bruk av begreper kan igjen skape uklarheter innenfor forskning og det kan føre til forvirring og avsporing av allmenne debatter. Som Kjeldstadli skriver, er ordene med på ”å skape virkelighet” – fordi ordene vi benytter når vi setter ord på ting innebærer at vi *velger* hvilke ord vi vil bruke – og det er disse valgene vi gjør som representerer våre tolkninger av det som skjer (2008, s.9).

2.1. Sentrale begreper

Jeg vil nå definere sentrale begreper slik jeg har funnet det hensiktsmessig for denne oppgaven. Jeg starter med begrepet *innvandrere*, og deretter definerer jeg begrepene *minoritetsspråklig* og *to- eller flerspråklig*, *flerkulturell* og *kompetanse*. Der hvor begrep i tillegg til disse dukker opp i teksten forklarer jeg dem in situ.

2.1.1. Hvem er innvandrere?

På Statistisk sentralbyrås nettside ”Innvandringskategori 2008” (2011), går det fram at statistikken favner seks forskjellige kategorier mennesker i Norge som regnes inn under begrepet innvandrere. En av kategoriene er personer som er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og som på et tidspunkt har innvandret til Norge, en annen kategori er personer som er norskfødte med innvandrede foreldre. Norskfødte barn med en utenlandsfødt forelder eller utenlandsfødte barn med en norskfødt forelder hører også til innvandrerkategoriene, det samme gjelder utenlandsadopterte. Dette betyr at innvandrerbegrepet også omfatter mange personer som har en etnisk norsk forelder. Hos Gule finner jeg en definisjon av etnisk som ”kulturell og geografisk bakgrunn” (2010, s.235), mens Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet på sine nettsider forklarer etnisitet som at det

”henviser ofte til nasjonal opprinnelse (selv om det kan finnes ulike etniske grupper innen samme nasjonalstat), til utseende og hudfarge, til kulturelle tradisjoner og

levemåter” og at ”grensene mellom ulike etniske grupper flytende og endrer seg over tid.” (”Noen begreper brukt i integreringsdebatten”, BLD, udatert).

Min oppfatning av ordet innvandrer er at det er et deskriptivt ord. Jeg tenker at ordet beskriver en person som vandrer inn i et land – underforstått en person som beveger seg eller flytter fra et land til et annet land. Jeg tenker at årsak for vandringen er uten betydning i denne sammenheng. Det motsatte av en innvandrer er en utvandrer, for en kan ikke vandre ut fra et land uten å vandre inn i et annet, og slik må en utvandrer nødvendigvis også forstås som en innvandrer. Når jeg bruker begrepet innvandrer i denne teksten betyr det mennesker som av ulike årsaker er kommet til Norge for å oppholde seg i et kortere eller lengre tidsrom og som ønsker å delta i det norske samfunnet, for eksempel ved å gå på skole, på lik linje med resten av befolkningen her.

2.1.2. Innvandring til Norge

Til alle tider har folk flyttet til og fra Norge, men det var først på 1970-tallet at folketallet faktisk steg fordi antallet innvandrere begynte å overgå antallet som utvandret. I løpet av de siste 40 årene har Norge i økende grad fått en befolkning som er sammensatt av folk med mange forskjellige bakgrunner i språk, etnisitet, kultur og religion (Meld. St. 6, 2012–2013). I følge tall fra Statistisk sentralbyrå pr. 01.01.13 utgjorde 14,1 % av totalbefolkningen i Norge innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, og det siste året har denne andelen økt mer enn noensinne (2013).

Tallene fra Statistisk sentralbyrå forteller videre at innvandrerne til Norge kommer fra 219 ulike land og selvstyrte regioner. Det er mange årsaker til at mennesker fra andre land velger å flytte til Norge, det kan være for å finne arbeid, eller for å ta utdanning, noen kommer fordi de har familierelasjoner her, andre kommer hit på flukt fra krig og uroligheter, eller fra politisk forfølgelse. Siden EU-utvidelsen i 2004 har antallet innvandrere fra det tidligere Øst-Europa økt betraktelig, i det siste året spesielt har det også kommet mange arbeidsinnvandrere fra middelhavsland som Spania, Italia og Hellas (Dahl & Melgård, 2013). De fleste nyankomne snakker naturlig nok ikke norsk ved ankomst til Norge, de er vant med andre skikker og tradisjoner og mange av dem tilhører andre trossamfunn enn norsk statskirke. Kort sagt representerer innvandrerbefolkningen et mangfold som Norge aldri før har sett maken til. Dette mangfoldet gjenspeiler seg i norske klasserom.

2.1.3. Minoritetsspråklig eller flerspråklig?

For å bestemme en persons språktilhørighet er det vedkommendes morsmål, eller førstespråk, som legges til grunn. Et *morsmål* kan forstås som ”språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet” (NOU 2010:7, s.25). I Norge regnes en som minoritetsspråklig hvis en verken har norsk eller samisk som sitt morsmål (ibid; s.24). Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet definerer en *minoritetsspråklig* person som en som ikke har norsk som førstespråk, på sin nettside ”Noen begreper brukt i integreringsdebatten” (Regjeringen, udatert). Der vises det til at begrepet *minoritetsspråklig* brukes mye i forbindelse med skole og utdanning, noe som også bekreftes i evalueringen ”Mangfold og mestring” (NOU 2010:7). I følge forfatterne av denne utredningen benyttes begrepet minoritetsspråklig ”ulikt innenfor ulike deler av opplæringssystemet”, og de mener derfor det vil være mer presist å si at en person er *to- eller flerspråklig* (ibid; s.24).

En *to- eller flerspråklig* person er i følge NOU-utredningen en person som har vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med disse språkene og bruker dem i sin hverdag - selv om språkbeherskelsen ikke er like god på begge eller alle språk (ibid; s.25). En person som vokser opp med foreldre som har to forskjellige førstespråk og bruker disse i kommunikasjon med barnet sitt, har da i praksis to morsmål (ibid; s.25). Hvistendahl skriver at ”både morsmål og førstespråk kan betegne det språket en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med” (2009, s.71). Å bruke begrepet *to- eller flerspråklig* synes meg tungvint, jeg kan ikke se at det å kalle noen for flerspråklig er mindre presist enn å si tospråklig eller *to- eller flerspråklig*. Jeg velger derfor å kalle en person som snakker mer enn et språk i sin hverdag for *flerspråklig*.

Som jeg har vist bruker Statistisk sentralbyrå det geografiske og biologiske opphavet til en person som kriterier for å bestemme om en er innvandrер eller ikke, mens språket eller språkene personen snakker, ikke blir tatt i betraktning i denne sammenheng. Slik jeg forstår dette har vi da et økende antall flerspråklige personer i befolkningen som ikke hører inn under noen av innvandringskategoriene slik SSB definerer dem - for eksempel tredje generasjons innvandrere som er norskfødte av norskfødte foreldre. De regnes heller ikke som minoritetsspråklige fordi de har norsk som et av sine førstespråk, men de er allikevel

flerspråklige slik jeg avklarte i forrige avsnitt. I neste avsnitt vil jeg forklare hvordan jeg kommer fram til at jeg benytter begrepet flerkulturell.

2.1.4. Flerkulturell – en begrepsavklaring

På sine nettsider skriver Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet at begrepet *flerkulturell* ”beskriver mennesker som har bakgrunn fra flere nasjoner, for eksempel barn av innvandrere, eller flyktninger eller barn som har foreldre fra ulike land” (Regjeringen, udatert). Denne definisjonen oppfatter jeg som deskriptiv og lett å forstå, da en person som har bakgrunn fra flere nasjoner eller land nødvendigvis også har bakgrunn i flere språk og kulturer. Jeg mener det er svært viktig at ikke bare en persons bakgrunn i flere språk, men også bakgrunnen i flere kulturer blir vektlagt. Det er denne forståelsen av begrepet flerkulturell jeg legger til grunn i mitt forskningsarbeid. Begrepet *multikulturell* er ikke tatt med på departementets liste over begreper, antakelig fordi det er synonymt med begrepet flerkulturell, da multi betyr flere. Flerkulturell er å forstå som en fornsking av det engelske ordet multicultural.

Ut fra denne forklaringen av begrepet flerkulturell vil jeg hevde det er logisk å kalle det motsatte, altså en person som ikke har bakgrunn i mer enn et språk og i én kultur, for en monokulturell person. I norsk skole er de monokulturelle elevene i majoritet, og de utgjør en majoritet som snakker majoritetsspråket norsk. Blant de majoritetsspråklige elevene finner vi både monokulturelle og flerkulturelle elever, altså både elever som kun snakker et språk til daglig – norsk, og flerkulturelle elever, som bruker et eller flere språk i tillegg til norsk, til daglig. Jeg tar også utgangspunkt i det faktum at i norsk skole har vi både monokulturelle og flerkulturelle elever, og hvilken gruppe som er i majoritet tenker jeg er uvesentlig når blandingen i seg selv dermed er flerkulturell.

Den raskest voksende gruppen i samfunnet vårt er personer med ”mixed heritage” (Osler, 2013) det vil si personer som har en blandet arv/bakgrunn, eller som er *flerkulturelle*, slik jeg har definert det. Etter som migrasjon i verden og innvandring til Norge øker (Banks, 2013; Statistisk sentralbyrå, 2013), blir det i følge Banks enda vanskeligere å sortere menneskers arv/bakgrunn etter det han kaller ”the blood notion”. Banks forklarer at historisk sett er statsborgerskap blitt forstått som ”the blood notion” – at statsborgere i en nasjon har lignende biologisk opphav - han argumenterer for at ”the blood notion” er, og alltid har vært, en myte. Dette fordi folk har vandret over landegrenser og blandet blod til

alle tider, det er ikke mulig å ha helt 'rent' eller helt 'ublandet blod' i sitt biologiske opphav.

2.1.5. Kompetanse

Som jeg nevnte innledningsvis slår utredningen "Mangfold og mestring" fast at det er behov for mer kunnskap, kompetanse og veiledning om flerkulturelle barn og unge på alle nivå i opplæringssektoren (NOU 2010:7, s.12). Forfatterne av utredningen definerer kompetanse som "kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver" (ibid; s.367). Videre spesifiserer de hvilke kompetanser det spesielt er behov for i opplæringssektoren, disse kompetansene er

"kulturkompetanse, tverrkulturell kommunikasjonskompetanse, kunnskap om sosiale og kulturelle endringsprosesser, kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk" (ibid; s.12).

Dette er kompetanseområder som i liten grad ligger innbakt i lærer- og skolelederutdanninger, det er derfor forståelig at mange av dagens skoleledere i Norge ikke har disse kompetansene. Det interessante er derfor å undersøke om skoleledere opplever et behov for slike kompetanser på sine skoler, og det er her min forskning kommer inn.

2.2. Oppgavens teoretiske perspektiver

Jeg vil her presentere fire teorier, og det er min ambisjon å argumentere på en overbevisende måte for at disse teoriene utfyller og kompletterer hverandre. De fire teoriene er et inkluderende perspektiv på skoleledelse slik Ryan (2006) beskriver det, perspektivet kritisk multikulturalisme fra Banks (2010), teorien om skolelederes diskurser fra Vedøy (2008) og teorien om skolelederes 'orientations' fra Andersen (2012).

Verdigrunnlaget for norsk offentlig skole er som nevnt nedfelt i Opplæringslova og i Kunnskapsløftets generelle del, slik jeg argumenterte for i avsnitt 1.1.1. Skoleledere er formelt og juridisk ansvarlig for at opplæringen skjer i henhold til disse styringsdokumentene, et ansvar som gjelder uansett hvilket elevgrunnlag den enkelte skolen har. Skolen er ikke en bedrift som gir avkastning, skolen lønner seg ikke hvis vi ser på den med et snevert økonomisk blikk. Skolen er derimot en investering i fremtiden i det at den utvikler kunnskap, kompetanse og holdninger hos de som skal styre og bestemme,

arbeide, produsere og leve i morgendagens samfunn. Skolen har som oppgave å realisere verdier og det er i bunn og grunn en moralsk oppgave (Fuglestad, 2006, s.192).

2.2.1. Hva er skoleledelse?

Hva skoleledelse er kan forstås på flere måter, det er av nyere dato at det forskes på skoleledelse som begrep – historisk sett var skoleledelse ensbetydende med overlæreren, rektoren – og han, det var vanligvis en han – hadde jobben som ”den fremste blant likemenn” i kraft av sin lange erfaring som lærer. I dag er kravene til skoleledelse juridisk definert gjennom Opplæringslovas § 9-1 (1998), som sitert i avsnitt 1.1.1. i denne oppgaven. Etter at skoleledelse ble tema for forskning har det kommet flere teorier om skoleledelse, teorier som omfatter både relasjoner, prosesser og strukturer i organisasjonen, og også samspillet mellom disse (Fuglestad, 2006, s.193). Hovedskillet i disse teoriene går mellom de som forstår skoleledelse som noe som utføres av en person alene og de som forstår det som noe som utføres av flere personer i et fellesskap. Jeg forstår skoleledelse som noe som utføres av flere i et fellesskap, og før jeg går videre vil jeg klargjøre mitt ståsted.

Lillejord skriver at det kan bare være en person som formelt er rektor på en skole og hun kaller denne personen for skolens faglige leder, fordi vedkommendes arbeid er sammensatt av administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og personalledelse (2011, s.285). Men skolelederen kan ikke fungere i et vakuum, og for at rollen skal få legitimitet er lederen avhengig av å ha medarbeidere som har tiltro til en og stoler på en (Møller, 2006, s.31). Møller forklarer ikke hva hun mener med medarbeidere, det kan for eksempel bety medarbeidere i lederteamet, men jeg tolker det slik at hun med medarbeidere mener alle ansatte i skoleorganisasjonen.

Jeg forstår skoleledelse som systemisk (Collarbone & West-Burnham, 2008; hos Lillejord, 2011, s.299) det vil si at de oppgavene som skolens faglige leder har er så sammensatte og sammenvevde at de både påvirker hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre (ibid; s.285). Senge forklarer systemisk tenkning som det å se at det kan være underliggende sammenhenger til tilsynelatende urelaterte hendelser i en organisasjon (2007, s.80). Han forklarer også begrepet mentale modeller (mental models), som er de teorier, eller tankesett, vi bruker til å tolke og forstå våre omgivelser med. Senge hevder at våre mentale modeller påvirker våre handlinger, og våre handlinger påvirker interaksjonen i systemet vi

er en del av. Derfor bærer systemer preg av de mentale modellene som menneskene i systemet har (ibid; s.83).

Slik jeg ser det innebærer systemisk tenkning at også de diskurser skoleledere argumenterer innenfor når det gjelder opplæring for flerkulturelle elever, og de oppfatninger skoleledere har om flerkulturelle elevers læring og sosialisering, påvirker alle i organisasjonen og derfor er med på å prege og forme det enkelte skolesamfunn.

2.2.2. Hva er en inkluderende skoleledelse?

For at en skal oppnå legitimitet som skoleleder, slik Møller har forklart (2006, s.31), må en ha relasjonell kompetanse. Relasjonell kompetanse er å kunne forholde seg til medmennesker på en slik måte at det utvikles et tillitsforhold. Dysthe hevder at å være leder ”betyr å samhandle med andre menneske, både enkeltmenneske og grupper” (1997, s.77), og slik blir samhandling vanskelig hvis det ikke er tillit mellom partene. Et tillitsforhold mellom leder og medarbeider kan bare utvikles hvis begge parter opplever at det er en gjensidighet i forholdet og at de jobber sammen mot et mål som oppleves som meningsfylt for dem begge. Et inkluderende perspektiv på skoleledelse bygger på et moralsk standpunkt om at det er en av skoleleders oppgaver å arbeide for en mer rettferdig verden (Ryan, 2006, s.3 og 4). En mer rettferdig verden kan høres utopisk ut, men det er ikke utopisk å arbeide for at verden skal bli mer rettferdig. Det er heller ikke utopisk å arbeide for at skolen skal bli mer rettferdig, og et godt sted å starte dette arbeidet er på egen skole. En av skoleleders oppgaver er å etterfølge Opplæringslova, som i § 1-1. uttaler skolens samfunnsmandat (1998). Skolens moralske oppgave er altså å realisere verdier (Fuglestad, 2006, s.192), og det å arbeide for at skolen blir mer rettferdig vil være nettopp det. Jeg ser inkluderende skoleledelse som en viktig faktor for å oppnå en mer rettferdig skole for alle elever, og har derfor valgt å benytte dette perspektivet i mitt analytiske rammeverk.

