

Ledelse av etnisk mangfold

Marit O. Langås
15.06.2012

Forord

Min masteroppgave utgjør sluttproduktet etter fire års deltidsstudium i skoleledelse ved NTNU. Da jeg startet på nivå 1, som også blir kalt rektorskolen, hadde jeg i utgangspunktet ikke ambisjoner om å fullføre masteren i skoleledelse. Jeg var på den tiden nyansatt som rektor ved voksenopplæringen og ønsket å fullføre nivå 1 for på den måten å få litt faglig påfyll og inspirasjon til rektorjobben. Etter hvert som studiet utviklet seg med ulike tema i modulene ble dette så interessant og utviklende for meg som leder, at jeg bestemte meg for å fullføre hele masterstudiet.

Etter å ha jobbet nesten fire år som rektor ved voksenopplæringen var jeg klar for nye utfordringer og har nå jobbet i litt over ett år som skolefaglig rådgiver i kommunen. Denne jobben gir meg god innsikt i hva som foregår i de ulike grunnskolene i vår kommune, og valg av tema til masteroppgaven relaterer seg til de utfordringene som skolelederne i vår kommune har i forhold til etnisk mangfold.

I modul 8 på nivå 2 i masterutdanningen fant jeg interessante tema og områder som jeg vil bygge min masteroppgave på. Den omhandlet internasjonale og multikulturelle perspektiv på skoleledelse. Ledelse av skoler der etnisk og kulturelt mangfold preger bildet er en utfordring mange skoleledere i dag kjenner på. En utvikling som i dagens samfunn er naturlig, sett i lys av samfunnsmessige endringer, og utfordringen blir å sette skolelederne og skolene bedre i stand til å møte utfordringer knyttet til ulikheter i etnisitet, livssyn, sosial tilhørighet og ideologi.

Jeg vil benytte anledningen til å takke de to skolelederne som gav av sin tid i en ellers så travel hverdag, og som stilte opp til intervju og villig besvarte e-post henvendelser fra meg. En stor takk til min veileder, Halvor Hoveid, for god støtte gjennom hele prosessen med masteroppgaven. Du har vært en positiv, kritisk, reflekterende pådriver og ikke minst du gav meg troen på at dette kunne bli en nyttig master til praktisk anvendelse. Takker også min store familie som ønsket av hele sitt hjerte at jeg skulle fullføre denne masteroppgaven!

Odda, 15. juni 2012

Marit O. Langås

Sammendrag

Skolelederens holdninger og vilje til samarbeid er avgjørende for å få til et godt skole-hjem samarbeid på skoler med mange minoritetsspråklige elever. Skole-hjem samarbeidet er hjemlet i opplæringsloven og skolelederen har et ansvar i forhold til dette samarbeidet. Hvordan samarbeidet organiseres er litt ulikt på skolene, men noe er lovpålagt i forhold til hvor mange foreldremøter, utviklingssamtaler og så videre som skolen skal arrangere. Mye av organiseringen er allikevel lagt i skolelederens hender, og det er nok ulikt fra skole til skole hvor mye arbeid som legges ned i skole-hjem samarbeidet og hvordan dette organiseres fra skoleleder sin side. Med bakgrunn i disse uttalelsene har denne undersøkelsen fått følgende problemstilling:

“Hva slags holdninger må skoleledere ha for å ta innover seg og lede den berikelsen som etnisk mangfold innebærer?”

Forskningsspørsmålene jeg har brukt for å belyse problemstillingen er: *Hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det etniske mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?, Mener du at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?, Hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre på din skole?*

Den **metodiske tilnærmingen** i oppgaven er kvalitativ. Det er et kasusstudie der jeg har intervjuet to skoleledere, og jeg har benyttet halvstrukturert forskningsintervju som metode. Presentasjonen gjøres gjennom fyldig bruk av sitater og disse analyseres i forhold til den valgte teorien for oppgaven.

Den **teoretiske rammen** for dette arbeidet tar utgangspunkt i teori om den flerkulturelle skolen relatert til teori av Hauge (2007), der hun skriver at det handler om å utvikle en praksis der man gjør det språklige og kulturelle mangfoldet til en ressurs. Samtidig har jeg med teori om familielæring, generell teori om samarbeid skole-hjem, samt skoleledelsesteori vinklet i forhold til skoleutvikling på skoler med minoritetsspråklige elever.

Forskningsresultatene i denne oppgaven bygger på intervjuer med to skoleledere og hvilke erfaringer og opplevelser de har med å være skoleleder på skoler med et stort etnisk mangfold. I oppgaven presenteres disse to skoleledernes erfaringer i bruk av ulike læringssituasjoner innenfor familielæring. De ulike tiltak som blir organisert innenfor familielæring kan være ulik fra skole til skole, det er behovet i samarbeidet som til enhver tid styrer hvilke tiltak som skal settes i verk på skolene. Erfaringene de involverte parter sitter igjen med trenger ikke nødvendigvis å bli lik overalt. Det er menneskene som er involvert i familielæringen: skoleleder, lærer, elev, foreldre som er med på å forme samarbeidet innenfor de ulike læringssituasjonene i familielæringen.

Mitt arbeid kan kanskje bidra med nyttig informasjon til hvordan skoleledere må utnytte situasjonen og ta utgangspunkt i den elevgruppen de har, og forholde seg til det etniske mangfoldet i både elev- og foreldregruppen. Jeg håper at jeg med dette har greid å belyse ulike forhold ved problemstillingen som er av interesse, og gjennom mitt arbeid pekt på både glede og vanskeligheter med de utfordringene en skoleleder har med å lede en skole med et stort etnisk mangfold.

Innhold

Forord	i
Sammendrag	ii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Gjennomføring av undersøkelsen	5
1.4 Avgrensning	6
1.5 Oppgavens oppbygging	7
2.0 Teoretisk bakteppe	8
2.1 Skolelederens ansvar	8
2.2 Skoleledelse og ledelse av mangfold	9
2.3 Den flerkulturelle skolen	11
2.3.1 Ressursorientert forståelse	12
2.4 Skoleledelse i det flerkulturelle Norge	16
2.5 Skoleutvikling i et organisasjonsteoretisk lys	17
2.6 Generelt om samarbeidet-skole-hjem	18
2.7 Minoritetsspråklige elever og foresatte	20
2.8 Familielæring	21
2.9 Likeverd som tilpasset opplæring	23
3.0 Metode	25
3.1 Metodisk tilnærming	25
3.2 Kasusstudie som forskningsstrategi	26
3.3 Reliabilitet og validitet	27
3.3.1 Reliabilitet	27
3.3.2 Validitet	27
3.4 Utvalg	28
3.5 Intervjuet	29
3.6 Analyse og presentasjon av intervjuene	30
3.7 Verifisering og etiske betraktninger	31
4.0 Presentasjon av data	32
4.1 Presentasjon av de to skolene	33
4.2 Skoleledernes opplevelse av egne holdninger i forhold til å ivareta det mangfoldet som deres skole innehar	34
4.2.1 Tillit	35
4.2.2 Trygghet	35

4.2.3 Tilgjengelighet	36
4.2.4 Tydelighet.....	36
4.3 Skoleledernes opplevelse av at tilrettelegging er viktig.....	38
4.4 Skoleledernes opplevelse av tiden de investerer i alle elevene og foreldrene på sin skole	39
4.5 Kompetanse	41
4.6 Distribuert ledelse	42
4.7 Samarbeid med foreldre	43
4.8 Avslutningsvis om innsamlet datamateriale.....	44
5.0 Analyse og drøftinger.....	45
5.1 Skolelederens holdninger	45
5.2 Den ressursorienterte skolen	47
5.2.1 Hovedfokus – konsekvens av språklige minoriteter	47
5.2.2 Ressursorientering – mangfold som ressurs.....	48
5.2.3 Ressursorientering – mulighet for kulturell og språklig refleksjon.....	48
5.2.4 Tiltak – ordinære tiltak for hele skolen	49
5.2.5 Tiltak – lar alle ta del i det flerkulturelle.....	50
5.2.6 Tiltak - det flerkulturelle gjennomsyrrer hverdagen.....	51
5.2.7 Kompetanse – tospråklig kompetanse, alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk som andrespråk.....	51
5.2.8 Samarbeid med foreldre – familielæring.....	54
6.0 Konklusjon	57
Litteraturliste	60
Innholdsliste for vedlegg.....	63
Vedlegg 1	
Vedlegg 2	
Vedlegg 3	
Vedlegg 4.....	

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere bakgrunn for valg av oppgave og oppgavens problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført og hvilke avgrensninger jeg har foretatt. Til slutt vil jeg forklare hvordan oppgaven er bygget opp.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Det er presisert i Kunnskapsløftet (LK06) at en viktig oppgave for skolen er å ruste barna til å møte livet både personlig, sosialt og praktisk. Dette sammen med å gi elevene gode skolefaglige kunnskaper, er skolens viktigste oppgaver. Disse oppgavene fordrer et sterkt og tett samarbeid mellom skole og hjem. Dette samarbeidet er lovpålagt og begrunnelsen finner vi i opplæringsloven § 1-2.

For å belyse mitt valg av tema ønsker jeg å si litt om hvilken jobberfaring jeg har. Jeg har tidligere jobbet på flere skoler med ulik elevsammensetning. Jeg jobbet som kontaktlærer på en grunnskole med over 80 % minoritetsspråklige, kontaktlærer ved en annen grunnskole med økende grad av minoritetsspråklige elever, samt lærer og rektor ved voksenopplæringen med i hovedsak voksne minoritetsspråklige. Etter å ha jobbet med minoritetsspråklige elever og foreldre i mange år og sett på denne utfordringen som veldig interessant og spennende, så var valg av tema et valg basert på en velkjent og spennende problematikk naturlig for meg.