Ryan forklarer at et inkluderende perspektiv på skoleledelse omfatter to forståelser av hvordan skoleleder kan jobbe for å oppnå en mer rettferdig skole, som han forklarer som at det er sosial rettferdighet for alle. Den ene forståelsen ser hvordan skolesamfunnet kan virke ekskluderende overfor grupper av elever og foresatte. Ekskludering kan forekomme på bakgrunn av funksjonsevne, alder, rase, klasse, kjønn eller seksuell legning og viser seg ved at noen grupper holdes utenfor aktiviteter og læreprosesser (2006, s.6). For å

motarbeide en slik ekskludering må alle enkeltindivider i skolen inkluderes i dens institusjonelle praksiser og prosesser, hevder Ryan (2006, s.5). Den andre forståelsen handler om at det er strukturelle prosesser som virker ekskluderende og hindrer noen grupper fra å ta del i fellesgodene (ibid; s.6). Ingen av disse forståelsene av ekskludering klandrer enkeltmennesker for dette, tvert i mot, blikket rettes mot innebygde og ofte usynlige strukturer i organisasjonen som gjør at sosial urettferdighet forekommer (ibid; s.7). Urettferdigheten blir altså sett som systemisk. Et inkluderende perspektiv på skoleledelse utfordrer de tradisjonelle strukturene i skolen. De tradisjonelle strukturene i skolen er ofte hierarkiske systemer som ikke slipper til andre i beslutningsprosessene enn de som har formelle maktposisjoner. Det inkluderende perspektivet forutsetter derimot en horisontal struktur der også grupper som ikke har formelle posisjoner får en stemme (ibid; s.8).

Den eneste måten å endre slik urettferdighet på at skoleledelsen kommer inn som sentral aktør. Inkluderende skoleledelse handler om å arbeide aktivt med flere inkluderende praksiser; som for eksempel å opplyse og argumentere for et inkluderende perspektiv slik at alle i organisasjonen får informasjon om, og opplæring i, hvordan de kan delta. Inkluderende skoleledelse er også å utvikle og oppmuntre til kritisk bevissthet og dialog, og å vektlegge elevers læring og klasseromspraksiser. Inkluderende praksiser handler videre om å ta opp i seg inkluderende strategier for hvordan beslutninger fattes på en slik måte at hele skoleorganisasjonen omfattes av det (ibid; s.9).

I denne redegjørelsen for et inkluderende perspektiv på skoleledelse har jeg beskrevet en ideell praksis. Jeg forventer ikke å finne dette hos skolelederne i mitt utvalg og det er heller ikke derfor jeg har valgt dette perspektivet som analytisk rammeverk, men et inkluderende perspektiv vil allikevel være et nyttig verktøy når jeg skal tolke praksiser jeg finner i mitt datamateriale slik at jeg har en ideell praksis å speile empirien opp mot.

2.2.3. Kritisk multikulturalisme

Holdninger til flerkulturell opplæring og forskning har endret og utviklet seg over tid, som forskerne Ryan, og Kalantzis & Cope (i Vedøy, 2006, s.201) redegjør for når de deler denne utviklingen inn i tre trinn, eller i tre paradigmer. Det første utviklingstrinnet kaller de konservative tilnærminger, det andre kaller de for pluralistiske tilnærminger, og det

tredje trinnet i denne utviklingen kaller de *kritisk multikulturalisme*. Jeg skal kort forklare hva som kjennetegner disse tre utviklingstrinnene.

Personer som representerer konservative tilnærminger kjennetegnes av at de gir uttrykk for en negativ innstilling til mangfold, og det at noen mennesker har annen sosial atferd enn andre, forklares ut fra biologiske og kulturelle ulikheter. Slike tilnærminger kan forårsake at minoritetselvers svake skoleprestasjoner blir forklart ut fra medfødte eller innlærte ulikheter. Da kan det skje at opplæring og skole blir nedprioritert siden ekstra hjelp eller innsats ikke anses å kunne endre på elevens skoleprestasjoner. Hvis minoritetselvers sosiale atferd avviker fra majoritetselvers sosiale atferd forsøkes dette justert ved assimilering. Assimilering betyr tro på at minoriteters avvikende sosiale atferd kan assimileres, absorberes, av majoritetens ”korrekte” sosiale atferd – den avvikende atferden anses som noe som kan ”gå over”. Idealet for de konservative tilnærmingene er dermed det homogene, monokulturelle samfunn (Vedøy, 2006, s.202). Vedøy hevder at konservative tilnærminger er lite framtreddende i vårt samfunn i dag (ibid; s.205), noe jeg vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

Personer med pluralistiske tilnærminger til mangfold kjennetegnes ved at de går motsatt vei enn de konservative tilnærmingene, de pluralistiske tilnærmingene er lett gjenkjennelige i vårt samfunn i dag. Fra ca.1960 og utover i 1970-årene gikk man vekk fra assimileringstanken og over til at minoritetenes kultur og språk var noe som burde beskyttes og bevares. Til forskjell fra personer med konservative tilnærminger, er personer med pluralistiske tilnærminger svært opptatt av opplæringssituasjoner, fordi de ser skolen som en arena der alle elever kan lære om minoriteters språk og kultur. Det de pluralistiske tilnærminger derimot ikke ser, er at skolen som institusjon ikke er nøytral - kritikere av disse tilnærmingene peker på at maktforholdet mellom majoritetskultur og minoritetskultur i skolen blir ignorert, noe som kan føre til at skolen som institusjon faktisk bidrar til å opprettholde diskriminerende strukturer (ibid; s.203).

Som en reaksjon på de konservative og de pluralistiske tilnærmingene har *kritisk multikulturalisme* utviklet seg i kjølvannet av ‘the civil rights movement’ i USA i 1950-årene, da svarte amerikanere kjempet for å få rettigheter på lik linje med hvite amerikanere (Banks, 2010, s.5). Kritisk multikulturalisme som tilnærming er opptatt av sosial

rettferdighet og har et kritisk blikk på om det faktisk er de sosiale strukturene i samfunnet i seg selv, som er diskriminerende. Fordi det kritiske blikket ser ut over skolen og på de omliggende strukturene kan vi si at kritisk multikulturalisme er en mer helhetlig tilnærming enn de to foregående (Vedøy, 2006, s.203). Kritisk multikulturalisme argumenterer for at skolen må bevege seg vekk fra å tenke at den er delt i to samfunn, et majoritetssamfunn og et minoritetssamfunn, og heller se seg som ett flerkulturelt skolesamfunn. I et slikt perspektiv sees det flerkulturelle som en verdi i seg selv. En ser at *alle* elevene til sammen utgjør et unikt og rikt mangfold. En kritisk multikulturell tilnærming anerkjenner at samfunnet vårt er i stadig endring og utvikling, og at mangfold derfor er et dynamisk begrep (ibid; s.204).

2.2.4. Skolelederes diskurser om opplæring for flerkulturelle elever

I innledningskapitlet har jeg vist til Vedøys forskning om skolelederes diskurser (2008, s.16), hun har funnet at disse kan deles inn i de to hovedgruppene diskurser om opplæringen og diskurser om etisk rasjonalitet. I dette forskningsarbeidet analyserer jeg skolelederes diskurser når respondentene snakker om hva de opplever som utfordringer i en flerkulturell skole, om hva de ser som sin og skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn, og om hvordan de tenker om behov for mer kompetanse om flerkulturelle elever. Jeg forsøker å se om det er uttalelser som inneholder gjenkjennelige trekk av noen av de diskursene Vedøy presenterer i sin avhandling.

Diskurser om opplæringen handler om skolelederes språk når de snakker om flerkulturelle elever og deres rettigheter i forhold til opplæring. Her finner vi den formelle diskursen, den supplerende diskursen og den deltakende diskursen. Den formelle diskursen kjennetegnes ved at den anerkjenner alle elevers lik rett til utdanning, men diskursen strekker ikke til når det gjelder å forstå hva eleven selv opplever som meningsfull opplæring (Vedøy, 2008, s.218). Den supplerende diskursen er derimot svært sensitiv, både overfor elevens hjemmebakgrunn og for elevens behov for en meningsfull opplæring. Diskursen vektlegger elevens rett til forskjellighet i så stor grad at det kan bli slagside, og den supplerende diskursen risikerer på den måten å bli en segregerende diskurs (Vedøy, 2008, s.218 og 219). Den deltakende diskursen kjennetegnes ved at skoleleder tar bevisste verdivalg og ser helheten i skolehverdagen og nødvendigheten av å ha en praksis som er gjennomslukt. I den deltakende diskursen involveres også minoritetsspråklige elever og deres foresatte

som likeverdige deltakere i demokratiske forhandlingsprosesser, sammen med alle andre involverte i skolesamfunnet (Vedøy, 2008, s.220 og 221).

Diskurser om etisk rasjonalitet handler om skoleledernes underliggende verdigrunnlag, altså om hvilke verdier som ligger til grunn for de avgjørelser skoleledere tar om opplæringen (ibid; s.222). I denne gruppen diskurser finner vi den administrative diskursen, omsorgsdiskursen og rettferdighetsdiskursen. En skoleleder som argumenterer innenfor en administrativ diskurs (ibid; s.226) vil i hovedsak bruke tiden sin på å administrere og på å følge lover og regler for opplæringen. Skolelederen unngår slik å ta et valg om hvilke verdier som skal vektlegges i skolen, Vedøy hevder at dette er en form for ansvarsfraskrivelse.

En skoleleder som argumenterer innenfor omsorgsdiskursen (ibid; s.228) vil typisk være opptatt av relasjoner og følelser i mellommenneskelige forhold. I omsorgsdiskursen legger en stor vekt på trivsel og harmoni og handlinger vurderes ut fra om de er verdifulle og gode i seg selv. Overfor flerkulturelle elever kan omsorgsdiskursen vise seg ved at skoleleder antar å vite hva som er best for eleven, uten nødvendigvis å ha konkret kunnskap om dette. Når skolelederen er omsorgsgiver kan det lett bli ubalanse i maktforholdet mellom giver og den som mottar omsorgen, dette er problematisk fordi mottaker kan komme til å få en offerrolle.

Rettferdighetsdiskursen (ibid; s.232) handler om sosial rettferdighet og demokrati, ikke om troen på at materielle ressurser kan eller skal fordeles likt. En skoleleder som argumenterer innenfor rettferdighetsdiskursen er opptatt av å få til en rettferdig fordeling av alle elevers muligheter og selvrespekt – og for å lykkes med det vil skolelederen være beredt på å initiere prinsipielle diskusjoner for å avklare skolens verdivalg. I en rettferdighetsdiskurs viser skoleleder et sosialt engasjement som strekker seg utover skolens område og tar på den måten et samfunnsansvar.

2.2.5. Skolelederes "orientations" – eller hvordan skoleledere forholder seg til flerkulturelle elevers læring og sosiale integrering

Andersen (2012) skriver om skolelederes oppfatninger av flerspråklighet i skolen, spesifikt om skolelederes oppfatninger av flerspråklige elevers læring og sosiale integrering. I artikkelen, som er skrevet på engelsk, bruker han begrepet multilingualism, som oversatt til

norsk betyr flerspråklighet. I denne oppgavens avsnitt 2.1.4. har jeg redegjort for hvorfor jeg velger å bruke begrepet flerkulturell. Andersen grupperer skolelederes oppfatninger i fire "orientations", som han kaller "a deficit orientation", "an othering orientation", "an unintentional orientation" og "an advocate orientation" (2012, s.5). Andersens artikkel er publisert på engelsk, og etter å ha forsøkt meg på oversettelse til norsk har jeg valgt å beholde de engelske ordene for ikke å miste de presisjonene begrepene inneholder. Jeg lar de engelske betegnelsene stå i anførselstegn for ikke å skape forvirring om hva som er på engelsk og hva som er på norsk.

"Perceptions set the ground for school leader's orientation", skriver Andersen (ibid; s.5), på norsk betyr 'perception' sansning, oppfatning og iaktakelse. Artikkelforfatteren forklarer at med ordet "perceptions" refererer han til skolelederes holdninger, eller forståelser, eller tanker og måter de tolker og forstår informasjon om flerspråklighet på. Andersen hevder altså at det er dette som danner grunnlaget for skolelederes orientering, eller den retningen deres oppfatning eller innstilling, peker i.

En skoleleder som har en "deficit orientation", gir uttrykk for negative forventninger og stereotypiske oppfatninger av flerkulturelle elever. En skoleleder som viser tegn til å ha en "othering orientation", gir uttrykk for en "oss-og-dem"-tenkning som deler elever opp i grupper og skaper dermed distanse til flerkulturelle elever. En "unintentional orientation" kjennetegnes av at skoleleder på tross av å ha de beste intensjoner om å være inkluderende, allikevel bruker generaliserende merkelapper på flerkulturelle elever og på den måten bidrar til å oppnå det stikk motsatte av intensjonen, nemlig å skille dem ut som gruppe. Den fjerde "orientation" som Andersen redegjør for kaller han en "advocate orientation". En slik "orientation" viser seg ved at skolelederen tar ansvaret for flerkulturelle elever inn over seg ved å jobbe for å sikre disse elevenes rettigheter til like muligheter i opplæringen (2012; s.5 og 6). Disse fire «orientations» bruker jeg også som verktøy i analyse av empirien.

2.3. Oppsummering av Kapittel 2

I dette kapitlet har jeg avklart de sentrale begrepene jeg bruker i oppgaven og redegjort for de teoretiske perspektivene jeg bruker i drøftingen. De teoretiske perspektivene er skolelederes ”orientations” (Andersen, 2012), skolelederes diskurser (Vedøys, 2008), tilnærmingen kritisk multikulturalisme (Vedøy, 2006) og et inkluderende perspektiv på skoleledelse (Ryan, 2006).

I neste kapittel vil jeg redegjøre for metodevalg og forskningsdesign i studien, hvordan jeg har arbeidet med datainnsamling og analyse, og hvordan studien er kvalitetssikret. Jeg vil også si noen ord om opplevelsen av meg selv i forskerrollen.

KAPITTEL 3: DESIGN OG METODE

Min forståelse av Opplæringslova (1998) er at den vektlegger lærers sosialpedagogiske ansvar overfor eleven, noe jeg mener spiller en avgjørende rolle for kvalitet i opplæringen. Når jeg sammenligner mine erfaringer fra tiden som lærer i ungdomsskole med de erfaringer jeg har fra videregående skole, opplevde jeg ungdomsskolelærerne som mer samstemte og samkjørte i holdningen til at læreren har et sosialpedagogisk ansvar, enn det jeg opplevde i videregående skole. Det var også en betydelig større grad av samarbeid mellom lærerne i ungdomsskolen. Med denne erfaringsbakgrunnen har jeg valgt å intervju ungdomsskoleledere i mitt forskningsarbeid, siden min erfaring tilsier at de har større forståelse både av lærers sosialpedagogiske ansvar og betydningen av lærersamarbeid i skolehverdagen.

Det er også en annen årsak til at jeg har brukt ungdomsskoler i utvalget. Det er fordi både Vedøy og Andersen, som har forsket på skoleledelse i flerkulturell skole i Norge, hovedsakelig har samlet materiale fra grunnskoler og videregående skoler. Så langt jeg kjenner til er det ikke forsket kun på ungdomsskoler i Norge. Jeg tenker også at i ungdomsskoletiden, når elevene er mellom 13 og 16 år, er en viktig periode i danning og utdanning av deres holdninger og verdier.

3.1. Valg av forskningsdesign og metode

Ut fra et ønske om å forstå sammenhengen mellom individ og kontekst, i dette tilfellet skoleleders opplevelse av kompetanseutfordringer i en flerkulturell skole, valgte jeg å ta i bruk kvalitativ metode med en psykologisk fenomenologisk tilnærming i forskningsprosjektet mitt (Postholm, 2010, s.41 og s. 98). Tidlig i prosessen kom jeg fram til at individuelle, halvstrukturerte dybdeintervjuer med ungdomsskoleledere forhåpentligvis kunne gi meg innblikk i deres opplevelser og fortolkninger av hverdagen i en flerkulturell skole. Denne forskningsmetoden er også egnet for å få forståelse av hvordan skolelederne tenker rundt de kompetanseutfordringer som mangfoldet av elever skaper i en flerkulturell skolehverdag.

Mitt forskerblikk har et aktørperspektiv som er rettet mot skoleleders språk, det vil si den diskursen han eller hun argumenterer innenfor. Og ut fra skoleleders diskurs kan jeg ha håp

om å få innblikk i respondentens 'orientation'. Datamaterialet er skapt i en intervjusamtale mellom respondenten, som er en skoleleder, og forskeren, som er meg. Intervjusamtalene dreier seg om respondentenes opplevelser av relasjoner, prosesser og strukturer i skolehverdagen og i skoleorganisasjonen. Forskningsspørsmålene søker å avdekke skoleleders opplevelser og oppfatninger, og datamaterialet består av hvordan disse opplevelsene ble oppfattet av meg. Slik forskning hører til et konstruktivistisk paradigme fordi jeg som forsker befinner meg i en hermeneutisk, sirkulær prosess. I denne prosessen forsøker jeg å være induktiv og å stille meg åpen og lyttende. Ambisjonen min er at den kunnskapen jeg kommer fram til skal være skapt i dialog mellom meg som forsker og respondenten som forskningsdeltaker (Postholm, 2010, s.19, 21 og 99). Etter at intervjusamtalene er gjennomført, foretar jeg en fenomenologisk analyse (ibid; s.98) der jeg prøver å tolke det respondentene har formidlet til meg om sine opplevelser.