Vi står midt oppe i denne utfordringen også i vår kommune. Med en voksende andel minoritetsspråklige elever og foreldre, møter våre grunnskoler økende krav til kompetanse og forståelse for å imøtekomme deres behov. Det er ikke mangel på interesse for å gjøre en god jobb hos hverken skoleleder eller lærere, men det er mangel på kompetanse og i noen grad ressurser. Når jeg tar utgangspunkt i vår kommune så er det et lokalsamfunn som har utviklet og endret seg mye i løpet av de siste årene. Vi, i likhet med mange andre småsamfunn, har blitt avhengig av arbeidskraft og kompetanse fra andre land. Dette innebærer en forholdsvis stor tilflytting av minoritetsspråklige familier med barn både i barnehage- og skolealder. Det ble også for noen år siden etablert et statlig asylmottak som igjen gav nye elever både til grunnskolen og voksenopplæringen i sentrum. I tillegg til disse to store ovennevnte grupper, arbeidsinnvandrere og asylanter, har vi deltakere i samfunnet som har fått innvilget

flyktningstatus og familiegjennforente med disse, samt en stor gruppe minoritetsspråklige som har giftet seg med nordmenn og etablert seg i kommunen. Vi har per i dag et økende antall minoritetsspråklige elever i våre grunnskoler.

Vi ønsker å ha ressursorienterte og felleskulturelle skoler i vår kommune der vi ser på mangfoldet som en berikelse for fellesskapet, og at denne ressursen blir utnyttet i den pedagogiske sammenhengen. For å komme dit trenger vi skoleledere som er orienterte i forhold til den elevgruppa de har på sin skole, og at både skoleledere og lærere er kvalifiserte til å utføre jobben med å gi alle elever en tilpasset opplæring i forhold til behovene hos den enkelte elev. Som skoleleder og lærer oppdager du at du finner ikke et barn eller en ungdom som er likt utrustet. Bakgrunnen de har og påvirkningen de blir utsatt for er med på å forme dem og tillegge dem ulike verdier, normer og interesser. Ikke minst kan dette gjøre seg utslag hos de barna som kommer fra andre kulturer. Minoritetsspråklige foreldre har kanskje et annet syn på skolen og har gjerne andre opplevelser med det å være elev, enn deres egne barn som kanskje er født i Norge og ikke kjenner til noe annet skolesystem enn det norske. Dette kan skape et komplisert og motsetningsfylt forhold mellom barn og foreldre.

Det er nettopp her skolen må komme på banen og hjelpe foreldrene inn i samarbeidet med skolen, hjelpe foreldrene til å forstå at det er en gevinst at skolen og hjemmet samarbeider.

Min nysgjerrighet i forhold til temaet familielæring startet i 2010 da jeg var rektor på voksenopplæringen. Jeg var på en ledersamling i Bergen for skoleledere ansatt i voksenopplæringen og der ble jeg presentert for familielæring i tilknytning til minoritetsspråklige familier. I løpet av en kort presentasjon fikk jeg følelsen av at dette må være noe å jobbe videre med også i vår kommune. Hvordan snu tankegangen å tenke minoritetsspråklige foreldre som en ressurs og hjelp i samarbeidet-skole-hjem? For å greie dette må foreldrene komme på banen i en eller annen form.

Skolelederes erfaringer med skole-hjem-samarbeidet samt egne erfaringer som kontaktlærer, danner en del av bakgrunn for valg av dette temaet i min masteroppgave.

Min oppgave begrenser seg til en kasusstudie basert på intervju med to skoleledere på skoler som har brukt ulike læringssituasjoner innen familielæring i samarbeidet-skole-hjem i noen år, og det vil bli disse to skoleledernes erfaringer som vil bli belyst i min problemstilling. Dette kan på ingen måte generere kunnskap om bruken av ulike læringssituasjoner innen familielæring i samarbeidet-skole-hjem på et generelt grunnlag.

Familielæring har så mange muligheter og de ulike læringssituasjoner innenfor familielæring utvikles og tilpasses etter behovet på for eksempel den enkelte skole. Ofte starter det med noen tiltak: for eksempel mor-barn-gruppe, Fronter kurs, fortellerkurs, morsm lsdagen, fokusland. Vox (Nasjonalt fagorgan for kompetansep litikk) deltar i utviklingsarbeid i Norge og internasjonalt for å utvikle og spre kunnskap om familielæring. Familielæring legger vekt på å bruke ressursene i familiene ved å bygge videre på familiens utgangspunkt og kompetanse. Det blir lagt vekt på autentiske læringsarenaer så som nærmiljø og hjem. Foreldrene utgjør en viktig ressurs for elevenes læringsmuligheter og utvikling, og de ulike tiltakene innenfor familielæring legger vekt på å benytte de ulike ressursene i foreldregruppa i aktiviteter og samhandling. Ved at skolene legger til rette for ulike former for informasjon og at det benyttes ulike språk, f r alle foreldre en mulighet til deltakelse og involvering i egne barns skolegang og læringsarbeid. Nordahl (2007) sier at forskning både i Norge og andre land viser at foreldrenes engasjement og involvering i barns skolearbeid er svært viktig for barnas motivasjon, interesse og læring.

Problemstillingen i en oppgave endres gjerne underveis, og slik har det også vært i mitt tilfelle.   søke mot ei problemstilling handler om å avgrense og klargjøre et tema ved utvikling av egen tilnærming. Det jeg søker å finne svar på i denne oppgaven er i hvilken grad skolelederen sine holdninger er avgjørende for å få en flerkulturell skole til å fungere, og hvilke holdninger en skoleleder må ha. Hvordan relasjonen mellom skoleleder og foreldrene er, og hvordan dette fungerer og er ivaretatt på skoler med et stort mangfold. Det er det jeg ønsker å undersøke, og med bakgrunn i dette har oppgaven fått følgende problemstilling.

1.2 Problemstilling

«Hva slags holdninger må skoleledere ha for å ta innover seg og lede den berikelsen som etnisk mangfold innebærer?»

For å avgrense problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som er hentet fra min intervjuguide. Gjennom intervjuene med de to skolelederne kom det fram interessante svar på forskningsspørsmålene.

Flere av svarene dreier seg rundt begreper i forholdet mellom skoleleder-lærere-elever-foreldre som: *tillit, trygghet, tilgjengelighet, tydelighet, tilrettelegging, tid*. Jeg har valgt å sortere mine funn innenfor disse dimensjonene, og dette danner utgangspunkt for drøftingene videre i oppgaven.

Oppgaven er utarbeidet som et kasusstudie der jeg har brukt delvis strukturert intervju. Jeg har valgt å intervju to skoleledere som jeg vet bruker ulike læringssituasjoner innenfor familielæring i sitt skole-hjem samarbeid. Jeg hadde i utgangspunktet valgt ut tre skoleledere, men det var to skoleledere som sa seg villig til å være med i undersøkelsen. Jeg vil presisere at det ikke var uvilje hos den tredje skolelederen, men det var praktiske årsaker til at vi ikke greide å gjøre en avtale.

I det følgende vil jeg presentere de tre forskningsspørsmålene jeg har brukt i intervjuene med de to skolelederne.

- Hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det etniske mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?

Med dette forskningsspørsmålet søker jeg å finne svar på skoleledernes holdninger til den elev- og foreldregruppa de har på sin skole. På hvilken måte kan en skoleleder fremme og ivareta en flerkulturell skole gjennom organisering og ledelse slik at alle får mulighet til en positiv hverdag? Jeg vet på forhånd at de to skolelederne som jeg skal intervju har valgt familielæring og ulike læringssituasjoner innenfor dette feltet i forhold til samarbeidet skole-hjem. Innledningen til neste forskningsspørsmål blir følgende. Du har valgt ulike læringssituasjoner innenfor familielæring til bruk i skole-hjem-samarbeidet.

- Mener du at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?

Med dette spørsmålet ønsker jeg å få svar på skolelederen sitt valg av familielæring brukt i samarbeidet med foreldrene. Hva ligger til grunn for at læringssituasjoner innenfor familielæring blir brukt i skole-hjem-samarbeidet? Jeg ønsker også å vite noe om tidsperspektivet her, om det er noe kontinuitet i bruken av ulike læringssituasjoner innen familielæring og om dette arbeidet er implementert i hele organisasjonen. Mitt tredje forskningsspørsmål leder inn i mot organisering og praktisk utførelse fra skoleleder sin side.

- Hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre på din skole?

Her ønsker jeg å finne svar på hvordan skoleleder ivaretar alle elever og foreldre på sin skole. En forutsetning for et godt samarbeid mellom skole og hjem er god kommunikasjon. Informasjon til foreldrene i form av opplysning om rettigheter og plikter, som foreldre i den norske skolen har, er viktig i forhold til relasjonsbygging og gjensidig lojalitet mellom skole og hjem.

1.3 Gjennomføring av undersøkelsen

For å danne meg et grunnlag av hvordan læringssituasjoner innenfor familielæring blir brukt, og effekten av å bruke de ulike læringssituasjonene i skole-hjem-samarbeidet, har jeg valgt ut to skoleledere som jeg vet har brukt flere ulike læringssituasjoner innenfor familielæring på sine respektive skoler over flere år. Begge skolene har en høy andel minoritetsspråklige elever. Erfaringen deres danner grunnlaget for min besvarelse. Her blir det ingen fasitsvar, men de to skoleledernes subjektive mening og opplevelse som kommer fram.

Jeg tok kontakt med de to skolelederne, både på mail og per telefon, etter å ha funnet informasjon om deres skoler på nettsider om familielæring. Jeg er med i et nettverk for familielæring som Stine Aasheim i Vox er ansvarlig for. Jeg fant ut at dette var to skoler som hadde brukt flere ulike læringssituasjoner innenfor familielæring i skole-hjem-samarbeidet i en lengre periode, og som sannsynligvis kunne bidra med en del informasjon i forhold til min studie. Den ene av skolene var jeg ekstra spent på i og med at jeg har jobbet ved denne skolen for cirka 15 år siden. Det ville bli interessant å se hvor langt de var kommet i dag når det gjaldt kontakt med hjemmene og samarbeidet med foreldrene. Etter å ha fått positiv respons fra de to skolelederne, avtalte vi en tid der jeg reiste og tok intervjuet på deres skoler. Jeg syntes det var viktig å møte de på hjemmebane og samtidig lukte litt på inntrykket jeg fikk ved å komme inn på disse to skolearenaene.

Det var vesentlig i denne sammenheng å forsikre meg om at jeg opererte innenfor taushetsplikten, og jeg informerte de to skolelederne om at mine funn ville bli anonymisert slik at informantenes rettigheter ble ivaretatt. Begge skolelederne har skriftlig bekreftet at jeg kunne foreta min undersøkelse. Godkjenning fra NSD ligger som vedlegg til oppgaven.

Intervjuene ble tatt opp på lydfil etter samtykke fra informantene og transkribert ut i sin helhet i etterkant. På denne måten kunne jeg konsentrere meg om å se og høre, i stedet for å skrive i det direkte møte med informantene.