3.1.1. Pilot på fokusskole

Jeg ønsket å gjøre piloten på en skole som definerte seg som flerkulturell. For å få innblikk i hvordan en skole jobber målrettet med dette perspektivet konsulterte jeg NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. På sine nettsider (Høgskolen i Oslo, 2013) har de en oversikt over fokusvirksomheter – det vil si skoler eller barnehager der personal og ledelse jobber med et flerkulturelt perspektiv på virksomheten. Fokusvirksomheter er noe som blir utpekt av fylkesmannen på bakgrunn av søknader fra den enkelte skole/barnehage. Blant kravene som stilles for å kvalifisere som fokusvirksomhet må skolen være villig til å satse på kompetanseheving. Det er for tiden en ungdomsskole i Oslo og tre ungdomsskoler i Akershus som er fokusvirksomheter for NAFO

Jeg henvendte meg til en av NAFOs fokusvirksomheter, en ungdomsskole, der rektor velvillig og imøtekommende tok i mot meg til intervju en morgen i juni 2012. Det var et hyggelig og informativt besøk som også ga meg mulighet til å prøvekjøre både intervjuguiden og det tekniske ved å bruke diktafon til å ta opp intervjuet. Intervjuet ble transkribert etterpå og sendt til rektor for godkjenning. I løpet av intervjusamtalen hørte jeg at noen av spørsmålene jeg stilte ikke var konstruktive, dette fordi svarene jeg fikk var så overraskende korte. Mens jeg lyttet på opptaket og transkriberte intervjuet forsto jeg at disse spørsmålene ikke åpnet opp for respondentens refleksjoner, at de resulterte i korte svar fordi de var lukkede. Jeg reviderte derfor intervjuguiden og omformulerte noen av spørsmålene etter at piloten var gjennomført.

3.1.2. Grunnleggende tilnærming

Jeg tenkte at det kunne være et godt tidspunkt å henvende meg til skoler etter skoleslutt i juni, før skolelederne gikk i ferie. Jeg sendte forespørsel (Vedlegg nr.1) til sju ungdomsskoleledere for å spørre om de ville la seg intervju om hverdagsutfordringer i en flerkulturell skole. Det var ikke alle som svarte, men blant svarene jeg fikk, var disse:

"Er ikke sikker på om det er riktig å velge meg og vår skole. Vi har veldig få elever fra andre kulturer."

"Vår skole er ikke så veldig flerkulturell. Tror derfor ikke det vil være noe interessant for deg."

"Skolen vår ikke er en "svært typisk" flerkulturell skole. Vi har 470 elever hvorav 40-50 elever har annen kulturell bakgrunn."

(Dette sitatformatet bruker jeg gjennom hele oppgaven når jeg siterer respondentene, nemlig at alle direkte sitat gjengis i kursiv, med anførselstegn og i samme skriftstørrelse som resten av teksten. Der annet ikke er angitt er det respondenter som snakker).

Det måtte litt argumentasjon til for å overbevise de skolelederne som svarte nølende at deres skoler var interessante for min forskningsundersøkelse. Jeg understreket for dem at jeg ønsket å snakke med skoleledere på helt vanlige skoler, og at det derfor ikke var noe problem at de ikke hadde så mange flerkulturelle elever. Valget av de tre ungdomsskolene i utvalget ble først og fremst tatt ut fra tidsmessige og geografiske hensyn. Det var viktig for meg å finne skoler som lå praktisk tilgjengelig med offentlig transport fra mitt arbeidssted. Det ble avgjort på den enkelte skole hvem som skulle være respondent, og av de tre skolelederne jeg intervjuet var to rektorer og en assisterende rektor. Jeg snakket ikke med andre ansatte på skolene enn respondentene.

3.2. Utvalg

De tre skolene i utvalget befinner seg alle i tonivå kommuner. To av skolene hadde, i følge respondentene, et lite antall flerkulturelle elever, mens den tredje skolen, som definerte seg som flerkulturell, hadde et større antall flerkulturelle elever og var også fokusvirksomhet for NAFO (se avsnitt 3.1.1.). Utvalget mitt er ikke homogent siden en av skolene skiller

seg ut ved å være fokusskole, to av skolene har dermed mer til felles med hverandre. Respondentenes kjønn er ikke tillagt vekt verken ved utvalg eller i analysearbeidet.

Intervjusamtalene ble av ulik varighet, det lengste varte 1 time og 15 minutter, det korteste i 49 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon og transkribert etterpå. De tre skolene er blitt anonymisert. Jeg kaller dem Bjørka, Eika og Furua – den alfabetiske rekkefølgen i navnene har de fått ut fra den rekkefølgen som intervjuene ble foretatt i. Her følger en kort presentasjon av hver skole.

3.2.1. Bjørka

Bjørka ungdomsskole befinner seg på et tettsted med bystatus i Østlandsområdet.

Ungdomsskolebygningen ligger vegg i vegg med barneskolen i gåavstand fra butikker og offentlig transport. Bjørka har 50 ansatte i sitt pedagogiske personale og omkring 470 elever totalt. Elevene er fordelt på tre årstrinn med seks paralleller på hvert trinn.

Respondent på Bjørka er skolens rektor, en mann i slutten av 50-årene. I følge ham har skolen mellom 5 og 12-15 flerkulturelle elever på hvert trinn, totalt vil det si mellom 15 og 45 flerkulturelle elever på hele skolen. Det er vanskelig å regne så omtrentlige tall om til prosent, men hvis jeg anslår at omkring 10 % av elevene på Bjørka er flerkulturelle er det i hvert fall ingen overdrivelse.

Det er for tiden 10 elever ved skolen som får morsmålsopplæring, eller det de på Bjørka har valgt å kalle tospråklig fagopplæring. Det er flere morsmålslærere som er tilknyttet skolen, og for tiden underviser disse i 6 forskjellige språk. En av faglærerne på Bjørka har et annet morsmål enn norsk, og vedkommende er ikke en morsmålslærer. Skolens visjon er å være en skole preget av kunnskap og ansvarslæring i et miljø med trivsel og trygghet.

3.2.2. Eika

Eika ungdomsskole ligger landlig til i utkanten av et lite tettsted i samme kommune som Bjørka. På Eika er elevene delt inn i baser i stedet for klasser, og hver base består av 60 elever. Respondenten oppgir at skolen har rundt 520 elever hvorav omtrent 15 % har minoritetsspråklig bakgrunn, det tilsier omtrent 78 elever. Det er 60 ansatte i det pedagogiske personalet på Eika, blant disse er det fem lærere som ikke er etnisk norske. Skolen har en innføringsklasse for minoritetsspråklige elever og tar i mot ungdommer fra hele kommunen. Da jeg var der hadde denne klassen 8 til 10 elever, i følge respondenten.

På Eika har de valgt å kalle morsmåslærere for tospråklige lærere fordi de har opplevd at begrepet morsmåslærer kan bli misforstått dit hen at noen tror de skal få opplæring i morsmålet sitt. De stiller krav til at de tospråklige lærerne behersker norsk så godt at de kan hjelpe elevene med fag både på norsk og morsmålet. For tiden har de 6 forskjellige morsmål i innføringsklassen, mens de totalt har elever med 28 forskjellige morsmål i tillegg til norsk, på hele skolen. Respondenten på Eika er en kvinne i 50-årene, hun tilhører skolens lederteam. Eikas visjon er å ha elevenes læring og vekst i fokus slik at elevene kan utvikle seg og trives i et trygt og stimulerende miljø.

Da intervjuet med respondenten på Eika ble foretatt, var skolen fokusskole for NAFO og med i et såkalt migpednettverk (migped er forkortelse for migrasjonspedagogikk). Respondenten fortalte at de som medlem av nettverket deltok i jevnlige møter og fikk tilbud om kurs og studiebesøk kommunalt, interkommunalt og regionalt. I kommunen hadde de en person som var migpedansvarlig og som hadde ansvar for koordinering av arbeidet med flerkulturelle elever og for den grunnleggende norskopplæringen i de kommunale skolene.

3.2.3. Furua

Furua ungdomsskole ligger sentralt plassert på et tettsted i en annen kommune, men i samme fylke som Bjørka og Eika. På Furua er det 28 ansatte i det pedagogiske personalet. En av disse kommer fra et annet skandinavisk land, men ingen av lærerne har annet morsmål enn et av de skandinaviske språkene. Skolen har 230 elever fordelt på tre årstrinn og tre paralleller på hvert trinn. Furua har dette skoleåret fire nyankomne elever som ikke har norsk som morsmål, det tilsvarer omtrent 2 % av den totale elevmassen. De fire nyankomne elevene får morsmålsundervisning i tre forskjellige morsmål. Respondent på Furua er skolens rektor, en kvinne i 50-årene. Skolens visjon er at på Furua samarbeider de og gjør hverandre gode.

3.3. Datainnsamling

Alle de tre intervjuene foregikk på respondentens kontor i arbeidstiden og ble foretatt i august og september 2012, mens det var oppstart av nytt skoleår. Respondentene var blitt presentert for temaet for forskningsprosjektet på forhånd. Jeg brukte en intervjuguide (Vedlegg nr.2) som jeg hadde med på papir og la på bordet foran meg. Jeg forklarte

respondentene at jeg hadde forberedt en del spørsmål, men at rekkefølgen ville avhenge av hvordan samtalen forløp. Mitt ønske var at samtalen skulle være mest mulig naturlig, derfor hadde jeg bestemt meg for at jeg ikke ville lese opp skriftlige spørsmål. Jeg ville heller formulere spørsmålene underveis ved hjelp av stikkord jeg hadde jeg skrevet til hvert forskningsspørsmål i intervjuguiden. Intervjuene ble i sin helhet tatt opp med diktafon. Jeg tok ikke skriftlige notater mens intervjuene foregikk, men noterte observasjoner umiddelbart etter at intervjuene var avsluttet og jeg hadde forlatt skolens område.

Transkripsjonene av lydopptakene ble gjort verbatim og deretter redigert til en mer skriftlig form ved at det muntlige preget ble tonet ned. Dette ble gjort uten at jeg endret meningsinnholdet, det var for eksempel snakk om å fjerne kremting og uttalelser som ikke berørte temaet. Intervjuene ble så oversendt respondentene til gjennomlesing, der respondentene ble gjort oppmerksomme på at jeg hadde foretatt noe redigering uten å endre på innholdet i det de hadde sagt. Alle respondentene godkjente tekstene med noen korrigeringer, en av respondentene ønsket at jeg tonet ned beskrivelsen av en gruppeorganisering de hadde, fordi det kunne gjøre skolen lettere gjenkjennelig. Det er den redigerte og korrigerede tekstversjonen av intervjuene jeg har brukt i analysen og den er også den jeg siterer fra i drøftingen.

3.3.1. Min forskerrolle

I intervjusamtalene ville jeg være lyttende og mottagelig (Brinkmann & Tanggard, 2012, s.45), mer som en ”reisende” enn som en ”gruvearbeider” i forskerrollen (Kvale & Brinkmann 2010, s.67), fordi jeg ønsket at respondentene skulle fortelle meg om sine opplevelser. Intervjuene ble derfor lite strukturerte siden jeg valgte å stille forskningsspørsmålene etter hvert som jeg syntes de passet i samtalen. Den kunnskapen jeg har fått ut av dette forstår jeg i et sosialkonstruktivistisk perspektiv (ibid, s.302), fordi det er kunnskap som respondenten og jeg har skapt i fellesskap gjennom å samtale med hverandre.

Noen ganger var det vanskelig å formulere spørsmålene så åpne at respondenten ikke skulle få inntrykk av at jeg forventet et korrekt svar, det gjaldt særlig når jeg brakte opp den generelle læreplanen i samtalen. Det var også slik da vi kom inn på flerkulturell skole,

jeg ville ikke spørre hva de forsto som flerkulturell skole fordi jeg var redd de da kunne tro at jeg satt med riktig svar og ville ”høre” dem.

Det var et tidlig stadium i analyseprosessen da jeg tok notater mens jeg transkriberte opptakene fra intervjuene. Det dukket opp en observasjon av min rolle som intervjuer, der det blir tydelig at min forforståelse preger ordvalg og formuleringer (Kvale & Brinkmann 2010, s.218), som når jeg spør:

”Har dere opplevd noen utfordringer når det gjelder flerkulturelle elevers utøvelse av religion?”

I denne spørsmålsstillingen forutsetter jeg at respondenten *har* opplevd utfordringer i forbindelse med elevers religionsutøvelse, noe som kan oppleves som ledende og som dessuten legger føringer for den senere analysen. En bedre formulering av dette spørsmålet ville være å spørre hvordan skolen forholder seg til elevers ønsker om religionsutøvelse.

3.3.2. Metode for analyse

Postholm beskriver forskning som en hermeneutisk sirkel eller spiral (2010, s.99), jeg erfarte sannheten i denne beskrivelsen da jeg i analyseprosessen hele tiden hadde opplevelsen av å bevege meg i en sirkel mellom transkripsjon, notater og litteratur. Det ble en del prøving og feiling i forsøket på å finne en vei inn i datamaterialet og en vei ut av det - hvordan jeg skulle forstå det og hvordan jeg best kunne organisere det. På hvilket nivå skulle jeg tolke det respondentene hadde sagt? Skulle jeg lete etter den uttrykte eller den intenderte meningen? Skulle jeg foreta en induktiv eller en deduktiv analyse?

I arbeidet med å løfte materialet fra deskriptivt til analytisk nivå fant jeg god hjelp hos Leiulfsrud og Hvinden (2007). Disse forfatterne forklarer analysearbeidet som en vekselvirkning mellom å lete etter bitene i et puslespill og å se helheten i det samme puslespillet (ibid; s.232). Dette opplevde jeg som et godt bilde på den tilstanden jeg befant meg i. Postholm forteller at hennes analysearbeid startet allerede i innsamlingsfasen (2010, s.91), og jeg forstår at dette er naturlig når en har litt erfaring som forsker. Selv fant jeg imidlertid at det var vanskelig å gjøre noe annet enn å konsentrere meg på å lytte til respondenten mens intervjusamtalen foregikk.

3.3.3. Koding

I analysen har jeg valgt å benytte datastyrt koding, det vil si at jeg har brukt dataene fra intervjuene, i mitt tilfelle stikkordene fra samtalen, som grunnlag for å utvikle kodene.

Kodeutviklingen foregikk parallelt med analysen av intervjuene (Kvale & Brinkmann 2010, s.209). Etter å ha lest gjennom tekstene flere ganger formulerte jeg stikkord ut fra hva teksten handlet om og noterte disse i margene. I neste omgang samlet jeg stikkordene og holdt dem opp mot forskningsspørsmålene for å vurdere relevans for analysen, og slik sorterte jeg vekk de stikkordene jeg ikke skulle ha med videre i analysen.

3.3.4. Kategorisering

Neste skritt i analysearbeidet var å se etter mønstre i materialet (Leiulfsrud & Hvinden, 2007, s.226; Postholm, 2010, s.88). Da brukte jeg tusjer i forskjellige farger for hvert tema, og markerte stikkordene med fargekoder. Deretter grupperte jeg stikkordene i grupper etter tema, og satte følgende navnene på gruppene: *skoleleders utfordringer, kommunale ressurser, utfordringer i forhold til foresatte, ansvarsfordeling for flerkulturelle, skolens oppgave i samfunnet, kompetanse i kollegiet*. Dette ble kategoriene jeg tok med videre i analysen. Etter å ha foretatt denne inndelingen fikk jeg bedre oversikt over innholdet i intervjusamtalene, og kunne organisere materialet slik at jeg fikk oversikt over hvilken empiri som relaterte seg til hvert enkelt forskningsspørsmål.

3.3.5. Kvalitetssikring av studien

Som masterstudent er jeg i en utdanningsfase som kvalitativ forsker. Derfor har det vært viktig for meg å ha et begrenset utvalg av respondenter og tilsvarende datamateriale, noe jeg har opplevd som overkommelig å arbeide med. Slik jeg forstår Postholm er et utvalg på tre respondenter forsvarlig i en kvalitativ undersøkelse, validiteten avhenger mer av om forskeren klarer å analysere og tolke de dataene han/hun samler inn (2010, s.164). Alle respondentene var informert om at jeg var student og at jeg ikke selv hadde erfaring som skoleleder. Jeg kan ikke se bort fra at dette har spilt en rolle i intervjusituasjonen.

For at et forskningsarbeid skal ha validitet betyr det at forskeren har lyktes i å undersøke det han/hun hadde tenkt å undersøke (ibid; s.170). Validiteten i en undersøkelse har altså stor betydning for kvaliteten av den. Det overordnede spørsmålet i mitt forskningsarbeid var hvordan skoleledere ser på sin kompetanse som skoleledere i en flerkulturell skole, jeg hadde tenkt å undersøke om de opplevde at de hadde behov for mer kompetanse om flerkulturelle elever. Jeg kan ikke se bort fra at min forforståelse av hva respondentene ville svare kan ha påvirket min analyse av materialet, men jeg har forsøkt å forholde meg refleksivt om rollen som forsker (ibid; s.171). Gjennom hele forskningsarbeidet har jeg ført

digital logg og tatt skriftlige notater. Jeg har forsøkt å tilstrebe transparens ved å være eksplisitt og detaljert om analysearbeidet (Dahler-Larsen, 2003, s.80) og ved utstrakt bruk av sitater fra intervjusamtalene for å underbygge drøftingen.

I avsnitt 3.3. forklarer jeg at respondentene fikk lese gjennom de redigerte versjonene av intervjuene og anledning til å komme med kommentarer om endringer, dette kalles ”member-checking” og er et validitetskriterium for kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s.132). Når det gjelder resultater av analysen vil jeg hevde at jeg har oppnådd å skape sammenhenger mellom beskrivelser av datamaterialet og mine tolkninger av det, som er det Lincoln & Guba kaller bekreftelse (i Postholm, 2010, s.137).