1.4 Avgrensning

Jeg valgte å se på to skoler som jeg vet har brukt læringssituasjoner innenfor familielæring i sitt skole-hjem-samarbeid i flere år. Begge skolene er sentrumsskoler med en stor andel minoritetsspråklige elever, og med elever fra 1. til 7. trinn. Det var kun skolelederne ved disse to skolene jeg intervjuet, og det blir da deres syn på dette arbeidet som gjøres kjent. Det hadde naturligvis vært veldig interessant og intervjuet lærere, elever og foreldre i forhold til den samme problemstilling, men det hadde blitt et veldig stort studie som får ligge til en eventuell annen anledning. I min masteroppgave er det skolelederperspektivet som er utgangspunktet, og da håper jeg med dette at jeg lykkes i å presentere de to skoleledernes syn relatert til min problemstilling.

Skole-hjem-samarbeidet er lovpålagt (Oppl.l. § 1-2) og skal foregå på mange ulike arenaer i spennet mellom samarbeid på overordnet systemnivå til det personlige individnivå. Jeg har i denne oppgaven valgt å se dette ut i fra et skolelederperspektiv, hvordan jeg antar at skoleledere kanskje må endre holdning for å lede en skole med mangfold. Man kan velge å se på mangfoldet som en berikelse, og at mangfoldet tilfører skolene positive utviklingsmuligheter.

Jeg vil i et eget delkapittel beskrive skole-hjem-samarbeidet i en utvidet form, i den forstand at jeg presenterer noen læringssituasjoner, prosjekt og metoder som brukes i dette samarbeidet ved noen skoler i dag. Dette er i hovedsak informasjon jeg fikk fra ulike skoleledere og lærere som hadde sine presentasjoner på seminaret jeg deltok på: *“Konferanse om skole-hjemsamarbeid på skoler med mange minoritetsfamilier”* i regi av NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) i Oslo, november 2011.

I forhold til skole-hjem-samarbeidet kunne min oppgave tatt flere retninger. Språk er nøkkelen til integrering. Tospråklighet og viktigheten av morsmålsstøttet opplæring er kanskje kjernen i samarbeidet mellom minoritetsspråklige hjem og skole. Jeg kommer bare så vidt innom dette i og med at mine funn avdekker noe om viktigheten av språkopplæring. Da dette er et studie i skoleledelse er det skolelederperspektivet som står i fokus. Hva slags holdninger og på hvilken måte skolelederens holdninger, til den elev-, lærer- og foreldregruppa skoleleder har på sin egen skole, er veldig viktig og avgjørende for å lykkes i den felleskulturelle skolen.

1.5 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i oppgaven har jeg forsøkt å gi en introduksjon til temaet ved å gi en innføring for bakgrunn for studien og aktualiteten til emnet. Problemstillingen presenteres og brytes ned ved hjelp av forskningsspørsmål, som skal hjelpe meg å undersøke problemstillingen og å holde fokus i oppgaven.

I kapittel to vil jeg redegjøre for en del teori som jeg mener er aktuell og som vil hjelpe meg å belyse og drøfte empirien.

Kapittel tre, metodekapittelet, er en gjennomgang av metodevalg og hvordan jeg har arbeidet for å hente inn datagrunnlag som er brukt i min studie.

I kapittel fire, empirikapittelet, beskriver jeg kort de to skolene og presenterer resultatene og funnene fra mine intervju med de to skolelederne.

I kapittel fem, som er analysekapittelet, forsøker jeg å drøfte mine funn opp i mot relevant teori. I kapittel seks oppsummerer jeg mitt arbeid, og kaster fram noen tanker om videre forskning innenfor emnet.

2.0 Teoretisk bakteppe

Utvelgelse av teori har vært en utfordrende prosess. Jeg har valgt teori ut i fra hovedfunnene i min undersøkelse, og vil forsøke ved hjelp av den valgte teorien å fokusere på mine funn i den betydning at teorien skal gi en bredere forståelse av de funn som har kommet fram i intervjuene med de to skolelederne.

Min analyse av funnene i de to kasusene jeg presenterer avdekker noen viktige kvaliteter og ansvarsområder hos en skoleleder. Kvaliteter som kanskje er avgjørende for å lede et etnisk mangfold som vi har i våre skoler i dag.

Jeg starter med noen ord om skolelederens ansvar og ledelsesutfordringer. Dette leder meg over på teori om den flerkulturelle skolen. Her har jeg valgt å gå litt nærmere inn på Hauges (2007) definisjon av den flerkulturelle skolen. Hauge (2007) vektlegger to ulike forståelsesmåter på den flerkulturelle skolen, den *ressursorienterte* og den *problemorienterte*. Jeg velger kun å gå inn på den *ressursorienterte* forståelsen av den flerkulturelle skolen. Videre i teorikapittelet vil jeg komme inn på generell teori om samarbeid skole-hjem, teori om familielæring, samt ledelsesteori vinklet i forhold til skoleutvikling på skoler med minoritetsspråklige elever.

2.1 Skolelederens ansvar

Skolelederens rolle er å være skolens administrative og pedagogiske leder, og som skolens pedagogiske leder har rektor det overordnede ansvar for å kvalitetssikre skolens kjernevirksomhet, som er elevenes læring og utvikling. Skolen som en sentral offentlig organisasjon vil være opptatt av forholdet mellom deltakerne, målformuleringene, løsningsforslagene og beslutningsprosessene. Skolelederen er helt sentral her og har det overordnede ansvaret (Christensen, 2000).

Læringsplakaten, som er tuftet på opplæringsloven, inneholder en del prinsipper for opplæring som skal gjelde for alle skoler og lærebedrifter. "Prinsipper for opplæringen" sammenfatter og utdyper retningslinjene i opplæringsloven og forskriften til loven, og sammen med læreplanverket for opplæringen må dette sees i lys av det samlede regelverket. Prinsippene skal medvirke til å klargjøre at skoleeier har noen plikter i forhold til at opplæringa er i

samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og at det er tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.

I praksis er det skoleleder på den enkelte skole som har ansvaret og her er det klare og lovmessige føringer for hvordan skoleleder skal lede og drive sin organisasjon.

Et tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og et læringsfellesskap der mangfoldet blir satt høyt og respektert. I et slikt læringsmiljø er det rom for samarbeid, dialog og meningsbryting (Oppl.l. § 1-2).

Opplæringsloven og forskriftene sier også noe om samarbeid skole-hjem. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både for å skape gode læringsvilkår for hver enkelt elev og for et godt læringsmiljø på skolen. En forutsetning for et godt samarbeid er god kommunikasjon. Samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Oppl.l. § 1-2 og forskrift kap.3).

2.2 Skoleledelse og ledelse av mangfold

Det flerkulturelle mangfoldet vi har i skolene våre stiller nye utfordringer til dagens skoleledere. Tilpasset opplæring for den enkelte elev er et viktig prinsipp knyttet til ideen om en multikulturell skole. Dette prinsippet innebærer mer enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs intellektuelle evner. De kulturelle forutsetninger og interessene hos elevene må i tillegg vektlegges stor betydning. Det er også viktig at skolen respekterer elevenes foreldre med ulik kulturell identitet, språk og verdier på lik linje som elevene skal respektere andre elevers kulturer som er forskjellige fra egen kultur (Heen, 2004).

Fred Carlo Andersen skriver om ledelse av mangfold og skolelederes ansvar og utfordring i å lede en flerkulturell skole. Han trekker fram flere interessante spørsmål som for eksempel hva det innebærer for skoleledere å se på skolen som en arena for identitetskonstruksjon.

Andersen peker på funn han har gjort der skoleledere innforstått karakteriserte minoritetsspråklige elever som et problem. Skolens formelle ledelse har et spesielt ansvar i forhold til å legge til rette for utvikling og læring for alle elever, som innebærer et likeverdig opplæringstilbud for alle elever uansett bakgrunn og utrustning. Andersen peker videre på viktigheten av at pedagogisk ledelse i skolen bør innbefatte perspektiver som reflekterer de utfordringene vi står overfor i dagens flerkulturelle samfunn. Dette for at det er et behov for å skape et felles språk om etnisk mangfold i skolen som forhåpentligvis vil bidra til en utvidelse

av skolelederes og læreres faglige horisont, som igjen kan ha betydning for praktisk handling og refleksjon ved den enkelte virksomhet (Andersen, 2006).

Stortingsmelding nr. 30(2003-2004) *Kultur for læring*, peker på betydningen av å ruste skolen for et større mangfold, verdsette forskjellighet og håndtere ulikhet. Ledelse av utdanning i en flerkulturell skole handler om å legge til rette for undervisning og læring som i praksis tar inn over seg den endrede elevpopulasjonens nye utfordringer og krav. En leder må lede omstillingsprosesser og gjennomføre endringer i etablert praksis, og dette kan være vanskelig da endringene handler om å ta innover seg at skolen nå ser annerledes ut. Det kan være nødvendig at skoleledelsen tilrettelegger for en bred drøfting av sentrale begreper for å forstå og beskrive mangfoldet, og for å utvikle en felles forståelse for de endringene som skal gjennomføres. Refleksjon over praksis der det reflekteres over forholdene mellom elevenes forutsetninger og behov og det skolen faktisk tilbyr er nødvendig for å få til en endring. En skoleleder har ansvar for å skape et skolemiljø som anerkjenner annerledeshet og som bidrar til å gjøre alle elevers kunnskaper gyldige. Dette innebærer at det elevene har med seg av kunnskaper og ferdigheter til skolen, benyttes i opplæringssituasjonen og gir prestisje i den forståelse at deres bakgrunn blir vektlagt som positivt (Andersen, 2006).

En oppsummering av dette tyder på at skoleledere har et stort ansvar i forhold til å lede den elevgruppen de har på sine respektive skoler. En økende grad av mangfold stiller krav til en skoleleder i forhold til kompetanse og organisering, men kanskje de viktigste kriteriene er skoleledernes holdninger og vilje til å lede det mangfoldet de har på sin skole. Grunnleggende holdninger om menneskesyn, og viljen til å utvikle skolen i den retning samfunnsutviklingen går i forhold til at vi får et mer fargerikt fellesskap, er viktige forutsetninger for at vi får flerkulturelle skoler med en ressursorientert forståelse. Sølvi Lillejord (2003) hevder at det kreves mer enn noen administrative grep for å favne alle og ivareta og bygge på alle elevers mangfold og kompetanser. Det norske samfunnet har blitt flerkulturelt, og skolens homogene og kristne verdigrunnlag utfordres. Samtidig har vi en ambisjon om å skape en inkluderende skole som skal favne alle, uavhengig av sosial, etnisk eller religiøs tilhørighet og uansett læreforutsetninger. For å utvikle den nye enhetsskolen må kanskje mange skolelederes og læreres holdninger endres. Holdningene handler i siste instans om menneskesyn, samfunnssyn, oppfatninger om hvordan læring skjer, og hva som er viktig og gyldig kunnskap (Lillejord, 2003).

2.3 Den flerkulturelle skolen

Den flerkulturelle skolen skal være en skole for alle, der alle inkluderes i et sosialt miljø og får like muligheter til faglig og sosial vekst, uavhengig av ulik språk- og kulturell tilhørighet og individuelle læringsforutsetninger. Videre bør en flerkulturell skole synliggjøre alle kulturer og språk representert på en skole, og å se på disse som ressurser sammen med norsk språk og kultur. Mangfold og forskjellighet må sees på som det normale og det må legges vekt på *likeverd* fremfor *likhet*. I strategiplanen “*Likeverdig utdanning i praksis!*” beskrives en flerkulturell skole ved at den blant annet “inkluderer tiltak som imøtekommer minoritetslevenes behov for tilrettelegging i skolens ordinære virksomhet” og at man ikke benytter “begreper som *vi* og *de* som kunstige barrierer mellom majoritets- og minoritetslever” (UFD 2003:9).

Hauge (2007) skriver om det pedagogiske arbeidet i flerkulturelle grupper, og at det handler om å utvikle en praksis der man gjør det språklige og kulturelle mangfoldet til en ressurs. På skoler med mange minoritetsspråklige elever vil mangfoldet bli betraktet som en normaltilstand, og dette kan være interessant og nyttig å ta med seg i synet på mangfold. Dette vil fordre en holdningsendring hos både skoleledere og lærere, og er kanskje mer en ønsketenkning enn en realitet på mange skoler.

Hauge (2007) har fokusert på to ulike forståelsesmåter på den flerkulturelle skolen. Det er den *ressursorienterte* og *handlingsbaserte*, og det er den *beskrivende* og *problemorienterte*. Hun har utviklet et skjematisk oppsett (Figur 1) som jeg velger å bruke for å analysere holdninger og tiltak i hele skolesamfunnet. Det dreier seg om to ulike måter å forholde seg til den flerkulturelle skolen på.

DEN FLERKULTURELLE SKOLEN

Ressursorientert forståelse (inkluderende(integrerende)og likeverdbasert)	Problemorientert forståelse (assimilerende og marginaliserende)
a) Hovedfokus: Knyttet til konsekvens av språklige minoriteter.	a)Hovedfokus: Knyttet til eksistens av språklige minoriteter.

b) Ressursorientering: Mangfold som ressurs. Mulighet for kulturell og språklig refleksjon.	b) Problemorientering: Mangfold et problem.
c) Tiltak: Ordinære tiltak for hele skolen. Lar alle ta del i det flerkulturelle. Det flerkulturelle gjennomsyrrer hverdagen.	c) Kompensatoriske tiltak for språklige minoriteter. Isolering av det flerkulturelle. Det flerkulturelle feires ved visse anledninger.
d) Kompetanse: Tospråklig kompetanse. Realkompetanse. Alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk som andrespråk.	d) Kompetanse: I hovedsak norskspråklig formalkompetanse. Kompetanse hos eksperter, faglærere i norsk som andrespråk.
e) Samarbeid med foreldre: Symmetrisk.	e) Samarbeid med foreldre: Asymmetrisk.

Fig. 1. Denne figuren vil jeg komme tilbake til og henvise til senere i teksten (Hauge 2007).

2.3.1 Ressursorientert forståelse

Skolen er en viktig møteplass der barn, unge og voksne skal lære seg å verdsette kulturelt og språklig mangfold. *“For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til å delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturer og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsikt og identitet, respekt og toleranse”* (Oppl.l. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket).

Sannsynligvis er ingen skoler bare ressursorienterte eller bare problemorienterte. De fleste befinner seg nok et sted midt i mellom. Det viktigste er at den målrettede skoleutviklingen styres i en ressursorientert retning og ikke i en problemorientert retning (Hauge, 2007).

En ressursorientert pedagogisk tilnærming er en praksis der man gjør det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen til en felles ressurs. Mangfold betraktes som en normaltilstand og ulike perspektiver som den enkelte innehar gis verdi i fellesskapet. En felles plattform med ulike synspunkter, verdier, bakgrunner og ferdigheter blir etablert og dette fører til at alle kan identifisere seg med dette mangfoldet. Det skapes noe nytt sammen som blir til den *felleskulturelle skolen* (Hauge, 2007).

Hauge (2007) bruker benevnelsen felleskulturell om den ressursorienterte flerkulturelle skolen. En felleskulturell skole er noe nytt som skapes av mangfoldet som eksisterer på en skole, og tillegges verdi når mangfoldet blir en normaltilstand og utgangspunktet blir likeverdighet for alle.

På de ressursorienterte skolene vil mangfold og ulikhet speile seg i hele skolens praksis og alle elevene vil ha mulighet for kulturell og språklig refleksjon. I tillegg vil alle lærere måtte ivareta det flerkulturelle perspektivet i sin opplæring, og ha en andrespråkstilnærming i forhold til de minoritetsspråklige elevene. Heldigvis så blir det i dag mer verdsatt at elever kan beherske flere språk. Dette blir i dag sett på som en ressurs og en berikelse for skolen. Man ønsker også å se på kulturelt og språklig mangfold som en berikelse og ressurs mer enn et problem. Viser til strategiplanen: *Likeverdig opplæring i Praksis!* KD 2007, St.meld. nr. 49 (2003-2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*, og St.meld. nr. 16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Det er skolen som skal tilpasse seg barna og ikke omvendt hevder Hauge (2007). I et flerkulturelt perspektiv må dette bety at det iverksettes ordinære tiltak spesielt utviklet for at de minoritetsspråklige elevene skal kunne mestre skolens krav. En skole som er tilpasset bare for majoritetselevne ivaretar ikke dette for da må elevene tilpasse seg skolens opplæringstilbud, og den formen for tilpasset opplæring er ikke ønskelig (Hauge, 2007).

Den felleskulturelle (ressursorienterte, flerkulturelle) skolen har som sitt utgangspunkt at virksomheten bygger på mangfoldet blant elevene. I KDs strategiplan *Likeverdig opplæring i Praksis!* (2007) pekes det nettopp på dette. Der står det: *"En flerkulturell skole kjennetegnes av et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og som anvender dette mangfoldet som en ressurs. Ulikheter i kultur, språk og religiøs bakgrunn*

kan være en verdifull kilde til kunnskap og forståelse og kan bidra til aksept for anerkjennelse av ulikheter” (Strategiplanen:9).

Ulikhet og mangfold skal settes på dagsordenen og bli en kilde til berikelse, noe som er en nødvendighet for kunnskapsutviklingen i skolen og samfunnet.

Den tospråklige fagopplæringen er en viktig brikke i dette arbeidet. Den tospråklige læreren kan bidra til internasjonalisering av opplæringen gjennom å delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av temaer gruppen som helhet arbeider med. Dette kan for eksempel bli ordinære tiltak som hele klassen kan profitte på, både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige.

Opplæringen i skolen skal gi identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse for *alle* elever i skolen, det er dette som legges i betegnelsen *den felleskulturelle skolen*. Det blir skapt noe *nytt og felles* som inkluderer og bygger på mangfoldet som eksisterer i elevgruppen.

En måte å benytte betegnelsen en flerkulturell skole på er å endre skolens innhold og organisering slik at alle elever blir en del av et flerkulturelt fellesskap. På slike skoler er tiltak for minoritetsspråklige elever ordinære tiltak og det språklige og kulturelle mangfoldet danner basis for den pedagogiske virksomheten. Ulike perspektiver møtes i klasserommet, og dette betegner en ressursorientert skole. Prinsippet i en ressursorientert skole er å bygge på det man har felles for så å forstå og håndtere forskjeller (Hauge, 2007).

Har man en ressursorientert forståelse av den flerkulturelle skolen vil det bli naturlig å trekke foreldrene inn som samarbeidspartnere, og at foreldrene får mulighet til å gi uttrykk for sine synspunkter i skole-hjem samarbeidet. Det avgjørende er hva skolene gjør i praksis og at dominansforholdet i samhandlingen mellom foreldre og skolen må oppfattes av foreldrene som at de har en reell innflytelse på sine egne barns situasjon. Skolen skal vinne foreldrenes tillit, og det gjøres gjennom å handle slik at man oppnår den. Foreldrene vil få tillit til skolen dersom de opplever at skolen lytter til deres synspunkter og respekterer dem. De må altså oppleve å bli hørt. Det viktige er den gjensidige respekten og symmetrien i forholdet mellom skole og hjem.

Det har store konsekvenser for samarbeidet om skolen har et mangelsyn (problemorientert syn) eller om skolen har et syn på foreldrene som reelle partnere. Det siste innebærer å se på foreldrene som ressurs og er av professor i pedagogikk Thomas Nordahl (2007) kalt myndiggjøring. For at foreldrene skal oppleve å ha autoritet i forhold til sine barn, er det

viktig at de er informert om det skolen arbeider med, og at skolen tar deres synspunkter på alvor. Samtidig er det viktig at lærerne ser at foreldrene er de viktigste informantene når det gjelder kunnskaper om barna (Nordahl, 2007).

Jeg vil komme inn på flere ulike tiltak som blir brukt for å fremme et symmetrisk samarbeid mellom skole og hjem i kap.2.8 Familielæring. De eksemplene jeg presenterer i kap.2.8 er først og fremst ulike tiltak og prosjekter som blir brukt på de to skolene som er representert i denne oppgaven, samt presentasjoner fra ulike skoler som deltok på NAFO sin konferanse i Oslo, den 11.11.11. Dette er tiltak som relateres til *pkt.c)* i *Figur 1*, i en *ressursorientert forståelse* av den flerkulturelle skolen.