3.3.6. Etikk

Dette forskningsprosjektet er klarert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og det godkjente meldeskjemaet er vedlagt oppgaven (Vedlegg nr.3). Alle respondentene har gitt skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen. Skolene i utvalget er anonymisert ved at de har fått fiktive navn og presentasjonene av dem er gjort i generelle vendinger slik at de ikke skal være gjenkjennelige ut fra beskrivelse. Respondentene omtales enten som respondent, skoleleder eller rektor, eller som han eller hun.

På det tidspunkt forespørselen om deltakelse i prosjektet ble sendt skoleleder, var mitt hovedtema utfordringer i en flerkulturell skole. I intervjusamtalene snakket vi også om utfordringer i skolehverdagen. Det var ikke før i etterarbeidet at jeg endret den overordnede problemstillingen fra å handle om utfordringer til å handle om behov for kunnskap og kompetanse. Jeg hadde utformet forskningsspørsmål til begge disse temaene, og jeg opplevde at de ble godt dekket i intervjusamtalene.

Som redegjort for i avsnitt 3.3. ble transkripsjonene redigert og gitt en skriftlig form. På lydopptaket av intervjusamtalene var det et par uttalelser jeg mente var uetisk å skriftliggjøre (Postholm, 2010, s.150). Uten å formidle innholdet av disse uttalelsene drøftet jeg dette for sikkerhets skyld med veileder, vi kom fram til at jeg kunne utelate noe i den skriftlige transkripsjonen.

3.4. Oppsummering av Kapittel 3

I dette kapitlet har jeg redegjort for mitt metodevalg og for forskningsprosessen. Jeg har introdusert de tre skolene i utvalget og forklart hvordan jeg har jobbet med innsamling og analyse av datamaterialet. Jeg har vist til hvordan studien er kvalitetssikret og hvordan det forskningsetiske er blitt ivaretatt, og reflektert litt om min rolle som forsker.

I neste kapittel vil jeg presentere empirien og drøfte funn ut fra de teoretiske perspektivene jeg introduserte i Kapittel 2. Jeg vil drøfte empiri og teori i forhold til ett og ett forskningsspørsmål, og til slutt i kapitlet samle trådene fra drøftingen slik at funnene blir oppsummert og tydelig presentert.

KAPITTEL 4: EMPIRI OG DRØFTING

Det å drøfte empiri ser jeg som å speile opplevd virkelighet opp mot en ideell virkelighet. En ideell virkelighet i dette tilfellet er en skole med en tilnærming lik kritisk multikulturalisme, der skoleledelsen fungerer inkluderende, har en ”advocate orientation” og som argumenterer innenfor en rettferdighetsdiskurs og en deltakende diskurs. I dette kapittelet vil jeg presentere empiri og drøfte respondentenes uttalelser i lys av disse teoriene. Til slutt i kapittelet oppsummerer jeg sentrale funn i arbeidet mitt.

Når jeg forsøker å tolke hva respondentene faktisk mener (Kvale & Brinkmann, 2010, s.213), synes det meg som jeg får motstridende budskap hos dem. Dette forstår jeg som det Leiulfsrud og Hvinden skriver om når de råder forskeren til å se etter ambivalens og tvetydigheter i materialet (2007, s.238). Noen steder er det sammenfall i uttalelser fra respondentene og noen steder er det sprik i hva de svarer på spørsmålene. Jeg har derfor vurdert det som mest oversiktlig å fremstille og drøfte empiri i forhold til ett og ett forskningsspørsmål. Siden mitt materiale er begrenset til tre respondenter, har jeg ikke alltid nok empiri til å kunne peke på om jeg ser kjennetegn på skolelederens diskurser og ”orientations”. Der jeg finner at det er trekk i respondentenes diskurser som har sammenfall med teorier om diskurser vil jeg framheve det, tilsvarende for ”orientations”.

Drøftingen inneholder en del sitater fordi jeg mener det er viktig at leseren blir kjent med respondentenes stemmer og får mulighet til å høre deres argumentasjon (Postholm, 2010, s.123). Dette fordi skolelederens valg av ord er et uttrykk for deres forståelse av verden (Kjeldstadli, 2008, s.9), som igjen får konsekvenser for deres diskurser og ”orientations”. Rekkefølgen på hvilken respondent som siteres når, er avgjort ut fra hvor jeg mener det passer i sammenhengen. I sitatene forekommer to typer utelatelser, det er enten at jeg har utelatt noen ord eller setninger som er uten relevans, da har jeg markert det slik (...). Eller at jeg forklarer leseren hva samtalen handler om ved å angi et stikkord i parentes, som for eksempel slik (læreren). Der det står tre punktum uten parentes er det for å markere at respondenten tar en pause. Utelatelser er kun gjort for å komprimere sitatene, ellers er de uendret fra det datamaterialet respondentene har lest og godkjent.

4.1. Hvordan opplever skoleleder utfordringer i en flerkulturell skole?

Dette var opprinnelig det overordnede spørsmålet for forskningsprosjektet, som jeg gikk vekk fra fordi min forforståelse var for eksplisitt (avsnitt 1.2.1.). Jeg har imidlertid brukt det som forskningsspørsmål fordi jeg tenker at hvis en respondent opplever noe som en utfordring, kan det peke på et område der respondenten har behov for mer kompetanse. Som beskrevet i avsnitt 1.1.3., forventet jeg å høre at elevers religiøse tilhørighet kunne by på utfordringer for skoleledere i hverdagen. Denne antakelsen viste seg å være feil, det var ingen av respondentene som snakket om dette som utfordringer. De fortalte at når det dukket opp spørsmål om tilgang til bønnenrom, eller at fastende elever hadde behov for å bli tatt ekstra hensyn til under Ramadan, eller elever sendte søknad om ekstra fri i forbindelse med religiøse høytider, var dette noe skolen la til rette for og alle respondentene ga uttrykk for at dette var uproblematisk.

Bjørkas respondent sa det slik da jeg spurte hva han opplever som utfordringer i en flerkulturell skole:

”Det vil jo (...) alltid være en utfordring i forhold til å gi tilpasset opplæring til denne gruppa. Og det er jo noe vi hele tida jobber med som utfordring, og det handler om den etniske problemstillingen, men det handler også om elever som har litt dårligere forutsetning for å følge med på alt, dårligere lesere som kan ha dysleksi og sånne ting.”

Bjørkas respondent snakker her generaliserende om flerkulturelle elever som ”denne gruppa” og impliserer at dette er elever som har dårligere forutsetninger for å lære enn andre elever. I intervjusamtalen kom han spesifikt inn på to flerkulturelle elever som ”gjorde mye av seg på en negativ måte i skolemiljøet”, og jeg ba ham utdype hva han mente med dette. Respondenten forklarte:

”De fungerer ikke så godt selv om vi forsøker å tilrettelegge så har de en dårlig språkbakgrunn, men de vil ikke skille seg ut så de sier nei takk til tilbudet, og dermed tar det ikke så lang tid før de på en måte faller gjennom.”

Her styrkes inntrykket av at respondenten har negative forventninger til flerkulturelle elever fordi han sier om dem at ”de vil ikke” og konkluderer med at ”dermed (...) faller (de) (...) gjennom”. Dette er en forklaringsmåte som baserer seg på resonnementet om at svake skoleprestasjoner skyldes medfødte eller innlærte ulikheter, og som skolen derfor ikke kan gjøre noe med (Vedøy, 2006, s.202). En slik forklaringsmåte kan bety at respondenten har en konservativ tilnærming til flerkulturelle elever, en tilnærming som har

likhetstrekk med det Andersen kaller en "deficit orientation" (2012, s.6). Typisk for en skoleleder med en "deficit orientation" er å uttrykke negative og stereotype oppfatninger om flerkulturelle elever, og å ha negative forventninger til disse elevenes skoleprestasjoner. Men hva mener respondenten med "*den etniske problemstillingen*"? Tenker han at mangfoldet av elever med forskjellige etnisiteter i seg selv representerer en utfordring for skolen?

Hva sa respondenten på Furua om utfordringer i en flerkulturell skole? Her fikk jeg vite at det ikke er de flerkulturelle elevene selv som skaper problemer i skolehverdagen, men derimot oppleves samarbeidet mellom skolen og de flerkulturelle elevenes foresatte som en utfordring. Respondenten satte ord på det slik:

"... jeg vil understreke at de ungene som vi har hatt (...), det har vært rimelig uproblematisk i skolehverdagen og i skolesammenheng. Det er ikke der problemet har ligget. Problemet har ligget i samarbeidet med de foresatte og forståelsen".

Hun fortalte om en langvarig uoverensstemmelse mellom skolen og én flerkulturell elevs foresatte. I utgangspunktet var det en konflikt som hadde oppstått mellom eleven og foreldrene. Kjernen i denne konflikten var i følge respondenten:

"elevens fortvilelse over å ikke få lov til å være den hun ønsket å være i dette samfunnet her"

Det viste seg at skolen hadde gått inn i konflikten og involvert seg på elevens side.

Respondenten begrunnet skolens rolle:

"men samtidig var hun jo selvfølgelig lojal mot sin familie, ikke sant, og det å støtte henne i den biten der, det prioriterer vi da... Så vi backet henne på de tingene uten å presse, for hun var ikke klar til å ta et valg på enten eller, men vi prøvde å si at hun hadde lov til å ta sine egne valg og hun hadde lov til å synes at det var urettferdig at hun bodde i Norge men ikke fikk lov til å være mere norsk."

For å belyse fortellingen fra Furua vil jeg bruke teori om omsorgsdiskurs hos Vedøy, der hun forklarer at typisk for omsorgsdiskursen er at skoleleder viser spesiell omsorg overfor minoritetselever (2008, s.227- 228). Det er et kjennetegn ved denne diskursen at skoleleder foretar en omsorgshandling ut fra en ide om at handlingen er god og vennlig i seg selv, men at ideen om handlingen blir tillagt større betydning enn de faktiske konsekvensene av handlingen. Jeg har tro på at Furuas respondent har de beste intensjoner med å involvere seg i konflikten, og at hun mener å vite hva som er elevens beste. Hennes argumentasjon kan tyde på at hun ser sin støtte til eleven som en handling som er god i seg selv. Det kan

imidlertid være grunn til å stille spørsmål ved i hvilken grad skoleleder ser rekkevidden av at hun og skolen involverer seg i en konflikt mellom en elev og dennes foreldre.

Slik jeg forstår det handler konflikten om en kulturkollisjon som har oppstått mellom norsk kultur som skolen representerer, og elevens hjemmekultur, som hennes foresatte representerer. Ved å gå aktivt inn i konflikten for å støtte elevens ønske om ”å være mere norsk”, bidrar respondenten til å skape avstand mellom skolen og elevens foreldre. En slik avstandstaken kan tyde på en tenkning som handler om ”oss” og ”dem”, og dette har likhetstrekk med en ”othering orientation” hos Andersen (2012, s.6).

Omsorgsdiskursen kjennetegnes også ved at det er asymmetri i maktforholdet mellom partene i relasjonen. Slik asymmetri kan føre til at den velmente omsorgen oppfattes som problematisk for mottakeren av den. Dette kan skape uklarhet i hva som er skoleleders rolle fordi omsorgshandlingen da oppleves som en blanding av det offentlige og det private rom (Vedøy, 2008, s.228). I konflikten mellom eleven og hennes foreldre er det asymmetri i maktforholdet fordi skolen med sin offentlige posisjon står på elevens side, mens foreldrene står som privatpersoner på den andre siden. Bernard beskriver hvordan sterk statlig styring i Norge kan komme på kollisjonskurs med de verdier en familie fra en etnisk minoritet har, som for eksempel når skolens ansatte ”tar den offentlige posisjonen med seg inn i familien” (2011, s.169). Bernard omtaler dette som minoritet-majoritet-problematikk, der uenighet mellom skole og hjem kommer konkret til uttrykk slik det har skjedd i tilfellet på Furua.

På Eika formidlet respondenten at det hun opplever som en utfordring i en flerkulturell skole er forskriften som krever at de må sette karakterer på nyinnflyttede elever allerede etter et halvt års botid i Norge. Respondenten forklarte:

”Jeg syns (..) at utfordringer er i forhold til regelverket, (...), vi syns at den forskriften som sier at elever skal ha karakterer i alle fag etter et halvt år i Norge, det er urealistisk, jeg syns det er en urett mot elevene at det forventes at de har lært seg, altså tenk å komme til Norge i slutten av 9.ende for eksempel, og så skal du vurderes på målene, (...), det er bare karakterfritak for første termin i Norge.”

Slik jeg hører denne respondentens synsvinkel, snakker hun som om hun selv var en av de nylig innflyttede elevene til Norge. Hun viser innlevelse og indignasjon om hvordan regelverket ikke yter disse elevene rettferdighet. Dette er kjennetegn på både en deltakende

diskurs og en rettferdighetsdiskurs. Den deltakende diskursen kommer til uttrykk i respondentens innlevelse og sensitivitet for hvordan regelverket oppleves av flerkulturelle elever, for det er tydelig at det er viktig for henne at opplæringen skal oppleves som meningsfull for *alle* elever (Vedøy, 2008, s.220). Respondenten er også opptatt av hvordan lovverket skal tolkes for at elever som enda ikke behersker det norske språket skal få like muligheter som andre elever. Dette er kjennetegn på en rettferdighetsdiskurs (ibid; 2008, s.231).

Kan jeg hevde at Eikas respondent viser tegn på en ”advocate orientation”? Kommer en ansvars- og omsorgsfølelse overfor flerkulturelle elever til uttrykk hos henne? Jeg vil svare ja og vise til følgende sitatet, der respondenten er opptatt av flerkulturelle elevers begrepsforståelse i det norske språket:

”det å være spesielt fokusert på hvilke spesielle behov de tospråklige elevene har det er, ja, liksom dette blikket på det, (...) at det er litt annerledes enn generelle lærevansker eller dysleksi eller, det tror jeg nok at vi i større grad skal minne om, at de (lærerne) er oppmerksomme på det, (...) og jeg ser jo det at de (elevene) kanskje leser veldig bra, men at de ikke forstår alle ordene som de kan lese helt flytende, og når du spør dem så vet de ikke hva det begrepet er, så det er å bevisstgjøre lærerne også på det at det er ikke nødvendigvis latskap eller noe sånt, det er rett og slett at de ikke kan det.”

Her kommer det fram at respondenten verken har stereotype oppfatninger eller negative forventninger til de flerkulturelle elevene, men derimot er hun opptatt av å innhente informasjon og kunnskap som kan komme flerkulturelle elever og hele skolesamfunnet til gode. På Eika er det tydelig opptatt av kartlegging av de flerkulturelle elevene og av å skaffe seg innsikt i deres tidligere skolegang for å sikre at de får mest mulig informasjon om elevens læreforutsetninger.

I løpet av intervjusamtalene kom alle respondentene inn på temaet økonomi. De pekte på at det før var mer av både økonomiske, faglige og menneskelige ressurser i kommunen enn det er nå. To av dem snakket om det de opplevde som mangel på forståelse fra kommunens ansvarlige. Bjørkas respondent fortalte at tidligere var det øremerkede midler til norskopplæring og det han hadde opplevd som at det var tydelig prioritert fra kommunens side. Nå som fordeling av midlene blir overlatt til den enkelte skole, opplever han at norskopplæring ikke prioriteres på samme måte som før. Han sa det slik:

”Før hadde vi mye mer faste rammer i form av pålagte timer, kanskje mer rettigheter for norsk som andrespråk, for NOA-undervisning og norsk 2. Det var noen nøkler i tildeling av rammer som var mye tydeligere før enn det er nå, (...) men nå er ikke pengene øremerket på samme måte lenger.”

Eikas respondent hadde en liknende oppfatning av ressursutviklingen. Hun sa dette når vi snakket kommunens ressurser til norskopplæring:

”Og så er jo alt avhengig av ressurser som kommunen har, og det ser jo vi at det har blitt atskillig mindre ressurser,(...) for vi gikk jo over fra at du hadde rett på å ha timer til at timene nå er lønnsmidler, og da strekker jo ikke lønnsmidlene til det samme antall timer som før, (...). Så ressursproblematikken er vanskelig, det er ikke øremerkede midler.”

På Furuva var respondenten mest opptatt av at tiden ikke strakk til i hverdagens gjøremål som skoleleder. Hun snakket ikke direkte om de økonomiske, men mer om de faglige og menneskelige ressursene i kommunen. Også Furuas respondent formidlet en opplevelse av at utviklingen i skolens forhold til kommunen ikke er til skolens beste. Hun sa det slik:

”Det er vanskelig å forklare politikere og overordna nivå, rådmannsnivå og så videre, at det å være pedagogisk leder er det som er med å skape gode skoler, ikke alle rapporteringene og målingsarkene.(...) Jeg synes det er tungrodd på den måten at det blir et veldig sånn topptungt byråkrati, eksempelvis forstår jeg at jeg som leder i en skole skal vite noe om økonomien min, og kunne forvalte overordna og se helheten, men det jeg ikke forstår er hvorfor jeg skal detaljstyre, informere, skrive, inn i regnskap og budsjetter alt i fra pensjoner til feriepengar til... altså alle disse småtingene som det sitter noen andre som faktisk gjør det på en tredjedel av den tiden jeg bruker på det, fordi jeg gjør det så sjelden. (...) en ting er å si at man er leder for en skole og også har ansvar for helhetstenkingen når det gjelder økonomi, (...) men alt det andre så hadde det vært mye mer hensiktsmessig tenker jeg, at man fortsatt hadde disse gode hjelperne på et type skolekontor som gjorde de tingene. Det er vel en frustrasjon at føler man ikke får fram det budskapet.”

I intervjusituasjonen opplevde jeg Furuas respondent som at hun var oppgitt over forholdet til kommunen. Jeg merket meg at hun brukte ordet frustrasjon på følelsene sine.

Jeg ba respondentene fortelle hvordan de arrangerer juleavslutning på skolene og fikk vite at på to av skolene har juleavslutningen innslag av kristen religionsutøvelse, på den tredje skolen har de det ikke. For de to skolene som hadde innslag av kristen religionsutøvelse, var det ikke elever som tilhørte andre religioner som skapte utfordringer. Det var derimot en ganske annen gruppe elever og foresatte som skapte problemer for skolelederne ved juleavslutningen, slik Bjørkas respondent forklarte:

”... det er ikke denne gruppa (de flerkulturelle) som er de tøffeste på det, det er ofte de humanetiske som ikke setter sine ben i en kirke. Og da ja, er det vel sånn at jeg skjærer gjennom og sier at det må vi kunne gjøre i sånne sammenhenger. Akkurat sånn at vi gjerne kan gå inn i en moské eller synagoge også, det er ikke religionsutøvelse å gjøre det.”

Igjen viste det seg at min forforståelse var feil, for det respondenten her sier er at motstanden mot innslag av religion på juleavslutningen kommer fra foresatte som er humanetikere.

4.1.1. Oppsummering av funn Forskningsspørsmål 1

Hvordan bidrar så dette forskningsspørsmålet til å belyse hvordan skoleledere ser på sin kompetanse som ledere i en flerkulturell skole? Hva har jeg fått vite om det respondentene opplever som utfordringer? Har jeg klart å avdekke noe som kan gi meg informasjon om hvordan skolelederne opplever sin kompetanse overfor flerkulturelle elever?

Det er to av funnene jeg ikke kan se at direkte belyser problemstillingen, annet enn at et av dem avkrefter en antakelse jeg hadde. Det at humanetikere skaper utfordringer for skoleledere i forbindelse med juleavslutning, er kjent fra før og derfor ikke å regne som et funn. Men det at flerkulturelle elevers ønsker om religionsutøvelse i skolen ikke sees som en utfordring, kan tyde på at de tre skolelederne som har vært med i denne undersøkelsen opplever at de har adekvat kompetanse til å håndtere slike forespørsler, og det kan kalles et funn.

En av respondentene har gitt uttrykk for at samarbeidet med foresatte for én flerkulturell elev spesielt, skaper utfordringer for skolen. Jeg har ikke tilsvarende fortellinger fra de andre to respondentene som bekrefter dette funnet, men jeg har vist til litteratur som støtter opp om at kulturkollisjoner kan oppstå mellom skole og hjem. Utredningen ”Mangfold og mestring” peker blant annet på at det er behov for kulturkompetanse og tverrkulturell kommunikasjonskompetanse i opplæringssektoren (NOU 2010:7, s.12). Det kan hende at dette er kompetanser som kunne lettet samarbeidsproblemene mellom skole og hjem i dette tilfellet.

Felles for alle tre respondenter er at de gir uttrykk for oppgitthet i forhold til kommunale ressurser. Dette ble nevnt i forbindelse med skolens økonomiske ressurser til

norskopplæring, og det ble nevnt i forbindelse med en respondents opplevelse av at mye av skoleleders arbeidsdag måtte brukes til administrative oppgaver og at tiden derfor ikke strakk til for de pedagogiske oppgavene. Hvis skoleleder hadde hatt mer tid til pedagogiske oppgaver kunne det hende at de også hadde hatt mer tid, og overskudd, til å øke sin kunnskap om flerkulturelle elever læreforutsetninger.

I drøftingen har jeg vist til empiri som kan være tegn på flere ”orientations” hos respondentene, dette gjelder en ”deficit orientation”, en ”othering orientation” og en ”advocate orientation”. Det er også kjennetegn på omsorgsdiskurs, deltakende diskurs og rettferdighetsdiskurs. Det er interessant å se tendens til sammenfall mellom respondents ”othering orientation” og en omsorgsdiskurs, likeens sammenfall hos respondent som viser tegn til en ”advocate orientation” som argumenterer innenfor en deltakende diskurs og en rettferdighetsdiskurs.

Jeg har også funnet tegn som kan tyde på en konservativ tilnærming til opplæring av flerkulturelle elever. Her vil jeg ta forbehold da mitt materiale er så lite at det er usikkert å legge for stor vekt på dette funnet. Men hvis jeg antar at min tolkning er korrekt, er dette et funn som overrasker meg. Det kan bety at det er en lang vei å gå før flerkulturelle elever får rettferdig behandling i skolen. Vedøy hevder at konservative tilnærminger er lite framtreddende i dag (2006, s.205), mitt funn er kanskje et unntak som bekrefter Vedøys påstand.

4.2. Hvordan oppfatter skolelederen sin og skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn?

Et av intervju spørsmålene til dette forskningsspørsmålet handlet om skolens visjon. Respondentene gjenga visjonen og snakket om hva de tenkte om den. Alle tre brukte uttrykket honnørord om innholdet i visjonen, og formulerte med egne ord hva de tenkte at visjonene innebar for skolehverdagen. Ingen av respondentene nevnte den generelle læreplanen i løpet av intervjuet, noe jeg tolker jeg som en bekreftelse på et inntrykk jeg har av at den kom i bakgrunnen ved innføringen av Kunnskapsløftet 2006.

Jeg definerte ikke hva jeg legger i begrepet flerkulturell da jeg spurte respondentene hva de tenker om sin og skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn. En grunn til at jeg ikke definerte flerkulturell, var at jeg ikke ville gi inntrykk av at jeg forventet en ”korrekt” definisjon. Jeg hadde også et håp om at respondentene skulle bidra med egne definisjoner av flerkulturell. Furuas respondent gjenga skolens visjon som ” *på skolen samarbeider vi og gjør hverandre gode*”, og svarte slik på spørsmålet om skolens oppgave:

”(...) vi skal utdanne de som skal ta over framtidas samfunn, og det er en kjempejobb i forhold til både kunnskap, holdninger og ferdigheter. (...) det å holde høyt oppe våre demokratiske verdier og det å bli aktive deltakere i samfunnet, det er jo det man virkelig ønsker.”

Eikas visjon er at ” *alle skal ha et godt læringsmiljø hvor de kan lære og vokse og trives*”.

Respondenten der svarte dette om skolens oppgave:

”(...) skolen har jo en helt vesentlig funksjon i å danne, ikke bare utdanne men også dannelse, holdninger, holdningsskaping (...) skolen er jo en kjempeviktig arena og elevene tilbringer jo så mye av dagen sin og livet sitt her, så det er klart at det er en kjempeoppgave vi har.”

På Bjørka har de formulert visjonen som ” *en skole preget av kunnskap og ansvarslæring i et miljø av trivsel og trygghet*”. Respondenten sa dette om skolens oppgave:

”Skolens oppgave, slik jeg definerer det, er å være en smeltedigel, det er vel egentlig blitt sagt før. Vi har eksempler fra andre steder som har hatt innvandring som en del av ja, som USA, men der ser vi også framveksten av de motstrømningene som gjør at du får ghettotisering, ikke sant. Altså at hundre år etter innvandringen snakker folk hallingdøl i Midtvesten, at de har tatt vare på et helt ubrukelig språk i forhold til det samfunnet de lever i. Men sånn er jo mennesket, og i den posisjonen vil jo sikkert skolen kunne bidra til å gjøre en jobb med integrering, det tror jeg må være et sentralt oppdrag for skolen. Alt som tjener samfunnets utvikling er jo skolens oppgave, vi kan ikke lære bort tull og tøys. Vi kan ikke produsere holdninger som ikke funker i arbeidslivet etterpå (...). Da gjør vi ikke vårt samfunnsmessige oppdrag. (...) vi må bidra til at mennesker skal kunne fungere sammen, at de skal få kunnskaper og ferdigheter som gjør at de fungerer sammen i det å levere merverdi, rett og slett. Altså å produsere ting for samfunnet.”

Ingen av respondentene benyttet begrepet flerkulturell da de svarte. Det kan være fordi de opplevde det som en gjensidig forståelse at vi snakket om skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn. Men det kan også være de ikke brukte ordet nettopp fordi jeg ikke hadde definert det, at det gjorde dem usikre på betydningen og de ikke ville risikere å bruke det feil. Min spørsmålsformulering var derfor ikke helt vellykket. Jeg opplever likevel at respondentene formidlet en genuin opptatthet av skolens oppgave i å utdanne elever til fremtidig

samfunnsdeltakelse, så jeg heller mot å tolke dem slik at de snakket om skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn. Eika vektla også danning som en sentral oppgave her.

Bjørkas svar skiller seg ut fra de andres. Respondenten berører flere temaer i sitt svar, han kaller skolen en smeltedigel og sier at integrering er et sentralt oppdrag for skolen. Han er opptatt av at elevene skal lære å fungere sammen og bruker begrep som innvandring og integrering, det tar jeg som bekreftelse på min antakelse om at det er innforstått at vi snakker om en flerkulturell skole. Det overrasker meg når han trekker inn eksempler fra USA og hevder at innvandring til USA har skapt motstrømninger som fører til ghettofisering. Sier han dette fordi han mener det har overføringsverdi til norske forhold? Snakker han indirekte om at vi faktisk har ghettofisering i Norge? Eller vil han peke på faren ved at ghettofisering kan oppstå i Norge? Denne uttalelsen er vanskelig for meg å tolke.

Det andre temaet hans handler om språk. Her bruker han etterkommere av hallingdøler i Midtvesten som eksempel, da er det jo dialekt han snakker om, og ikke morsmål. Jeg er usikker på logikken i at dette har overføringsverdi til norske forhold, med mindre han bruker hallingdølsdialekten som et bilde på morsmål? Det kan tyde på at han mener eksempelet illustrerer norske forhold i dag, siden han samtidig snakker om skolens integreringsoppdrag. Når han konkluderer *”men sånn er jo mennesket”*, høres det ut som han sukker over tingenes tilstand.

Samme respondent kom imidlertid også inn på skolens oppgave i å gi elevene kunnskaper og ferdigheter. Det er interessant at han ikke vektlegger egenverdien av kunnskap i seg selv, men heller snakker om skolens oppgave i å bidra til at mennesker produserer og skaper merverdi for samfunnet. Det kan bety at han ser skolens samfunnsoppgave som mer instrumentell enn det de to andre respondentene gjør. Jeg tror han er klar over at dette er et syn som ikke kan sies å være representativt i dagens samfunn, for han sier videre:

”På 70-tallet, da jeg var ung, tenkte vi at det økonomiske var drivkraft for all samfunnsutvikling. Det er ingen ting som vi menneskene lager av verken institusjoner eller kulturelle ting som ikke skal tjene produktivkreftene, som vi sa den gangen. Så unyttige ting det bruker vi ikke tid på.”

Denne uttalelsen ble ikke utdypet, og i ettertid tenker jeg at jeg skulle ha bedt ham gi meg et eksempel på slike unyttige ting som han ikke ville bruke tid på. En ting de derimot

prioriterer å bruke tid på ved Bjørka er noe de kaller internasjonal uke i forbindelse med Operasjon Dagsverk om høsten. Da arrangerer de også en internasjonal fest. Respondenten forklarte at festen foregår ved at:

”alle samles i aulaen og vi har en innmarsj av alle elever som har en annen bakgrunn. (...) og de sier fram en ed, hvor de sier at som elev ved Bjørka internasjonale skole lover jeg også videre i forhold til å samhandle på en måte som holder de demokratiske verdier oppe, toleranse og det sier de på sitt morsmål”

Respondenten var tydelig stolt av den internasjonale festen, han fortalte at opptoget består av totalt 25-30 flerkulturelle elever og at synet av dem og de forskjellige flaggene de bærer, gjør at han får *”liksom en klump i halsen”*. Her vil jeg hevde å se tegn som tyder på at Bjørkas respondent argumenterer innenfor en supplerende diskurs overfor flerkulturelle elever. Et kjennetegn ved denne diskursen er at flerkulturelle elever får særlig oppmerksomhet ved festlige anledninger. Typisk er det da at flerkulturelle elevers forskjellighet markeres med artefakter som for eksempel flagg og nasjonaldrakter (Vedøy, 2008, s.219). Et annet kjennetegn ved den supplerende diskursen er at planleggingen av slike anledninger foregår uten at verken de flerkulturelle elevene selv eller deres foresatte, blir invitert til å delta. Dermed får de ikke være med som premissleverandører for hvordan det mangfoldet de selv representerer blir fremstilt. Den supplerende diskursen er velmenende, men den bidrar til å opprettholde skiller mellom grupper og er derfor i sin praksis mer segregerende enn inkluderende (Vedøy, 2008, s.220). Her er det sammenfall i kjennetegn mellom en supplerende diskurs og en *”othering orientation”*. Jeg tar forbehold når det gjelder hvordan planlegging av opptoget på Bjørkas internasjonale dag foregikk, fordi jeg ikke har spurt respondenten om dette.

På Furua var respondenten opptatt av integrering da vi snakket om skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn. Hun mente at de på skolen får til en god integrering, men understreket at de ikke har mange flerkulturelle elever. Jeg nevnte for henne at den generelle læreplanen er blitt kritisert for å formidle et *”oss-og-dem”*-syn på mangfoldet av elever i norsk skole, og spurte hva hun tenkte om det. Respondenten svarte:

”Ja, jeg tror det er helt riktig for jeg ser det, og jeg ser at det gjør vi og. (...)Vi hadde for eksempel en (...) jente her (...), og selv om hun da så litt annerledes ut og hadde hijab, så var det ikke noe big deal rundt det, ingen tenkte på at hun var dem og vi var oss. (...) men jeg har nok en oppfatning av at det er enkelt og greit så lenge vi ikke har mange og så lenge vi har så få som er utpreget annerledes, hvis du forstår meg rett, altså, nå snakker ikke jeg om hudfarge og sånne ting, men det er klart at ortodokse muslimer for eksempel, det vil være mye vanskeligere fordi de vil

også være så synlig annerledes kanskje, klesdraktsmessig, og med foreldre og bakgrunn som er veldig annerledes, men du har helt rett i at det er et tankegods som også er litt i oss alle, det med de og oss. Jeg kjenner på det selv når du sier det. (...) det er veldig lett å snakke om respekt og det er veldig lett å si at vi inkluderer og sånn, men jeg kjenner jo på både meg selv og alle tror jeg at når vi først snakker om disse tingene så har vi lett for å være på den de og oss, altså. Vi syns veldig fort de er litt rare uten at vi egentlig forstår hvorfor, altså, (...) jeg har egentlig ikke noe svar på det, den kulturkræsbiten”

Respondenten imponerer meg med sin ærlighet når hun sier hun opplever integrering som vanskelig. Her setter hun ord på tanker som jeg antar andre skoleledere vil kunne kjenne seg igjen i. Det er en normal reaksjon at en intuitivt er tilbakeholden overfor noe som er ukjent. Svaret fra Furua respondent antyder en ”othering orientation” som bidrar til å opprettholde sosial distanse mellom grupper (Andersen, 2012, s.6).

På Furua arrangerer de en årlig festival som skole og hjem samarbeider om å lage. Respondenten fortalte at de har opparbeidet en lang tradisjon med et nært og godt samarbeid med elevenes foreldre og foresatte, men at det er vanskelig å få til samarbeid med særlig én gruppe flerkulturelle foresatte. Respondenten forklarer i samtale med meg:

” (de) har vært vanskelig å integrere, altså foreldrene, de har ikke kommet på møtene og de har ikke noen kontakter, relasjoner til norske foreldre, det er sikkert litt på begge sider sånn som vi snakket om i stad med de og oss, ikke sant, og litt skremmende begge veier”

Intervjuer: *”Du sa (...) var vanskelig å integrere, kan du utdype litt og fortelle litt mer om det?”*

”vi har jo hatt godt samarbeid med hun som er koordinator for asylsøkende flyktninger i kommunen her (...). Og hun sier det jo selv og at det er jo der vi sliter, altså med å få de på banen, og de vi har hatt så har det vært vår lærer, hun som har norsk 2 som jeg snakket om, som sammen med konsulenten i kommunen har vært på hjemmebesøk og prøvd å følge opp den delen der. De (...) foreldrene har faktisk kommet til type konferansetime eller foreldreprat, men aldri på møter eller store arrangementer”

Det kan høres ut som det er blitt en etablert sannhet i denne kommunen at det er vanskelig å få til dialog med akkurat denne foreldregruppen. Som respondenten antyder kan det nok skyldes usikkerhet hos begge parter, både skole og hjem. Det er ikke nødvendigvis bare den ene parten som har en ”othering orientation”, kanskje denne foreldregruppen også tenker i liknende baner? Hvis det stemmer at også kommunekoordinatoren har problemer med å få til en dialog, er det ikke rart at skolen sliter.