I St.meld. nr.14 (1997-1998) *Om foreldremedverknad i grunnskolen* pekes det derimot på at foreldrene har en administrativ rolle og en utdanningsrolle. Den administrative rollen innebærer å delta i de demokratiske organene i skolen, som for eksempel å sitte i de demokratiske organene i skolen. Utdanningsrollen innebærer den rollen foreldrene har i utviklingen av barnet sitt. I stedet for å utnytte mangfoldet vil de problemorienterte skolene på sin side være opptatt av å rette opp de mangler foreldrene har, og utgangspunktet er ikke hva foreldrene kan men hva de ikke kan. Man er ikke opptatt av det de har gjort for sine barn, men det de *ikke* har gjort for sine barn (Hauge, 2007).

Skolen trenger foreldrenes kunnskap om egne barn for å kunne tilrettelegge opplæringen best mulig. I mange tilfeller er nok foreldrene usikre og trenger opplæring på hvordan de skal være foreldre til sine barn i den norske skolen. Hva foreldrene ikke kan gjøre for sine barn på grunn av at de er fremmede er viktig å få en forståelse for og prøve å finne en løsning på for skolelederne. For å utvikle et godt skolemiljø for alle, er det viktig at ulike utgangspunkter, erfaringer og ressurser er synlige og benyttes i skolens daglige liv. Språklige og kulturelle ressurser i elev- og foreldregruppene er med på å prege skolemiljøet og gi viktige bidrag i læringsarbeidet til elevene. Det må være et viktig og prioritert arbeid for en skoleleder å fremme foreldrenes muligheter til medvirkning og deltakelse i barnas skolegang. Foreldrene er sine barns viktigste støttespillere, og det er viktig at skoler iverksetter tiltak som gjør at ressursene i foreldregruppa benyttes i læringsarbeid og kommunikasjon. Her tenker jeg at de skolene som har tatt i bruk ulike læringssituasjoner innenfor familielæring har kommet et godt steg i forhold til å ta foreldrene på alvor, og å se verdien av å ha et utviklet skole-hjem samarbeid med alle foreldre uavhengig av etnisk bakgrunn.

2.4 Skoleledelse i det flerkulturelle Norge

I en flerkulturell skole er utvikling av interkulturell kompetanse av stor betydning. Interkulturell kompetanse innebærer utvikling av metakulturell kompetanse hos alle elever. Kunnskap om kulturelle forskjeller, spesifikk kunnskap om andre kulturer og religioner, og refleksjon over egen og andres kulturelle bakgrunn i et historisk perspektiv bidrar til utvikling av interkulturell kompetanse hos alle elever.

Kvalifiserte tospråklige lærere og allmennlærere som er utdannet for undervisning i flerkulturelle skolemiljøer er en forutsetning for å få realisert en flerkulturell undervisning (Pihl, 2000).

Skoleledere vil kunne spille en nøkkelrolle med hensyn til å øke rekrutteringen av personer med innvandrerbakgrunn inn i skolen. Forsvaret lanserte sin egen plan for å rekruttere innvandrere til jobber i forsvaret på grunn av at de trengte innvandrernes kompetanse samt at forsvaret skal gjenspeile befolkningens flerkulturelle sammensetning. Dette kan være en inspirasjon for en tung institusjon som skolen er, når forsvaret tok grep så bør ikke skolen ha et lavere ambisjonsnivå (Pihl, 2000).

På de problemorienterte skolene er hovedfokuset i forbindelse med lærerkompetanse at alle lærere, spesielt på grunnskolens barnetrinn primært skal være allmennlærere. Alle lærere skal således kunne det samme, altså ha tilnærmet lik kompetanse.

Dette kan illustreres med følgende utsagn: "Den dagen du kan komme med en norsk allmennlærer med innvandrerbakgrunn, skal jeg ansette vedkommende". På slike skoler er man opptatt av å homogenisere lærerstaben, akkurat som man er med elevene (Hauge, 2007: 35).

De tospråklige lærerne er nøkkelpersoner i forhold til at elevene skal oppleve at det de allerede kan og har lært hjemme, faktisk er gyldig i skolesammenheng. Det er viktig at elevene får en opplevelse av at det som skjer i skolen er en forlengelse og videreutvikling av hva de kjenner til hjemmefra. På denne måten vil de oppleve helhet og sammenheng i sine liv. De ressursorienterte skolene vil være opptatt av å få inn ulike typer kompetanse, og at elevene får møte minoritetsspråklige voksne som kan være modeller for alle elevene på skolen (Hauge, 2007).

Høgmo (1989, sitert etter Andersen, 2006, s 240-242) har sett på hvordan etnisitet kan organiseres på tre forskjellige nivåer. Det andre nivået Høgmo drøfter er møtet mellom mennesker og institusjonen skole.

Dette omhandler møtet med de rammene som skolen har lagt, som for eksempel organisering ved skolestart og skoleavslutninger, utnyttelse av tospråklig lærer, fordeling og inndeling av rom, samarbeid mellom institusjoner som for eksempel voksenopplæring, flyktningekontor og pedagogisk-psykologisk tjeneste.

I dette arbeidet er det skoleleder som har nøkkelrollen. Det er viktig at skolelederen er pådriver og er støttende i forhold til det pedagogiske utviklingsarbeidet på sin skole. Ofte må man tenke utradisjonelt og å være kreativ i organiseringen av skolehverdagen.

2.5 Skoleutvikling i et organisasjonsteoretisk lys

Skolen som en sentral offentlig organisasjon vil være opptatt av forholdet mellom deltakerne, målformuleringene, løsningsforslagene og beslutningsprosessene. Helt sentralt i dette er den enkelte skole med den enkelte skoleledelse. Kunnskap om organisasjonen og endringsstrategier vil være viktig for å gjøre skoleledere i stand til å være pådrivere i skoleutviklingsprosesser (Christensen, 2000).

Christensen (2000) opererer med fire ulike organisasjonsteoretiske perspektiver i forhold til skoleutvikling. Et rasjonelt perspektiv, et naturlig perspektiv, et politisk perspektiv og et symbolsk perspektiv. I et rasjonelt organisasjonsperspektiv er skolelederens oppgaver blant annet å ha oversikt over gjeldende lover og regler, bruke økonomistyring, se på hvilken kompetanse de ulike medarbeiderne har og ha oversikt over elevgrunnlaget og lokalmiljøet. I et naturlig organisasjonsperspektiv legger skolelederen vekt på samarbeid og kommunikasjon. Hvis endringer skal være mulig i dette perspektivet må skolelederen få de ulike deltakerne i prosessen til å være villige til å endre seg. I et politisk organisasjonsperspektiv blir skolelederens oppgaver mye som i det rasjonelle perspektivet. Den store forskjellen i dette perspektivet er at skolelederen forventer maktkamp og ser på konflikter som en naturlig følge av forslag om endringer.

Jeg vil konsentrere meg om det siste nevnte perspektivet, det symbolske perspektivet. I dette perspektivet er man opptatt av hvordan den enkelte deltaker forstår det som skjer i organisasjonen på. Mye vil være avhengig av den enkeltes handlinger og skolelederen er

viktig som en inspirator og igangsetter. I det symbolske perspektivet er det symbolikken og den enkelte deltaker som er det sentrale. Omgivelsen spiller en stor rolle, og private hensyn er av vesentlig karakter. Man er opptatt av tilpasninger og vet at endringer må kunne skje raskt, og hvis ikke endringen er rask nok er det ikke sikkert at organisasjonen har noen eksistensberettigelse. Skolen sett i dette perspektiv vil søke å utnytte det irrasjonelle i våre opplevelser og vil arbeide med begrepene: mening, tro og tillit.

Sett ut i fra dette perspektivet er det viktig at vi lærer oss til å tolke beslutningene organisasjonen fatter, fordi det sier noe om de holdninger og normer organisasjonen har. Skolelederen vil her kunne være et forbilde og en inspirator og det vil være viktig for skolelederen å være synlig både i forhold til elever, lærere og foreldre (Christensen, 2000). Ressursorienterte skoler vil kontinuerlig vurdere hvilke endringer som må foretas for å imøtekomme behovet blant elevene. Elevenes grunnleggende behov og kompetanse vil være utgangspunktet for handlingene, og fokuset ligger på individuell tilrettelegging og at de nødvendige endringer må skje raskt. *“I og med at man ikke venter på at det skal gå over, tar man mangfold på alvor og ser på heterogenitet som normaltilstand”* (Hauge, 2007:27).

2.6 Generelt om samarbeidet-skole-hjem

Skole-hjem-samarbeidet i grunnskolen er beskrevet i opplæringsloven som sier at opplæringen skal skje *“...i samarbeid og forståing med heimen...”* (Opplæringsloven). Skolen og hjemmet har i følge loven delt ansvar for opplæringen av barna. Både skolen og foreldrene skal bidra til at det etableres et systematisk samarbeid. I Kunnskapsløftets generelle del står det: *“Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet”* (KD/LK 2006:17).

Læreplanens generelle del (LK 06) presiserer at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen og at skolen skal samarbeide med elevenes foreldre. Det er videre presisert i læreplanen (LK 06) at samarbeidet skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon og ikke kun drives på skolens premisser. Det innebærer at samarbeidet skal være preget av respekt og likeverd.

I St.meld. nr.14 (1997-98) *Om foreldremedverknad i grunnskolen* omtales betydningen av foreldrenes medvirkning i skolen. Her er blant annet dialogen nevnt som viktig. Felles mål må

være definert og det er spesifisert at viljen til samarbeid må være til stede fra skolen sin side. Skolen har et særlig ansvar for å være initiativtaker og engasjere foreldrene i samarbeidet. Videre finner vi i St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* en presisering av at foresatte har hovedansvaret for oppdragelsen og at skolen skal støtte hjemmet i dette arbeidet. Dette forutsetter at kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem er til stede og at det fungerer til det beste for barnets faglige og sosiale utvikling. Det forutsetter også at det er tydelig avklarte premisser for et samarbeid mellom skole og hjem. Det må være skolens ansvar å legge til rette for dette samarbeidet og informere om hvilke muligheter og forventninger skolen har til samarbeidet, samt etterspørre behov, forventninger og ønsker foreldrene har. Nødvendigheten av god kommunikasjon som utgangspunkt for et godt samarbeid presiseres i Kunnskapsløftet.

”En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt” (KD/LK 2006:34).