Respondenten på Eika var også opptatt av integrering. Hun sa at integrering er en utfordring, og at det er noe de jobber bevisst med:

”det er jo en utfordring dette med integrering.(...) jeg kan huske at vi har hatt at noen har snakket om at, ja, de utlendingene, og da arresterer jo vi lærerne når de i farten og i fortvilelsen sier at jamen det var de innvandrerelevne som ..., og det er ikke ment som noe rasistisk men det er jo en holdning som vi må jobbe med, at vi ikke bare tenker at det var de utenlandske som satt og lagde bråk i kantina, det var jo noen andre som satt der også, så du ikke at den og den også satt, jo da, sant, men de er jo av og til litt mer synlige enn andre da. Så der tror jeg vi alltid må jobbe.”

Her formidler respondenten på Eika hvordan skolesamfunnet ikke tolererer at noen kommer med diskriminerende uttalelser. Der har de altså en sterk bevissthet på viktigheten av at det ikke skal skapes skiller mellom ”oss” og ”dem”, og det er tydelig aksept for at å si fra hvis det skjer overtramp.

Som eneste respondent i utvalget snakket skoleleder på Eika også om betydningen av å integrere minoritetsspråklige elevers foresatte:

”vi ser jo også at foreldrene sin integrering er viktig for elevens læring, det er så viktig å få foreldrene med, og jeg tror at hvis man spør hvor mange er det som virkelig har, og da tenker jeg kanskje særlig de som kommer fra mer fjernt, ikke europeere, men altså hvor mange er det som har virkelig venner som er fra minoritetsspråklige? Vi er kanskje på nikken, men det er ganske lang vei å gå. Jeg tror også at vi må begynne med foreldrene, de må dras med, de må også lære seg norsk, jeg tror det er kjempeviktig for å kunne støtte elevene, så jeg tenker at inkludering det går mye på respekt for annerledeshet”

Eikas respondent ser at språkopplæring for flerkulturelle foresatte spiller en viktig rolle for integrering. Respondenten har de flerkulturelle elevenes læring som sitt ansvarsområde, og i denne uttalelsen kommer det fram et sosialt engasjement hos henne som kan tyde på at hun ser ansvaret sitt i et større perspektiv enn skolehverdagen. Jeg får inntrykk av at hennes engasjement er både profesjonelt og personlig, for når hun snakker om integrering inkluderer hun seg selv i rollen som skoleleder og som medmenneske i et aktørperspektiv. Det kan tyde på at hun oppfatter lederrollen som en mulighet til å bidra til endring utover arbeidsdagen og skolens område. Slik jeg forstår henne snakker hun om sin samfunnsoppgave som skoleleder, noe som indikerer at hun argumenterer innenfor en rettferdighetsdiskurs (Vedøy, 2008, s.236).

4.2.1. Oppsummering av funn Forskningsspørsmål 2

Med dette forskningsspørsmålet ville jeg undersøke hva respondentene tenkte om skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn, men jeg er usikker på om jeg har funnet noe som bringer meg nærmere en forståelse av den overordnede problemstillingen. Jeg har grunn til å tro at jeg formulerte intervju spørsmålene på en måte som ikke inviterte respondentene til å fortelle slik jeg hadde håpet. Dette forskningsspørsmålet anser jeg derfor som mindre vellykket enn det første.

Et tema som gikk igjen i samtalene om skolens oppgave, var integrering. Alle respondentene var opptatt av integrering, men snakket om det på ulikt vis. På Furuu synes de at de får til integrering av flerkulturelle elever i skolehverdagen, men det er vanskelig å overkomme det respondenten kaller *”kulturkræsibiten”* mellom skole og hjem. I drøftingen av forrige forskningsspørsmål var samarbeid skole og hjem et tema for denne respondenten, da snakket hun spesielt om en elev. I drøftingen av forskningsspørsmål 2 har jeg valgt å bruke andre sitater fra henne, der hun snakker i mer generelle termer om integrering og samarbeid mellom skole og hjem.

Det er interessant at Furuas respondent nevner at også kommunens koordinator for asylsøkende flyktninger har vansker med integrering: *”hun sier det jo selv og at det er jo der vi sliter”*. Kan det tyde på at en kommuneansatt med innvandring som arbeidsområde også mangler kunnskap og kompetanse på dette feltet? I *”Mangfold og mestring”* pekes det faktisk på at det også i kommunesektoren er behov for mer pedagogisk kompetanse og regelverkskunnskap i forbindelse med flerspråklighet (NOU 2010:7, s.82). Jeg vil kalle det et funn at en skoleleder ved flere anledninger uttrykker at integrering av flerkulturelle elevers foresatte er problematisk. Her spiller antakelig manglende språkkompetanse hos de foresatte en rolle, men mye tyder på at tverrkulturell kommunikasjonskompetanse er et område som kan styrkes hos skolelederen.

Det er igjen stor spredning i hvordan respondentene fremstår i lys av teoriene om diskurser og *”orientations”*. I denne drøftingen har jeg argumentert for at jeg ser kjennetegn på en *”othering orientation”*, som innebærer at en respondent definerer noen andre mennesker som så annerledes enn seg selv at det skaper sosial distanse (Andersen, 2012, s.6). En *”othering orientation”* egner seg derfor ikke hvis en ønsker å oppnå integrering. Jeg har

også pekt på en supplerende diskurs i denne drøftingen, en diskurs som kompletterer en "othering orientation" i at den i sin praksis fungerer som segregerende (Vedøy, 2008, s.220). Det er også tegn som tyder på en rettferdighetsdiskurs i denne empirien, og den høres hos samme respondent som viser tegn på en "advocate orientation".

4.3. Hvordan opplever skoleleder skolens og lærernes behov for kunnskap og kompetanse i en flerkulturell skole?

Det er konklusjonen om behovet for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever i opplæringssektoren (NOU 2010:7, s.383) som har vært springbrett for min overordnede problemstilling. Da jeg gikk til intervjusamtalene, hadde jeg forventning om at skolelederne kom til å bekrefte denne konklusjonen. Det overrasket meg derfor at ingen av dem virket særlig opptatt av dette.

Hensikten bak det tredje forskningsspørsmålet var å få informasjon om den eller de personene på skolen som har flerkulturelle elever som sitt ansvarsområde. Jeg ville vite hvilke kriterier skolen hadde for å tildele et slikt ansvar og hva slags fagbakgrunn og hvilken kompetanse personene med dette som ansvarsområde hadde. Spørsmålet mitt lød:

"Er det definert at det er en her på skolen som har som ansvarsområde dette med flerkulturelle elever?"

Furuas respondent svarte:

"Nei, det er det ikke fordi vi har såpass få, vi har sett det mere hensiktsmessig at vi har en lærer som har norsk 2-utdanning som tar den delen, og ellers er det et ansvar som ligger på hvert team, pluss en sosialpedagogisk rådgiver som også har spesialundervisningskoordineringen, hun tar også litt hånd om den biten her. Men det er hos oss så liten jobb, da."

På Furua er det altså læreren som har norsk-2 kompetanse, det vi si norsk som andrespråk, som har hovedansvaret for de flerkulturelle elevene. Respondenten svarte bekreftende på mitt spørsmål om det også er denne personen som i det hele tatt har "kompetanse innenfor dette feltet" i personalet, så tilføyde hun:

"på barneskolen som ligger vegg-i-vegg har (vi) folk med høy kompetanse innenfor feltet fordi det er en innføringsklasse der, og det nyter jo også vi godt av".

Jeg tolker det siste utsagnet slik at respondentene anser kompetanse om flerkulturelle elever som ivarettatt i og med at det finnes kompetente folk på barneskolen som ligger like i nærheten.

På Bjørka har de også organisert det slik at det er en lærer som har de flerkulturelle elevene som sitt ansvarsområde. Da jeg ville vite årsaken til at akkurat denne læreren hadde fått dette ansvaret, svarte respondenten at det er fordi vedkommende har:

”lang erfaring med særskilt norskopplæring (...). Jeg tror (læreren) også har utdanning i det og en modul med dette (...) i tillegg til at (å være) norsklærer, så (læreren) er kompetent.”

Både Bjørka og Furua har altså valgt å gi ansvaret for flerkulturelle elever til den læreren som har erfaring med å undervise i norsk for elever som ikke har norsk som morsmål, og/eller som ikke behersker norsk språk godt nok til å kunne følge i vanlig undervisning. Slik norskopplæring kalles noen steder for norsk 2, eller norsk som andrespråk, andre steder kaller de det særskilt norskopplæring eller tospråklig fagopplæring. Felles for Bjørka og Furua er at det er lærernes kompetanse i å lære bort norsk til elever som ikke har norsk som morsmål, som tilsynelatende er kriteriet for at de får ansvaret for hele gruppen av flerkulturelle elever.

På Eika svarte respondenten at det er hun selv som har hovedansvaret for de flerkulturelle elevene på skolen. Da jeg spurte hvilken kompetanse hun har for dette, fikk jeg vite at hun ikke har formell kompetanse. Hun fortalte at hun har opparbeidet seg mye realkompetanse gjennom mange år, først som lærer med flerkulturelle elever i egen klasse, og etter hvert også som skoleleder med dette som ansvarsområde.

Det viste seg altså at ingen av skolene i utvalget hadde tildelt ansvaret for flerkulturelle elever til en person som har formell kompetanse på dette området, og slik jeg forsto det hadde de heller ingen ansatte med slik kompetanse. Men tenkte respondentene at en slik kompetanse var noe skolen kanskje kunne ha behov for? Eller kompetanse de kanskje ville se etter ved ansettelse av nye lærere? Bjørka svarte:

”..det (er) nok ikke det primære jeg ser på folks CV. Fordi har du en grunnskole med magre ressurser så må du ha lærere som kan undervise i flere enn ett fag, og da er det å få dekket (nevner flere fag) viktigere enn at jeg har noen som er kjempededikerte i flerkulturell pedagogikk.”

Jeg spurte hva han forstår med flerkulturell pedagogikk. Respondenten svarte:

”Flerkulturell pedagogikk går jo på at en lærer har tilegnet seg dybdekunnskap i forhold til utfordringer i møte med barn og unge i skolesamfunnet som er grunnet i etnisitet. At de (elevene) har en kulturell bakgrunn som gjør at de ikke sklir veldig lett inn i en norsk kulturell sammenheng. Så tenker jeg at det går på å studere bakgrunnsfaktorer for å kunne ta overblikket over en situasjon, skjønne hvorfor eleven ikke catcher alt som etnisk norske gjør.”

Igjen hører jeg en konservativ tilnærming hos respondenten når han gir uttrykk for negative forventninger til flerkulturelle elevers skoleprestasjoner. Han bruker begrepene etnisitet og kultur til å definere grupper som forskjellige fra hverandre, og slik skapes avstand mellom dem. I likhet med Furuas respondent viser han trekk som vitner om en ”othering orientation”. Slike uttalelser er antakelig ikke vondt ment, men jeg mener det likevel er viktig å peke på at de ikke er harmløse. Jeg vil hevde at når en skoleleder på denne måten viser trekk av en ”othering orientation” er det sannsynlig på grunn av mangel på kunnskap. Da jeg spurte respondenten på Bjørka om han har noen i det pedagogiske personalet som etterlyser kursing i flerkulturell pedagogikk, svarte han:

”Nei, jeg tror ikke det. Det er faktisk sånn at dette er ikke så påtrengende hos oss, hvis jeg sa denne onsdagen, nå har jeg fått denne foredragsholderen, så vil det være mange som synes at det ikke er noe relevant for seg.”

På Bjørka har omtrent 10 % av elevene en flerkulturell bakgrunn, slik elevtallene ble formidlet til meg av rektor (jfr. avsnitt 3.2.1.). Det kunne være interessant å undersøke hva de lærerne som underviser på Bjørka tenker om sitt eventuelle behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever.

Heller ikke på Furua opplever personalet noe behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever, i følge respondenten. Bortsett fra den læreren som har flerkulturelle elever som sitt ansvarsområde:

”Nei, men hun vil alltid ha behov for å få noe påfyll, og det er jo sånn som vi prøver å imøtekomme når det er type kurs som er aktuelle”

På Eika har de en bevisst ansettelsespolitikk med tanke på å øke andelen flerkulturelle i det pedagogiske personalet. Da intervjuet ble foretatt hadde de fem lærere med andre morsmål enn norsk, og respondenten presiserte at disse er faglærere og ikke morsmålslærere. Det betyr at de er ansatt i kraft av sine undervisningsfag, ikke i kraft av sitt morsmål. Hun fortalte at det kan være vanskelig å finne lærere med andre morsmål som snakker godt nok

norsk til å være faglærere, og det har hendt at det har kommet klager fra elevene om at lærerne ikke snakker godt nok norsk. Da følger skolelederen opp disse lærerne:

”da har vi gått noen runder med dem, (...) jeg har vært inne helt konkret og hørt på undervisning for å se om det er hold i de klagene man får, og jeg ser jo det at av og til kanskje har noen elever litt lav terskel for å akseptere - at altså hvis du har en engelskfødt engelsklærer som snakker litt gebrokkent, sier bokene i stedet for bøkene, (...) så er det jo lett forståelig (...) Da forsøker vi å motivere elevene til å forstå at det er jo en ressurs, for det er jo engelsk de skal lære, tenk så flott da å ha en engelskspråklig lærer.”

Her ser vi et nytt eksempel på at skolesamfunnet på Eika ikke tolerer diskriminerende uttalelser, heller ikke fra elever. Det er interessant at hun tar til orde for flerspråklige lærere som er i minoritet overfor de majoritetsspråklige elevene. Hun argumenterer for en integrerende praksis, og synliggjør ved dette skolens verdisyn. Her ser vi kjennetegn på en deltakende diskurs (Vedøy, 2008, s.221). Respondentens fortelling vitner om at de har opparbeidet seg kunnskap om hvilke forutsetninger som må ligge til rette for å lykkes med integrering.

4.3.1. Oppsummering av funn Forskningsspørsmål 3

På alle de tre skolene i utvalget er det én person i kollegiet som har spesielt ansvar for flerkulturelle elever, men ingen av dem har formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk. Det disse ansvarspersonene har til felles er kompetanse i norsk som andrespråk, de har både formell og realkompetanse i å undervise i norsk til elever med andre morsmål enn norsk. Jeg har forstått det slik at ingen av skolene har ansatte med formell kompetanse som tilsvarende en eller flere av de kompetanseområdene som evalueringen av flerspråklige elever i opplæringssystemet etterlyser, bortsett fra i norsk som andrespråk (NOU 2010:7, s.12). Dette tyder på at en vektlegging av elevens språk som kanskje det viktigste kriterium i forståelsen av hvem eleven er, og det rører ved kjernen i den overordnede problemstillingen som jeg konkluderer på i neste kapittel.

Min forforståelse av tematikken har igjen vist seg å være feil. Jeg hadde forventet å høre respondentene si at de opplever behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever, men to av dem ga utvetydig uttrykk for at de ikke ser noe slikt behov verken for seg selv som skoleleder eller for det pedagogiske personalet. Den tredje respondenten, som også har fortalt om mange utfordringer i en flerkulturell skole, uttrykker behov for mer kunnskap og kompetanse på dette området. Denne respondenten er skoleleder på en

fokusskole og har jevnlig tilgang på faglig oppdatering i kompetanse om flerkulturelle elever.

Igjen fant jeg kjennetegn på en konservativ tilnærming og en "othering orientation" hos en respondent. Det kan tyde på en viss konsistens i denne respondentenes oppfatning av flerkulturelle elever. Hos en annen respondent finner jeg kjennetegn til en deltakende diskurs, som er konsistent med at samme respondent også har vist tegn på en "advocate orientation".

4.4. Empiri i lys av perspektivet inkluderende skoleledelse

I drøftingene av forskningsspørsmålene hevder jeg å se noe konsistens mellom respondenters tilnærminger, "orientations" og diskurser. Jeg har fått ny forståelse av teoriens forhold til hverandre i løpet av drøftingsarbeidet og oppfatter det slik at kjennetegn på en "deficit orientation" korrelerer med konservative tilnærminger og en formell diskurs. Likeledes vil jeg hevde at det er likhetspunkter i kjennetegn mellom en "othering orientation", pluralistiske tilnærminger og en supplerende diskurs; men jeg ser også at en "unintentional orientation" kan ha sammenheng med pluralistiske tilnærminger og en supplerende diskurs. En skoleleder er ikke nødvendigvis selv klar over hvilken diskurs han eller hun argumenterer innenfor, eller hvilken "orientation" som styrer hans/hennes oppfatninger. Derfor er det mulig for flere diskurser å eksistere side ved side, det samme gjelder for "orientations".

Slik jeg ser det er kritisk multikulturalisme som tilnærming en forutsetning for inkluderende skoleledelse, det samme gjelder en "advocate orientation", en deltakende diskurs om opplæringen og en rettferdighetsdiskurs om skolens etiske rasjonale. De er alle forutsetninger for å oppnå en inkluderende skoleledelse. Jeg ser disse forutsetningene som innbyrdes avhengige av hverandre og at alle spiller en like viktig rolle. Hvis en skoleleder ikke har en kritisk multikulturalistisk tilnærming kan han/hun heller ikke ha en "advocate orientation", og uten en "advocate orientation" er det vanskelig å argumentere innenfor en deltakende diskurs eller en rettferdighetsdiskurs.

I et inkluderende perspektiv på skoleledelse er det viktig at alle medlemmer av skolesamfunnet lærer om og av hverandre, derfor må alle akseptere sin rolle som både lærere og lærende (Ryan, 2006, s.10). Men før en kan lære om inkluderende praksiser må en først bevisstgjøres om ekskluderende praksiser (ibid; s.11). Bevisstgjøring om ekskluderende praksiser er svært viktig fordi disse kan være subtile, og de kan foregå i det skjulte. Det er typisk at maktstrukturene i et hierarki er mer synlige og følbare nedenfra enn fra toppen. Et eksempel på en slik strukturell makt er den hvite dominansen i skolen, eller det jeg kaller den monokulturelle dominansen (jfr. avsnitt 2.1.4.). Det er avgjørende at maktmønstrene blir gjort eksplisitte for at de ikke skal kunne fortsette å være undertrykkende, og i et kritisk multikulturalistisk perspektiv blir samfunnets strukturelle maktmønstre gjennomskuet.

Det problematiske ved strukturelle maktmønstre, som for eksempel monokulturell dominans, er at normer og verdier tas som selvfølgelige og implisitte for alle (Young & Liabe, 2000, s.377). Vi har sett eksempler på dette i empirien, at skoleleders normer og verdier tas som selvfølgelige også for de flerkulturelle elevene og deres foresatte, som i fortellingen fra Furua der skolen hadde involvert seg i en konflikt mellom eleven og foreldrene. Her vil jeg presisere at respondenten ikke formidlet, slik jeg oppfatter det, forståelse av sin skoleledermakt som en monokulturell dominans. Selv om dette kan skyldes manglende kunnskap om disse mekanismene, er det likevel grunn til å kalle det en form for rasisme, det Young og Liabe kaller en institusjonell hvit rasisme (ibid; s.376). Da rasisme er et betent begrep, vil jeg gjengi FNs definisjon:

«I denne konvensjon betyr uttrykket "rasediskriminering" enhver forskjellsbehandling, utelukkelse, innskrenkning eller begunstiging på grunn av rase, hudfarge, avstamning eller nasjonal eller etnisk opprinnelse hvis formål eller virkning er å oppheve eller begrense anerkjennelsen av, nytelsen eller utøvelsen på like fot av menneskerettighetene og de grunnleggende friheter på det politiske, økonomiske, sosiale, kulturelle eller hvilket som helst annet område av det offentlige liv.» (FNs konvensjon om avskaffelse av alle former for rasediskriminering, Artikkel 1, 1970)

Jeg hører en del likheter i argumentasjonen hos respondentene på Bjørka og Furua, for eksempel snakker ingen av dem om skolen sin som flerkulturell, fordi, som de sier, de har så få flerkulturelle elever. Begge gir uttrykk for tankesett som vitner om at de, bevisst eller ubevisst, grupperer "oss" – vi hvite, norske, monokulturelle, som forskjellige fra "dem" – de som ikke er hvite, norske eller monokulturelle, altså de flerkulturelle. Dette indikerer at

respondentene ikke anerkjenner at det ligger strukturelle maktmønstre bak tankesettet ”oss” og ”dem” – men at de ser skolen som en nøytral institusjon (Vedøy, 2006, s.203). Jeg vil hevde at vi her ser kjennetegn som kan vitne om konservative og pluralistiske tilnærminger til flerkulturelle elever.

Respondenten på Eika omtalte skolen sin som flerkulturell og formidlet sitt håp om å utvikle en skole som er rettferdig for alle elever. Hun var opptatt av flerkulturelle elevers rettigheter i opplæringssystemet og av å involvere de flerkulturelles foresatte i skolens beslutningsprosesser. Hun mente at opplæring i norsk var viktig både for flerkulturelle elever og deres foresatte. Min forståelse er at de på Eika er bevisste på at svake skoleprestasjoner ikke skal forklares ut fra kulturforskjeller eller medfødte egenskaper hos elevene. Denne respondenten snakket heller ikke som om hun tenker at utdanning kan jevne ut forskjeller mellom kulturer (Vedøy, 2006, s.202), men gir derimot uttrykk for å se utdanning som en nøkkel til sosial mobilitet (ibid; s.204). Dette er kjennetegn på at skolen befinner seg et sted mellom en pluralistisk tilnærming og kritisk multikulturalisme. Ingen av skolene i utvalget kan dermed sies å tilfredsstille alle krav til å være en inkluderende skoleledelse.

4.5. Oppsummering av funn

I min empiri har jeg funnet kjennetegn på konservative og pluralistiske tilnærminger til opplæring flerkulturelle elever. Jeg kan derimot ikke peke på funn som indikerer en kritisk multikulturalistisk tilnærming fordi jeg oppfatter ingen kritiske blikk på maktstrukturene i skolen. Hvis det er korrekt tolket at det fortsatt eksisterer konservative tilnærminger i skolen, kan det bli en lang vei å gå før vi får en inkluderende skole for alle. Pluralistiske tilnærminger er antakelig det vanligste i dagens Norge, slike tilnærminger forklarer også langt på vei *hvorfor* det er behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever på alle nivå i opplæringssystemet. Kjennetegn på pluralistiske tilnærminger er nettopp at en ikke ser maktforholdet mellom majoritetskultur og minoritetskultur, men oppfatter skolen som en nøytral institusjon. Dermed blir strukturelle maktmønstre, som segregerer og diskriminerer, opprettholdt.

Jeg har funnet kjennetegn på argumentasjon innenfor omsorgsdiskurs, deltagende diskurs og rettferdighetsdiskurs i materialet. Jeg har pekt på at noen diskurser deler kjennetegn med noen ”orientations”, og funnet samsvar hos noen respondenters tilnærminger, diskurser og ”orientations”. Dette tolker jeg som at det styrker mine av funn av tilnærminger, diskurser og ”orientations” hver for seg, men også en styrking av min forståelse av at det er en sammenheng mellom disse, slik jeg redegjorde for i avsnitt 4.4.

Det er tegn til at dialog og samarbeid mellom skole og flerkulturelle elevers foresatte kan by på utfordringer for begge parter. Her er det grunn til å anta at språk, det vil si mangel på et felles språk, har en viss betydning. Alle respondentene vektlegger språkkunnskaper i norsk som en viktig faktor for å lykkes med dialog og integrering. Jeg fikk vite at tolketjenester må bestilles på forhånd, og at skolen må betale for dette. Det er varierende hvor mange tolker den enkelte kommune har tilgjengelig til enhver tid. Respondentenes erfaringer med bruk av familiemedlemmer som tolker oppleves ikke som en tilfredsstillende løsning.

Alle skolene i utvalget hadde gitt én person i det pedagogiske personalet ansvaret for de flerkulturelle elevene på skolen. På to av skolene var det lærere som hadde ansvaret for flerkulturelle elever, på den tredje skolen – den som definerte seg som flerkulturell – var det en i ledelsen som har dette ansvaret. Ingen av skolene hadde gitt dette ansvaret til en formelt kvalifisert person, og jeg forsto det slik at det ikke var personer i kollegiet som var formelt kvalifiserte innen flerkulturell pedagogikk, migrasjonspedagogikk eller liknende da intervjuene fant sted ved oppstart av skoleåret 2012/2013. Alle skolene har derimot ansatte med formell kompetanse i opplæring i norsk som andrespråk. På to av skolene var det disse som hadde ansvaret for flerkulturelle elever. Det kan tyde på at skolens forståelse av hva en flerkulturell elev er, tar utgangspunkt i elevens språkkompetanse. I en slik forståelse er en flerkulturell elev en elev som har behov for å lære norsk. Hvis dette er tilfelle, betyr det at det er mangelen på norsk språkbeherskelse som definerer eleven som flerkulturell. En slik forståelse er i strid med definisjonen av flerkulturalitet (jfr. avsnitt 2.1.4.) og kan innebære at elevens flerkulturelle kompetanse blir oversett.

4.6. Oppsummering av Kapittel 4

I dette kapitlet har jeg tatt for meg ett og ett forskningsspørsmål ved å drøfte empiri og se den i lys av teorier om skolelederes diskurser, ”orientations” og tilnærminger til opplæring for flerkulturelle elever. Jeg har oppsummert funnene for hvert forskningsspørsmål, og samlet dem i en oppsummering til slutt. I det siste avsnittet har jeg belyst empiri ut fra et inkluderende perspektiv på skoleledelse.

I neste kapittel vil jeg kort oppsummere oppgaven og deretter konkludere på den overordnede problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg forsøke å peke på noen perspektiver som kan være utgangspunkt for videre forskning og formidle noen tanker jeg har gjort meg i løpet av arbeidet med denne masteroppgaven.

KAPITTEL 5: KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER

Dette siste kapittelet i oppgaven inneholder en kort oppsummering av hele forskningsarbeidet før jeg konkluderer på den overordnede problemstillingen. Jeg peker på noen tema som kan være interessante for videre forskning om skoleledelse i en flerkulturell skole, og tar også med noen refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av arbeidsprosessen.

5.1. Oppsummering av forskningsarbeidet

I dette forskningsarbeidet har jeg tatt utgangspunkt i at Norge er et flerkulturelt samfunn og at skolen i Norge derfor er flerkulturell. Dette har jeg underbygget ved å vise til statistikk, styringsdokumenter og begrepsavklaringer. Springbrettet for undersøkelsen har vært utredningen ”Mangfold og mestring” (NOU 2010:7), som er en evaluering av opplæringstilbudet til flerspråklige barn, unge og voksne i Norge. Evalueringens konklusjon om behovet for mer kunnskap og kompetanse om flerspråklige elever på alle nivå i opplæringssystemet, er bakgrunnen for mitt valg av tema for dette forskningsarbeidet. Jeg har ønsket å undersøke om skoleledere opplever behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever slik rapporten peker på. Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse der jeg har intervjuet et utvalg på tre skoleledere i tre forskjellige ungdomsskoler. Den overordnede problemstillingen for dette arbeidet har vært *Hvordan ser skoleledere på sin kompetanse som ledere i en flerkulturell skole?*

Forskningsspørsmålene har handlet om hvordan skoleledere opplever utfordringer i en flerkulturell skolehverdag, hva de tenker om skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn, og hvorvidt de opplever behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever. Det innsamlede datamaterialet har jeg drøftet ved å se forskningsspørsmålene i lys av teorier om skolelederes tilnærminger til flerkulturelle elever, deres diskurser og ”orientations”, og et inkluderende perspektiv på skoleledelse. Jeg har pekt på at skoleledere viser tegn til å ha ulike tilnærminger til flerkulturelle elever i opplæringen, at de argumenterer innenfor ulike diskurser og at de viser kjennetegn på å ha ulike ”orientations”. I min forståelse er det sammenheng mellom en skoleleders tilnærming, diskurs og ”orientation” – da jeg tenker at disse forutsetter og bekrefter hverandre innbyrdes. Jeg hevder at en inkluderende skoleledelse forutsettes av en tilnærming som er kritisk multikulturalistisk, en diskurs om opplæringen som er deltakende, en diskurs om skolens etiske rasjonalitet som er rettferdig

og en ”advocate orientation”. Jeg hevder at ingen av skolene i utvalget kan sies å ha en inkluderende ledelse fordi de ikke oppfyller disse forutsetningene fullt ut.

5.2. Konklusjon

Hvordan ser skoleledere på sin kompetanse som ledere i en flerkulturell skole? To av respondentene sa om skolen sin at den ikke var veldig flerkulturell fordi det ikke var så mange flerkulturelle elever der. De samme to respondentene ga også uttrykk for at de ikke opplevde noe behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever. Dette til tross for at de gir uttrykk for at dialog med flerkulturelle elevers foresatte er vanskelig å få til og at integrering er en utfordring. En mulig årsak til at disse skolelederne ikke tenker på skolen sin som flerkulturell kan være at deres normalperspektiv er monokulturelt. Det kan enten bety at i deres verden er det norske samfunnet, og den norske skolen, fortsatt monokulturell; eller det kan bety at de ser Norge som et flerkulturelt samfunn, men de erkjenner ikke at dette har fått konsekvenser for skolen, eller deres egen skole, enda. Jeg tror det monokulturelle normalperspektivet kan forklare hvorfor respondentene heller ikke opplever at de har særlige utfordringer i en flerkulturell skole. Disse skolelederne sier de opplever skolen som inkluderende og de mener nok at arbeidet de gjør er meningsfullt, men utilsiktet er de med på å motvirke inkludering. Andersen & Ottesen (2011) skriver at ”den største pedagogiske utfordringen vi står overfor i møte med en flerkulturell pedagogisk situasjon, er skolens monokulturelle forankring” (ibid; s.253).

Jeg er enig med Vedøy når hun hevder at en flerkulturell skole må forstås som en prosess (2006, s.213) slik jeg også refererte til i avsnitt 1.1.4. En flerkulturell skole er en skole i stadig endring og utvikling, en flerkulturell skole er en dynamisk skole. Hvis vi nærsynt bare ser på flerkulturelle elevers språkkompetanse, og definerer dem som minoritetsspråklige fordi de trenger å lære norsk, kan det kanskje forsvares å tenke at dette er et ”problem” som vil gå over. For det er et tidsspørsmål når disse elevene kommer til å snakke norsk. Men hvis vi derimot ser den flerkulturelle eleven i et større perspektiv, vil vi se at uansett nivået på norske språkkunnskaper, vil deres flerkulturalitet alltid være med dem.

En av respondentene snakket om skolen sin som flerkulturell, denne skolen var også definert som en ressurskole for flerkulturell pedagogikk. Denne respondenten ga uttrykk for behov for mer kunnskap og kompetanse. Dette er et lite materiale å trekke slutninger fra, det var heller ikke overraskende at det var ressurskolen som definerte seg som flerkulturell og som uttrykte behovet for mer kompetanse. Jeg våger meg derfor på å konkludere med at skoleledere som ikke ser på skolen sin som flerkulturell heller ikke opplever behov for mer kunnskap og kompetanse om flerkulturelle elever. Her ser jeg at det kan være en sammenheng mellom det å ikke ha et flerkulturelt normalperspektiv og det å ikke oppleve behov for mer kompetanse om flerkulturelle elever.

I teorikapittelet har jeg underbygget hvorfor normalperspektivet på Norge som samfunn bør være flerkulturelt, og at dette også gjelder den norske skolen. Men min forskning viser at det fortsatt utøves skoleledelse med et monokulturelt normalperspektiv. Jeg mener at det *ikke* er et definisjonsspørsmål om en skole i Norge i dag er flerkulturell eller ikke, men En inkluderende skoleleder må se skolesamfunnet som flerkulturelt, og ha en flerkulturell skole som sitt *normalperspektiv* - uansett antallet elever på den enkelte skole som til enhver tid snakker andre morsmål, eller som er født i andre land, eller som har en eller to innvandrede foreldre.

5.3. Implikasjoner og perspektivering - mulige tema for videre forskning

I innledningskapittelet redegjorde jeg for styringsdokumenter i skolen, og trakk fram at skolens oppgave blant annet er å ivareta og å utvikle alle elevers identitet og kulturelle kompetanse (avsnitt 1.1.1.) Konklusjonen på mitt forskningsarbeid tyder på at dette kravet ikke helt oppfylles, og det er ganske alvorlig hvis det er slik at noen elevers kulturelle kompetanse blir verdsatt mer enn andres. Joron Pihl sier det så sterkt at skolen ikke makter ”å realisere sine egne pedagogiske og demokratiske mål for undervisning av minoritets elever på en tilfredsstillende måte” (2010, s.266). En slik skole innfrir heller ikke samfunnets forventninger. En slik skole er heller ikke fremtidsrettet. Vi lever i en globalisert verden, en verden som Norge er en del av og tar del i, enten vi vil eller ikke. Hvis skolen ikke slipper verden inn i klasserommet, kan faren være at skolen blir akterutseilt og mister kontakten med det samfunnet den befinner seg i.

Jeg ser flere mulige veier videre for forskning på skoleledelse i en flerkulturell skole. Det er noen tema som peker seg ut innenfor det jeg har forsket på, og jeg ser også nye veier en kan gå. Det ville være svært interessant å forske videre på temaet for dette masterarbeidet. Jeg skulle gjerne hatt et større utvalg respondenter, og hatt større geografisk spredning på dem. I tillegg ville jeg undersøkt lærernes kompetanse om flerkulturelle elever og hva de sier om sine, og skolens, kompetansebehov på dette området.

Et annet tema jeg ser som interessant for videre forskning er samarbeid mellom skole og flerkulturelle elevers hjem, her kan det for eksempel være spennende å undersøke forutsetninger for dialog mellom partene, jeg tenker både på språkkunnskaper og kulturkunnskap. Hvordan skolene disponerer sine midler på flerkulturelle elever, som for eksempel til opplæring i norsk språk, til bruk av tolk, til morsmåls lærere og til innkjøp av lærebøker og læremidler kunne også være tema for forskning. Likeså skolers ansettelsespolitikk og hvordan de tenker når det gjelder ansettelse av flerkulturelle faglærere.