”Opplæringsloven, forskrift til loven og læreplanverket danner grunnlaget for samarbeidet, og foreldrene /de foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse på egne barns læringsarbeid faglig og sosialt” (KD/LK 2006:35).

Skolens forhold til foreldre og foreldres forhold til skolens innhold og praksis har endret og utviklet seg på flere måter de siste tiårene. Fra årlige foreldremøter på 1960-tallet, der det som oftest var skolen som informerte om regelverk og forventninger til foreldres oppfølging av lekser, elevenes punktlighet, innhold og krav i fag med mer, til i dag der foreldre forventes å delta og engasjere seg i skolens innhold og praksis, samt å bidra i ulike aktiviteter skolen arrangerer. Gjennom råd og utvalg (for eksempel FAU) bidrar foreldre i dag med å arrangere felles møter med aktuelle temaer og tar ansvaret for tilstelninger både i skoletiden og på fritiden. Foreldre deltar gjennom valgte FAU-representanter i jevnlige samtaler med skolens ledelse og er en viktig samarbeidspartner for rektor. Mye av utviklingen i forholdet mellom skole og hjem, skyldes nok i stor grad at foreldre selv har ønsket å delta og engasjere seg i skolen arbeid.

2.7 Minoritetsspråklige elever og foresatte

Begrepet minoritetsspråklige elever og foresatte brukes i denne oppgaven og jeg vil prøve å avklare hvem begrepet faktisk omfatter.

Opplæringsloven definerer barn fra språklige minoriteter som barn med annet morsmål enn norsk og samisk. GSI (Grunnskolenes Informasjonssystem) definerer minoritetsspråklige etter hvilke opplæringsbehov de har nå det gjelder morsmål, grunnleggende norsk og tospråklig fagopplæring. Altså er ikke alle elever med minoritetsbakgrunn inkludert her, fordi de er mange som følger vanlig undervisning og som ikke har vedtak etter § 2-8 (Opplæringsloven om rett til morsmåls- og/eller tospråklig undervisning til eleven kan tilstrekkelig norsk for å kunne følge den vanlige undervisningen). De ulike instansene bruker ikke samme definisjon og det er interessant i seg selv, men ikke innenfor denne oppgavens ramme for undersøkelse.

Minoritetsspråklige elever forstås i denne oppgaven som; “ *elever med annet morsmål enn norsk eller samisk som kvalifiserer for § 2-8. Minoritetsspråklige foresatte forstås som foresatte med annet morsmål enn norsk eller samisk* ” (Oppl.l.).

“§ 2-8 Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoritetar” i opplæringsloven gir minoritetsspråklige rett til morsmålsundervisning og annen tospråklig undervisningsstøtte i en overgangsperiode til de har tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter i norsk, slik at de kan følge undervisningen.

Foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn kan ha svake norskferdigheter, ulike skoleerfaringer og bakgrunn i tradisjoner og livserfaringer, som er fremmede for skoleledere og lærere i den norske skolen. For å få nødvendig informasjon slik at et godt og likeverdig samarbeid kan etableres, må det utvikles rutiner for møter og hvilken informasjon det er nødvendig å gi og få. Gjennom å benytte tolker og tospråklige lærere i møter, unngår man misforståelser og begge parter kan delta aktivt i samtaler. Oversettelser av skriv og informasjon av ulik art, samt muligheten til å kommunisere og delta på et språk man behersker, vil være av stor betydning, dersom foreldrene skal ha en reell mulighet til å påvirke og medvirke aktivt i sine barns læring og utvikling. Kommunikasjon og samarbeid er ikke alltid lett og skolen forteller om utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem, mens minoritetsspråklige foresatte rapporterer om det samme (UDIR/FUG, 2005).

2.8 Familielæring

Jeg vil i dette kapittelet prøve å gi en forklaring på hva som legges i begrepet familielæring. Det er ikke et ensartet begrep, ulike fagfolk som jobber med familielæring legger ulike kvaliteter i begrepet.

I Aamodt og Hauge (2008) blir familielæring definert som et samlebegrep for læringssituasjoner der flere generasjoner deltar og lærer sammen. Familielæring er inspirert av Family Learning i England som igjen har fellestrekk med family literacy-programmer i USA. I England og USA har en opparbeidet seg en forholdsvis lang erfaring med denne typen opplæring både blant de lavere sosioøkonomiske samfunnslag og i familier med minoritetsbakgrunn. Familielæring er en holistisk og innovativ tilnærming til læring, der skole, barnehage, helsestasjon, bibliotek og liknende bruker familiens liv, roller og ansvarsområder som kontekst for å engasjere voksne omsorgspersoner slik at de igjen kan være med på å styrke sine barns kognitive ferdigheter. Ved å etterspørre og benytte deltakernes kompetanse og ressurser i et opplæringsperspektiv, blir familielæring et pedagogisk felt som bygger på anerkjennelse og myndiggjøring. Familielæring har sitt fokus på foreldrenes utdanningsrolle. Foreldrene kan hjelpe barna mer effektivt når de kjenner målene for barnas læring og blir gjort kjent med hvordan de kan bidra. Et sentralt punkt i familielæringsprosjektene er at flere generasjoner deltar sammen i opplæringssituasjoner, dette kan bidra til at både barna og de voksne øker sin kompetanse. Dette er også hovedmålsettingen i arbeidet (Aamodt og Hauge, 2008).

Familielæring kan inkludere tiltak som lese- og skriveopplæring, tall- og tallbehandling, språk- og språkutvikling. Det viktigste er at de ulike tiltakene organiseres på fleksible måter, slik at de kan favne alle. Rundt omkring i verden tar stadig nye familielæringstiltak form. Et prosjekt i regi av Foreldreutvalget i grunnskolen (FUG) fra 2005, med revidert utgave fra 2010; *“Broer mellom hjem og skole – en håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen”*, gir en rekke konkrete tips for hvordan samarbeidet mellom foreldre og skolen skal kunne fungere bedre.

NALA (National Adult Literacy Agency) i England utvikler stadig nye prosjekter. Det samme skjer i regi av VOX og NAFO her i Norge. Det er bare fantasien, og antageligvis økonomien i enkelte tilfeller, som begrenser mulighetene for hvordan slike tiltak kan tilrettelegges.

Aamodt og Hauge (2008) skriver i forordet til sin bok, *"Grunntanken i alle de framstilte prosjektene eller arbeidsmåtene er at alle mennesker innehar ressurser som frigjøres gjennom et likeverdig samarbeid. Dette gjelder forholdet mellom barn, mellom voksne og mellom voksne og barn. Utgangspunktet er altså at samarbeidet baseres på symmetriske relasjoner og ikke på et mangelsyn av den ene parten"*(Aamodt og Hauge, 2008:forord).

Hensikten og målsettingen med familielæring som praktiseres ved norske skoler bygger på mål som organisasjonen NALA (National Adult Literacy Agency) bruker for å beskrive hensikten med arbeidet Family literacy i Irland. Målsetting 1: *skape nettverk og etablere kontakt mellom foreldre og grupper i nærmiljøet.* Målsetting 2: *hjelp skoler med å skape en situasjon og et miljø som oppmuntrer foreldre til å arbeide sammen med barna sine.* Målsetting 3: *engasjere foreldre i diskusjon om identitet, språk og kultur og hva de ønsker for sine barn.* Målsetting 4: *bevisstgjøre foreldre i å se at de, allerede før de sender barna på skolen, har bidratt på mange positive måter til barnas læring* (Aamodt og Hauge, 2008).

Jeg deltok på en konferanse om hjem-skolesamarbeid i regi av NAFO i Oslo den 11.11.11. Ulike skoler, rundt omkring på Østlandet, formidlet fra sitt foreldresamarbeid på sine skoler. Andelen minoritetsspråklige elever var høy på de fleste av de representerte skolene, og det var veldig interessant og tankevekkende hvor engasjert de virket i sitt arbeid. De fleste skolene uttrykte at i de fleste tilfeller tok det lang tid for å få et godt og forpliktende hjem-skolesamarbeid. En av skolelederne som deltok beskrev dette samarbeidet med så tydelige ord, og jeg vil prøve å referere hva hun sa. *Skolens personale jobber mot en felles inkluderende holdning, aksept og relasjonsbygging preget av åpenhet og gjensidig respekt på tvers av språk og kultur. Det å få lov til å være seg selv, og få lov til å bevare det innerste i seg selv, er viktig for å kunne lykkes. Når vi som skole viser respekt for menneskers identitet, deres bakgrunn og kultur, har vi muligheten til å oppnå tillit og lojalitet fra både foresatte og barn. En åpen, positiv og interessert kommunikasjonsform, som ikke er kritisk vurderende, men som tar familiene på alvor og prøver å bygge broer mellom hjem og skole, virker motiverende på foresattes delaktighet.*

Flere skoler på Østlandet har utviklet en rekke tiltak for å fremme et bedre samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. Et konkret eksempel på et slikt tiltak er Foreldreskolen som drives ved en stor grunnskole på Østlandet. Målsettingen med foreldreskolen er å gi foresatte i større grad muligheter til å delta i eget barns læring både sosialt og faglig. I tillegg ønsker man å lage arenaer slik at foresatte blir så godt kjent som mulig. Innholdet dreier seg om informasjon, bli-kjent-aktiviteter, foredrag og diskusjon der man tar opp temaer som

oppdragelse og læring. Det er fire kvelder med ulike team, bestående av foreldre, lærere og administrasjonen. Rektors intensjon er at dette skal være obligatorisk uten hjemmel. Det innebærer at det ikke finnes lovverk som kan tvinge foreldre til å komme, men at det oppfordres meget sterkt til at alle er tilstede. I forbindelse med en av kveldene på foreldreskolen får foreldrene blant annet høre om skolens syn på viktigheten av språklig mangfold og hvordan trinnet ønsker å utnytte den flerspråklige ressursen som årets trinn innehar. Foreldre til elever fra språklige minoriteter kontaktes personlig av en lærer i forkant av hvert møte, og den ene kvelden samles de til et ekstra møte i etterkant med tolker der de blir forklart hvorfor det er viktig at foreldrene bruker et aktivt og rikt morsmål hjemme og på hvilken måte skolen ønsker å arbeide med begynneropplæring i norsk med støtte i morsmålene. I forbindelse med de vanlige foreldremøtene som holdes på hvert trinn i løpet av et skoleår, blir foreldre til elever fra språklige minoriteter invitert en time på forhånd, med tolker, for å gå igjennom sakslister slik at de kan være forberedt til det vanlige foreldremøtet. På kontaktmøtene som holdes for hver enkelt elev, legges det stor vekt på både tolking, dialog, utveksling og opplæring. De familiene som er nyankomne og som har foreldre som er knyttet til voksenopplæringen, samt noen familier som blir vurdert til å ha spesielle behov, blir invitert til Familielæring cirka fire ganger i året. På disse samlingene blir det foruten det sosiale trygghetsskapende, også lagt vekt på utveksling av kulturbidrag og opplæring i norske tradisjoner som innvandrere må forholde seg til. Det har også vært jobbet med livshistorier og leksehjelp. Både foreldre og lærere uttrykker tilfredshet med disse læringsarenaene (skoleleder, skole på Østlandet, innlegg på NAFO konferansen 11.11.11).

2.9 Likeverd som tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Når elever arbeider sammen med voksne og hverandre, kan mangfoldet av evner og talent være med på å styrke læringa og utviklinga både for fellesskapet og for den enkelte. I opplæringa skal det mangfoldet elevene har i bakgrunn, forutsetninger, interesser og talent møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5).

Det er behov for å starte drøftinger av en bred forståelse av tilpasset opplæring hevder Bachmann og Haug, 2006. Med dette menes å sette skolens ideologi og implementering av tilpasset opplæring i skolen som helhet på dagsordenen.

Tilpasset opplæring handler om å gi *alle* elever bedre opplæringstilbud, praksis skal gjennomsyre hele skolen. *Alle* elever skal profittere på det kulturelle og språklige mangfoldet i skolen. Tilpasset opplæring er et viktig tiltak for å realisere likeverdig opplæring. At tilpasset opplæring i dag kan fremstå som et svært upresist begrep må i denne sammenheng ikke overskygge at det kanskje har vært det viktigste mobiliserende begrep for skolens oppgave med hensyn til likeverd: skolen har et ansvar for alle elever, alle elever skal kunne stole på at de, hver og en, får den hjelp nettopp de trenger for å utvikle seg.

Likhet har vært og er et viktig samfunnsmessig mål i den betydningen at skolen skal bistå alle elever i deres utvikling slik at de kan få lik del i samfunnets goder, rettigheter og plikter. På den ene siden kan slike mål fremmes ved å behandle elevene likt, på den annen side kan det å behandle elevene likt bidra til å utdype ulikhet fordi elevenes forutsetninger og utgangsposisjon er forskjellige. Tar vi utgangspunkt i mål om mangfold, får likhets- og forskjellsbehandling en annen betydning og andre konsekvenser. Å vektlegge mangfold vil si å fokusere på individers og gruppers særpreg og egenart. Det kan på den ene side antas å bli stimulert ved å tilpasse opplæringen mest mulig til elevenes forutsetninger og bakgrunn. Det understrekes at man bør bygge på elevenes sterke sider, og styrke identitet og selvrespekt. På den annen side kan mangfold utvikles ved å behandle elevene likt. Styrking av selvrespekt, opplevelse av likeverd og mulighet til å få del i fellesskapet vil fremmes av å bli møtt på samme måte i skolemiljøet og av lærerne. Skolen er en komplisert og motsetningsfull institusjon der skoleledelsen blir nøkkelen til at likestillingsprinsipper får et innhold, og at det blir konkretisert slik at det kan bli en aktiv del av en skoles arbeidsgrunnlag. Det viktigste arbeidet dreier seg imidlertid ikke om å snakke om likestilling og likeverd. Det dreier seg om i praksis å utvikle rutiner som retter oppmerksomheten mot elevers vilkår i skolen, og det handler om å oppfatte deres muligheter til utvikling (Arnesen og Nilsen, 2000).

3.0 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for oppgavens metodiske tilnærming og forteller om de forskningsmetodene jeg har benyttet meg av for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven. Jeg har valgt kasusstudie som en forskningstilnærming der kasusstudien betraktes som en metodisk tilnærming (Postholm, 2010). En kasusstudie er definert som en utforskning av handlinger i hverdagslivet (Yin, 1994). Bakgrunnen for dette valget er at jeg ønsker å beskrive meningen de to skolelederne legger i sin opplevelse knyttet til en bestemt erfaring. Jeg har valgt intervju og samtale som metode for datainnsamling, og dette valget vil jeg begrunne. Videre vil jeg redegjøre for hvordan utvalget av informanter er foretatt. Jeg vil si litt om oppgavens validitet og reliabilitet og prøve å beskrive hvordan dette hensynet er tatt i forhold til en etisk vurdering.

3.1 Metodisk tilnærming

Et forskningsprosjekt starter med en ide eller et tema som ønskes belyst. Ofte kan det være utspring i forskerens nysgjerrighet over et emne. Valg av metode og utforming av forskningsdesign skjer i forhold til den problemstillingen man har og tilpasses problemstillingen og det tema denne representerer (Kvale og Brinkmann 2009).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven knytter seg til skolelederes opplevelser og erfaringer. Målet er å få svar på hva slags holdninger skoleledere på flerkulturelle skoler må inneha, og hvilke erfaringer to skoleledere har i samarbeidet med den elev- og foreldregruppa de har på sin skole. Jeg er også interessert i å få deres syn på og erfaring med bruken av ulike læringssituasjoner innenfor familielæring i skole-hjem-samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre.

Ut i fra en vurdering av hva jeg ønsker å få svar på og hvilken metode som vil samsvare best med min undersøkelse har jeg valgt en kvalitativ forskningsstrategi og en fenomenologisk tilnærming. Dette begrunner jeg med at en kvalitativ forskningsstrategi og en fenomenologisk tilnærming vil kunne bidra til å beskrive den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2010). Essensen blir å få tak i den personlige opplevelsen og erfaringen til enkeltmennesket i en bestemt setting. Postholm (ibid) refererer til Moustakas (1994) som *“hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning*

er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst”(Postholm, 2010:43).

Jeg har valgt intervju som strategi med den begrunnelse jeg finner i Postholm (2010). Intervju er en naturlig strategi for datainnsamling ved fenomenologiske studier (Postholm, 2010). I min oppgave blir to skoleledere intervjuet i forhold til den erfaringen de har med å lede nettopp den elevgruppa de har på sin skole, og hvordan samarbeidet med foreldrene foregår og oppleves.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale. Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men det er en faglig konversasjon. Det er delvis strukturert, men gir samtidig intervjueren mulighet til å følge interessante utsagn fra informanten. I det kvalitative intervjuet er spørsmålene åpne og informanten oppfordres til å utdype sine svar (Kvale og Brinkmann, 2009).

I min oppgave der jeg intervjuer to skoleledere om deres skolehverdag på skoler med etnisk mangfold gir mine funn kun innsikt i de to spesifikke skolene. Mine funn ved denne type studie er innrettet mot å belyse ulike forhold ved problemstillingen snarere enn å forsøke å generalisere. Jeg er klar over at dette kan gå utover reliabiliteten i min oppgave, men jeg har forsøkt ved hjelp av anvendt teori å finne sammenlignbare resultater ved tidligere forskning.

3.2 Kasusstudie som forskningsstrategi

I sin bok *Kvalitativ metode* (2010) gir Postholm forskningsmetoden kasusstudie ulike kvaliteter. Hun skriver at kasusstudier enten kan være beskrivende, tolkende og tolkende, eller beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid. De kasusstudier som kun er beskrivende kan være nyttige i følge Postholm (2010) fordi de kan presentere informasjon om områder hvor lite forskning er gjort tidligere. Læringssituasjoner innenfor familielæring som blir brukt i skole-hjem-samarbeidet er ikke så godt kjent enda i norsk skole, og så vidt meg bekjent finnes det lite forskning på dette området tidligere i norsk sammenheng. Jeg tror at den undersøkelsen jeg har foretatt ved å intervju to skoleledere om hvordan de forholder seg til den elev- og foreldregruppen de har på sin skole kan bidra med noe ny kunnskap innenfor dette området. Jeg prøver å få tak i hvilke holdninger og syn en skoleleder kanskje må inneha for å lykkes på skoler med et stort etnisk mangfold.

3.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet henviser til om de resultatene som kommer fram i undersøkelsen er konstante og troverdige, ofte med det spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. I samfunnsvitenskapelig sammenheng dreier *validitet* seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg vil i fortsettelsen knytte begrepene reliabilitet og validitet opp mot mine egne undersøkelser.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om undersøkelsens konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann 2009). For å undersøke om mine undersøkelser er reliable må jeg se på mine spørsmål stilt i intervjuene med disse to skolelederne. Dette har med hvilke spørsmål jeg stiller, hvilke spørsmål jeg lar være å stille og om spørsmålene er stilt på en slik måte at de som skal besvare dem oppfatter det jeg spør om. Kvale og Brinkmann (2009) drøfter intervjuerens reliabilitet blant annet i forbindelse med å stille ledende spørsmål. Jeg har prøvd og vært bevisst på ikke å stille ledende spørsmål, men har fulgt opp med oppfølgingsspørsmål og presiseringer der jeg har opplevd at informantene ikke har svart, eller kun har gitt “ja” og “nei” svar.

I forbindelse med transkriberingen og analyseringen av intervjuene er min rolle og reliabilitet også avgjørende for validiteten av undersøkelsen. Jeg har benyttet meg av min kunnskap om skole, og min erfaring med ulike roller (lærer og skoleleder) på skoler med etnisk mangfold, samtidig som jeg har vært bevisst min rolle som intervjuer.

3.3.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt informantenes opplysninger og informasjon er relevant for undersøkelsens problemstilling og om gyldigheten av undersøkelsen.

Jeg mener å ha sikret kravet om validitet ved å formulere spørsmålene i samsvar med det jeg ønsket å vite noe om. Å validere er å kontrollere og å ha et kritisk syn på sine tolkninger.

Kvale anbefaler validering gjennom hele forskningsprosessen, altså at man skal foreta kontinuerlige kontroller av sannsynligheten og troverdigheten i de funnene man gjør (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg brukte lang tid i transkriberingen av intervjuene, lyttet til uttalelsene flere ganger fordi jeg ønsket å lytte ut essensen i uttalelsene. Det var veldig nyttig å ta dette grundig for å bli trygg på at det jeg refererer er det synet informanten mener og ønsker å formidle. Ved å transkribere

er jeg også sikker på å få med alt, lyd for lyd. Selve lydopptaket sikrer validitet fremfor og bare ta notater og i verste fall bare notere det intervjuer synes er interessant.