Det kan også være interessant å se på lærer- og skolelederutdanninger, og å undersøke innholdet i disse med tanke på det behovet for mer kunnskap og kompetanse til å undervise og lede i flerkulturelle skoler som er avdekket i NOU 2010:7. Det kan også forskes på forutsetninger hos monokulturelle lærere til å undervise i flerkulturelle klasserom, og på forutsetninger hos monokulturelle skoleledere til å lede i flerkulturelle skoler. Andre tema for forskning kan være minoritets- og majoritetsproblematikk i skolen, maktstrukturer og institusjonell rasisme.

5.4. Refleksjoner til slutt

I løpet av oppgaveskrivingen har jeg gjort meg en del tanker om alt det jeg gjerne skulle gjort annerledes om jeg hadde kunnet begynne på nytt. Det er spesielt intervjusituasjonen jeg tenker tilbake på, alle de gangene jeg burde ha fulgt opp noe respondenter sa og bedt om forklaring eller utdyping. I analyse- og drøftingsprosessen har jeg opplevd mitt materiale som begrenset, og sett at hadde jeg vært mer erfaren, og mindre nervøs i intervjusituasjonen, kunne jeg samlet inn mer materiale. Jeg får finne meg i at i disse

refleksjonene ligger det et potensial for verdifull læring. Når en gjør noe for første gang må en ha tålmodighet med sin egen læringskurve og trøste seg med at en kan reflektere og forbedre seg til neste gang. Jeg forstår mer og mer av den hermeneutiske sirkelen.

Disse refleksjonene er ikke ment som selvpisking, for som student var jeg klar over at dette arbeidet ville bli krevende. Nå som jeg står ved avslutningen, kjenner jeg på at jeg har gjort viktige erfaringer og lært mye. Loggen og notatbøkene mine er fulle av tanker og refleksjoner, med og uten utropstegn. En av refleksjonene jeg har satt utropstegn ved er at problematikken i maktforholdet mellom majoritet og minoritet i skolen, og i samfunnet, minner sterkt om problematikken i maktforholdet mellom kvinner og menn i samfunnet slik det toppet seg da kvinnefrigjøring sto på dagsorden. Velvillige menn som var positive til likestilling så ikke de skjulte maktstrukturene som motarbeidet kvinners inkludering i samfunnet på like vilkår med menn. Dette er et tankekors for velvillige, etnisk norske, hvite og majoritetsspråklige skoleledere i skolen i dag.

KILDE- OG LITTERATURLISTE

Andersen, F.C. (2012): ”School leadership and multilingualism”. Acta Didactica Norge.

Vol. 6 Nr.1 Art.16

Andersen, F.C. & Ottesen, E. (2011): Skoleledelse og språklig og etnisk mangfold. I

Møller, J. og Ottesen, E. (red.): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bangstad, S. (2011): ”Multikulturalismen og dens kritikere” i Puntervold Bø, B. (red.):

Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser. Artikler om norsk minoritetspolitikk. Oslo: Abstrakt forlag A/S

Banks, J. (mars 2013): ”*Educating students for democracy and diversity in global times*”

Paper presentert på konferansen ”Democracy and Diversity in Education”,
Høgskolen i Buskerud, Drammen

Banks, J. & Banks, C.M. (2010): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*.

(7.utg.) Hoboken, New Jersey: Wiley

Bernard, R. (2011): Integrering og etniske minoriteter i et flerkulturelt skolesamfunn. I

Puntervold Bø, B. (red.): *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser*. Oslo:
Abstrakt Forlag

Brinkmann, S. & Tanggard, L. (red.) (2012): *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fladberg, K. L. (2011, 24.november). Skiller «brune» og «hvite» elever. *Dagsavisen, Samfunn*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/skiller-brune-og-hvite-elever/>

Dahl, S. G. & Melgård, M. (2013, 29.januar). 50.000 arbeidsinnvandret til Norge i fjor. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/50000-arbeidsinnvandret-til-Norge-i-fjor-7105024.html#.UbcnXPlpOig>

Dahler-Larsen, P. (2003): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Dale, E. L., Gilje, N. & Lillejord, S.(2011): *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Dysthe, O.(1997): "Ledelse i eit dialogperspektiv" i Fuglestad, O.L. & Lillejord, S.(red.) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

FN-sambandet (2013): FNs konvensjon mot rasediskriminering. Hentet 12.juni 2013 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-mot-rasediskriminering>

Fuglestad, O.L. (2006): ”Leiing som kulturutvikling” i Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.):

Ledelse i anerkjente skoler. Oslo: Universitetsforlaget

Gule, L. (2010): ”Profesjon og flerkulturalitet” i Molander, A. & Terum, L. I. (red.):

Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget

Hvistendahl, R. (2009): ”Elever fra språklige minoriteter i norsk skole” i Hvistendahl,

R.(red.): *Flerspråklighet i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget

Høgskolen i Oslo (2013): *NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.*

Fokusvirksomheter. Hentet 8.april 2013 fra

<http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Fokusvirksomheter2/Fokusvirksomheter-Fylkesoversikt>)

Kjeldstadli, K. (2008): *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering.* Oslo: Pax

Forlag A/S

Kvale, S. & Brinkmann, S.(2010): *Det kvalitative forskningsintervju.* 2.utgave. Oslo:

Gyldendal Akademisk

Kunnskapsdepartementet (2010): NOU 2010 – 7. Mangfold og mestring. Flerspråklige

barn og unge og voksne i opplæringssystemet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

- Leiulfsrud, H. & Hvinden, B. (2007): Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I Holter, H & Kalleberg, R.(red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (2011): "Kunsten å være rektor" i Møller, J. og Ottesen, E. (red.): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Meld. St. 6 (2012-2013) (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet 24.februar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013.html?id=705945>
- Møller, J. (2006a): "Det norske kasuset i lys av andre land" i Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2006b): "Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?" i Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Norges offentlige utredninger – NOU 2010:7: *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
- NRK (2011, 24.november). Dagsrevyen (TV-program). Hentet fra <http://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/nnfa19112411/24-11-2011>

OECD (2009): *Rapport om opplæring for minoritetsspråklige. Norge*. Foreløpig norsk oversettelse. Hentet 23.mai 2013 fra

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_opplaering_minoritetsspråklige_Norge.pdf

Opplæringslova (1998). (2012). Lov, 17.juli 1998 nr.61, om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Osler, A. (mars 2013): "*How might we achieve more democracy, more openness and more humanity in an age of superdiversity?*" Paper presentert på konferansen "Democracy and Diversity in Education", Høgskolen i Buskerud, Drammen

Pihl, J. (2010): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Regjeringen (udatert). *Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet: Noen begreper brukt i integreringsdebatten*. Hentet 23.februar 2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/kampanjer/tall-og-fakta/arbeidsliv-2.html?id=653741>

Ringdal, K. (2011): *Enhet og mangfold*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Ryan, J. (2006): "Inclusive Leadership and Social Justice for Schools". Leadership and Policy in Schools, 5:1; 3-17

Senge, P. (2007): *Schools that learn*. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004): Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.

Statistisk sentralbyrå: *Innvandringskategori 2008*. Hentet 29.mars 2013 fra

<http://www4.ssb.no/stabas/ItemsFrames.asp?ID=5536158&Language=nb>

Statistisk sentralbyrå: *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn 1970-2013*. Hentet 11.juni 2013 fra

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2013-04-25#content>

Statistisk sentralbyrå: *Innvandring og innvandrere*. Hentet 25.februar 2013 fra

<http://www.ssb.no/innvandring/>

Statistisk sentralbyrå: *Demografisk bilde av norske barn*. Hentet 25.februar 2013 fra

http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2012/bef/

Strategiplan 2004-2009. (2003). *Likeverdig utdanning i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement

Utdanningsdirektoratet (2010): *Generell del av læreplanen*. Hentet 22.mai 2013 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2006): *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 22.februar 2013 fra

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Likeverdig utdanning i praksis!*

Strategiplan for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009.

Vedøy, G. (2006): "Skoleledelse i flerkulturelle skoler" i Møller, J. & Fuglestad, O.L.

(red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedøy, G. (2008): ""En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" – Ledelse i

flerkulturelle skoler". Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Young, M. & Liabe, J. (2000): White racism, Antiracism and School Leadership

Preparation. *Journal of School Leadership* 10: 374-415

Liste over vedlegg

Vedlegg 1): Informasjonsskriv til skoler

Vedlegg 2): Intervjuguide

Vedlegg 3): Meldeskjema Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 1) Informasjonsskriv til skoler

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i skoleledelse ved Norges Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skoleledelse i en flerkulturell skole, og fokus for prosjektet er å undersøke hvordan skoleledere i ungdomsskolen opplever hverdagen i en flerkulturell skole, med særlig vekt på hvordan utfordringer håndteres og hvilke styringsdokumenter skolelederen opplever som støttende og veiledende i denne forbindelse. Prosjektets formål er å utvikle kunnskap om rammebetingelser for skolelederrollen i en flerkulturell skole.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3 ungdomsskoleledere. Spørsmålene vil dreie seg om oppfatninger av flerkulturell pedagogikk og opplevelse av hverdagsutfordringer og veiledningskvaliteten i styringsdokumenter. Jeg kommer til å bruke diktafon og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det innhentes ikke opplysninger som kan knyttes til deg i forbindelse med prosjektet. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg før intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 452 68 734, eller sende en e-post til jannescheie@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Nils Gjermund Næss ved Universitetet i Nordland på telefonnr. 75517743

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Janne Thoralvsdatter Scheie

Sandertunet 3

1400 Ski

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2) Intervjuguide

Skoleleders rolle i en flerkulturell skole

(Problemstilling: *Hvordan opplever ungdomsskolelederen sin egen og lærernes kompetanse i å håndtere hverdagsfordringer i en flerkulturell skole?*)

Briefing:

Introduksjon: intervjuet handler om din opplevelse av å være skoleleder i en flerkulturell skole

Anonymitet: ditt navn blir ikke notert eller registrert på lydopptaket, skolen blir avidentifisert ved at jeg kaller den Bjørka skole.

Diktafon: jeg tar lydopptak av intervjuet og transkriberer det i etterkant. Hvis det er ønskelig sender jeg transkripsjon av dette intervjuet til deg til gjennomlesing for å sikre om at vi er enige om hva som er blitt sagt

Tid: intervjuet vil ta ca en time

?: Har du noen spørsmål?

Forskningsspørsmål (temaområder)	Intervjuspørsmål (temaområder)
1. Skolen og ledelsen – innledende bakgrunnsspørsmål	
<i>(Du beskriver konteksten dere befinner dere i)</i>	Elever: antall, klasser, trinn, land, morsmål, variasjon innad i gruppen, norskkunnskaper Pedagogisk personale: antall, heltid/deltid, lærere med andre morsmål, morsmållærere, assistenter Ledelsen: organisering, fordeling av ansvarsområder, Skolens visjon
2. Hverdagsopplevelsen	
• Hvordan oppleves utfordringer i skolehverdagen? • Hvorfor oppleves dette som utfordringer?	✓ Beskrive hverdagsutfordringer i skole med elever fra flere land ✓ Hva oppleves som utfordringer ✓ Hvordan håndteres utfordringer? Hvem håndterer?

3. Forståelse/oppfatning av flerkulturell pedagogikk / mangfold	
• Hvordan oppfatter skoleleder skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn? • Hva er skoleleders forståelse / oppfatning av inkludering, flerkulturell pedagogikk? • Begrepsforståelse • Syn på mangfold • Skoleleders pedagogiske verdisyn	✓ Skolens rolle i dagens samfunn? ✓ Skoleleders rolle i dagens skole? ✓ Inkluderende aktiviteter? ✓ Bruk av tolketjenester? ✓ Pedagogisk grunnsyn? ✓ Læremidler? ✓ Rekrutteringspolitikk? ✓ Skole-hjem kontakt/samarbeid? ✓ Samarbeid med andre skoler? ✓ Samarbeid med andre instanser, i kommunen, fylket, på landsbasis? ✓ Samarbeid med innvandrersorganisasjoner? ✓ NAFO? (nasj sentr for flerk oppl)
4. Skoleleders opplevelse av sentrale føringer overfor skolen	
• Hvordan opplever skoleleder politiske krav/forventninger til skolen når det gjelder kompetanse/ferdigheter i flerkulturell pedagogikk? • Opplevelse av relevans og nytteverdi i styringsdokumenter som Opplæringsloven, Prinsipper for opplæringen, Generell læreplan? • I hvilken grad spiller økonomi en rolle?	✓ Opplever skoleleder noen dokumenter som særlig førende? Noen dokumenter som særlig nyttige som veiledere? ✓ Lokale, nasjonale rammebetingelser og forutsetninger? ✓ Økonomi? ✓ Opplever skoleleder behov for flere føringer/mer veiledning...
5. Skoleleders opplevelse av lokal kompetanse	
• Skoleleders opplevelse av egen og lærernes kunnskaper og kompetanse • Opplevs behov for mer	Skoleleders og lærernes - kompetanse i flerkulturell pedagogikk? - kompetanse i andrespråklæring? - ferdigheter?

kompetanse? • Opplevs behov for etterutdanning?	- sosialfaglige kompetanse?
--	-----------------------------

Debriefing:

Jeg har ikke flere spørsmål, er det noe informanten ønsker å tilføye før vi avslutter intervjuet?

Formuleringer for å sjekke ut din egen forståelse:

- ✓ Kan du si noe mer om det?
- ✓ Kan du gi en mer detaljert beskrivelse...
- ✓ Er det riktig forstått at...?
- ✓ Forstår jeg det riktig...?
- ✓ Mener du med dette...

Vedlegg 3) Meldeskjema

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.3) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Skoleleders rolle i en flerkulturell skole	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Program for lærerutdanning	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Kjell Atle	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Halvorsen	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førstelektor	
Arbeidssted	Program for lærerutdanning	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	ntnu	
Postnr/sted (arb.sted)	7491 trondheim	
Telefon/mobil (arb.sted)	73585000 /	
E-post	kjell.halvorsen@svt.ntnu.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Janne Thoralsvdatter	
Etternavn	Scheie	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Sandertunet 3	
Postnr/sted (privatadresse)	1400 Ski	
Telefon/mobil	45268734 /	
E-post	jannescheie@gmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Fokus for prosjektet er å undersøke hvordan skoleledere i ungdomsskolen opplever hverdagen i en flerkulturell skole, med særlig vekt på hvordan utfordringer håndteres og hvilke styringsdokumenter skolelederen opplever som støttende og veiledende i denne forbindelse. Prosjektets formål er å utvikle kunnskap om rammebetingelser for skolelederrollen i en flerkulturell skole. Foreløpig problemstilling: Hvordan opplever ungdomsskolelederen det pedagogiske personalets forutsetninger for å håndtere hverdagsutfordringer i en flerkulturell skole?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l. Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	☒ Enkel institusjon ☐ Nasjonalt samarbeidsprosjekt ☐ Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		

Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Utvalget	3 skoleledere i ungdomsskoler i Akershus	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Jeg har selv valgt ut 3 skoleledere som jeg henvender meg til med forespørsel om jeg kan intervju dem	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Jeg sender e-post med forespørsel der jeg forklarer hva mitt prosjekt går ut på	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	☐ Barn (0-15 år) ☐ Ungdom (16-17 år) ☒ Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	3	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ☐ Nei ☒	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om inklusjon i forskning av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datatider som vil benyttes	☐ Spørreskjema ☒ Personlig intervju ☐ Gruppeintervju ☐ Observasjon ☐ Psykologiske/pedagogiske tester ☐ Medisinske undersøkelser/tester ☐ Journaldata ☐ Registerdata ☐ Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		
9. Datamaterialets innhold		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Utdanning og flerkulturell kompetanse, oppfatning av utfordringer i en flerkulturell skole, opplevelse av skolehverdagen. Intervjuguide vedlagt.	Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet. NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	☐ 11-sifret fødselsnummer ☐ Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Spesifiser hvilke		

Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc. Kryss også av dersom IP-adresse registreres.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvilke?	☐ Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning ☐ At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling ☐ Helseforhold ☐ Seksuelle forhold ☐ Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	☐ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Informeres ikke, begrunn		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget informeres	☒ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg. Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer om krav til informasjon og gyldig samtykke, samt om forskning uten samtykke
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	☒ Skriftlig ☐ Muntlig ☐ Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja ☐ Nei ☒	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøgelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ☐ Nei ☒	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		

Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ☐ Nei ☒	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	☐ Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten ☐ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ☐ Fysisk isolert privat datamaskin ☒ Privat datamaskin tilknyttet Internett ☐ Videoopptak/fotografi ☒ Lydopptak ☒ Notater/papir ☐ Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger. Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja ☒ Nei ☐	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd/bildefil. Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin beskyttet med brukernavn og passord, lydopptak slettes etter transkripsjon er ferdigstilt.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbar enheter, utskrift og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Diktafon	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ☐ Nei ☒	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ☐ Nei ☒	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ☐ Nei ☒	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ☐ Nei ☒	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Kommentar		Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk

Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ☐ Nei ☒	F.eks. søke registerer om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart: 27.08.2012 Prosjektslutt: 30.09.2013	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	☒ Datamaterialet anonymiseres ☐ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Det skal avidentifiseres ved at skolen gis et fiktivt navn	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les om arkivering hos NSD
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	egenfinansiering, studielån	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	4	