3.4 Utvalg

I en kvalitativ undersøkelse vil antall informanter alltid være et vesentlig spørsmål. Det er ikke slik at store utvalg nødvendigvis gir bedre data enn små. Det viktigste er å finne fram til informanter som kan gi gyldig og pålitelig informasjon for å besvare problemstillingen (Ryen, 2002).

Kvale og Brinkmann (2009) mener at antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. I kvalitative intervjuer er ofte antallet enten for høyt eller for lavt, sier Kvale og Brinkmann. De angir ikke antall informanter, men sier at i kvalitative undersøkelser må antallet informanter være stort nok til at resultatene kan være overførbare til andre lignende situasjoner. Kvalitativ metode skal gi forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon for å sikre reliabilitet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg har valgt kasusstudie som et medium for å belyse hvordan to valgte skoleledere forholder seg til den elev- og foreldregruppa de har på sine respektive skoler. Jeg vurderer antallet, to skoleledere, til å være rimelig i forhold til min undersøkelse.

Et kasusstudie bygger på et lite antall kasus (analyseenheter) som kan være individer, familier, bedrifter, organisasjoner eller land. Formålet med kasusstudier er å forstå en eller flere kasus, og strategien er å finne trekk ved flere kasus som kan gi grunnlag for å forstå et felles utfall (Ringdal, 2009).

I forkant av min undersøkelse sendte jeg ut en prosjektskisse (vedlegg 1) til de aktuelle skolelederne i min undersøkelse. Dette for å orientere om studiets formål, litt om praktisk gjennomføring og behandling av data. Postholm (2010), med referanse til Moustakas (1994), skriver om etiske betraktninger før datainnsamlingen og i mitt arbeid har jeg fulgt gjeldende regler for innhenting av informert samtykke. Jeg kontaktet tre skoleledere og sendte ut forespørsel, og fikk positivt svar fra to av de foretrukne skolene. I kapittel fire gir jeg en kort beskrivelse av de to utvalgsskolene.

3.5 Intervjuet

Kvale og Brinkmann (2009) opererer med sju faser i en intervjuprosess. Fase 1) tematisering av et intervjuprosjekt, fase 2) design, fase 3) selve intervjuet, fase 4) transkribering eller utskriving av intervjuet, fase 5) analyse, fase 6) verifikasjon og fase 7) rapportering.

Det tredje av de sju fasene er selve intervjuet - intervjuing. Studiene utføres på vegne av en intervjuguide der spørsmålene gjerne er utarbeidet med utgangspunkt i forskerens egne erfaringer eller aktuell teori. En god intervjuguide er kjennetegnet ved at intervjueren spør etter konkrete erfaringer og meninger, og at det knyttes til oppfølgingsspørsmål for å hjelpe informanten til å få fram sin mening (Kvale og Brinkmann, 2009).

Intervjuguiden som jeg har benyttet i min undersøkelse ble arbeidet med og omskrevet flere ganger. Spørsmålene i fenomenologiske studier skal gjenspeile både teori og forskerens erfaringer (Postholm, 2010) og for meg var det aktuelt at intervjuet skulle ha karakter av å være åpent og halvstrukturert og dette gjenspeiles i intervjuguiden (Fontana og Frey 1994/2000).

Jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg bygde opp rundt tre forskningsspørsmål.

1. Hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det etniske mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?
2. Mener du at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?
3. Hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre på din skole?

Da intervjuet var åpent og halvstrukturert ble det nødvendig å stille flere utdypende spørsmål innenfor hvert forskningsspørsmål. I tillegg stilte jeg oppfølgingsspørsmål av typen:

Kan du si litt mer om...?

Hva mener du når du sier.....?

Forstår jeg deg rett når du sier.....?

Hvorfor tror du at.....?

Kan du nevne noen eksempler.....?

Betyr dette at.....?

Det var ikke lett å følge intervjuguiden helt slavisk da spørsmålene og svarene hadde en sammenheng og gled litt inn i hverandre. Jeg hadde et ønske om å skape en atmosfære som innbød til troverdighet, og mener det var viktig at informanten fikk den nødvendige tilliten til å kunne snakke fritt som resulterte i en trygg intervjusituasjon.

En intervjusituasjon vil alltid prege hvordan forskeren og intervjueren oppfatter hverandre og dermed også den informasjonen forskeren får ut av intervjuet. Forskerens rolle er av avgjørende betydning, han må ha kunnskap om emnet, samtidig som han må være åpen for informantens syn og meninger. Det er viktig at det er informantens meninger som kommer fram og disse meningene skal belyse temaet. Forskeren bør ha sosiale ferdigheter så vel som kunnskapsmessige ferdigheter. Forskeren bør vise engasjement og interesse for det informanten har å fortelle gjerne i form av små nikk, kort respons eller oppfølgingsspørsmål for å signalisere interesse. Jeg responderte med små nikk og kommentarer og brukte oppfølgingsspørsmål for å få vite mer om emnet. I Kvale og Brinkmann (2009) blir denne responsen kalt for *prober*.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på skoleleder sitt eget kontor. Informanten var da på hjemmebane og det var i utgangspunktet en trygg og kjent situasjon for informanten. Dette ville skape en naturlig situasjon. Kontorpersonalet var orientert om at skoleleder var opptatt, og vi fikk sitte uforstyrret mens intervjuet pågikk.

3.6 Analyse og presentasjon av intervjuene

Intervju i kvalitativ forskning er levende samtaler hvor transkripsjonen kun fungerer som medium for å forstå samtalens innhold og mening. Flere innfallsvinkler kan velges, men jobben til intervjueren er å fordype seg i resultatene på en slik måte at en finner svar på det som en ønsker å finne ut mer om. Transkribering handler om å gjøre muntlig tale om til skrevet tekst, og i denne oppgaven er dette arbeidet utført av meg. Det tok litt tid da det var helt nødvendig å lytte til opptaket flere ganger for å være sikker på at jeg hadde oppfattet budskapet fra de to skolelederne riktig. Kvale og Brinkmann (2009) fokuserer på kompleksiteten i transkripsjon som er en abstrahering og fiksering av en samtale som har skjedd mellom mennesker i møte med hverandre. Transkripsjoner er oversettelser fra muntlig til skriftlig form, og det er ikke en ukomplisert prosess da den muntlige samtalens dynamikk og kroppslige uttrykk ikke kan festes på papir. Et viktig aspekt ved kvalitativ metode er at respondentens stemme må gjenspeiles i tolkningen av data. Man må prøve å forstå de

involverte i datainnsamlingen ved å tolke deres handlinger og følelser, og en troverdig måte for forskeren å gjenspeile dette på vil være å sitere noen av respondentene. Dette vil også gjelde min forskning, hvor presentasjon av sitater og min tolkning av disse vil gi økt troverdighet til de kategorier og konklusjoner jeg baserer min analyse på. Jeg ser imidlertid at dette kan være en mulig feilkilde, da jeg kan bli fristet til å velge sitater som underbygger min for forståelse. Her må det imidlertid fokuseres på “non-biased view-point-effect” (Ringdal, 2009) slik at de valgte sitater gir en mest mulig riktig fremstilling av de samlede data.

3.7 Verifisering og etiske betraktninger

For å få til et godt intervju der du sitter igjen med en kunnskap om intervjupersonen som han kan stå inne for kreves det en del kvaliteter av intervjueren. Det kreves blant annet at intervjueren har evne til å skape et rom der intervjupersonen kan snakke fritt og trygt, og at den sosiale relasjonen mellom intervjueren og intervjupersonen er til stede. Det kreves videre en balanse mellom intervjuerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for intervjupersonens integritet etisk sett. De etiske utfordringer og problemer kan oppstå i et forskningsintervju hvis man som intervjuer ikke er klar over en del kjøreregler som nevnt over. Validitet i forskningsarbeidet er avgjørende for at de funn som til slutt blir presentert skal høste interesse og omtale. Kvale og Brinkmann (2009) vurderer validitet i forhold til overførbarhet, bekreftbarhet og troverdighet. Hvordan sikrer intervjuer dette i det videre arbeidet med resultatene man sitter igjen med etter intervjuet? En av kritikkene mot kvalitativ metode generelt er at man aldri vil kunne generalisere på bakgrunn av et fåtall kasus, og at forskningen alltid vil være verdiladet som følge av forskerens for forståelse. Validitet i arbeidet dreier seg om å ha fokus på hele prosessen, ikke bare på funnene som til slutt presenteres. Kvale og Brinkmann (2009) sier om validitet at det handler om å kontrollere, å stille spørsmål og å teoritisere. Forskeren må være konstant kritisk overfor sine funn ved å stille kritiske spørsmål til sitt arbeid. Validitet kontrolleres ved å undersøke eventuelle feilkilder, og man må etterstrebe og foreta kontinuerlige kontroller av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. De spørsmål man stiller under det kvalitative intervjuet må utformes slik at de gir respondenten en reell mulighet til å fremlegge sine tanker, følelser og lignende, uten at forskeren farger svarene gjennom sin spørsmålsstilling. Validitet sikres også gjennom teoritisering, og i min oppgave drøfter jeg mine funn i de teoretiske perspektiver jeg har valgt ut.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil jeg forsøke å beskrive selve forskningsarbeidet og de funn jeg gjorde gjennom intervju og samtale med de to skolelederne. Informasjonen fra intervjuene er forsøkt tematisert etter de tre forskningsspørsmålene som skal hjelpe meg å belyse problemstillingen. Se kapittel 1.1. Forskningsspørsmålene er i datafremstillingen fremstilt i prioritert rekkefølge. Det mest omfattende datamateriale er prioritert først: *Skoleledernes opplevelse av egne holdninger i forhold til å ivareta det etniske mangfoldet som deres skole innehar*. Deretter følger et spørsmål som går på: *Skoleledernes opplevelse av viktigheten av tilrettelegging for den elev- og foreldregruppen de har*. Videre et spørsmål som går på tid: *Skoleledernes opplevelse av tiden de investerer til alle elever*.

Datapresentasjonen er strukturert ut i fra de funn som kom fram i intervjuene, og sortert etter begrepene: **tillit, trygghet, tilgjengelighet, tydelighet, tilrettelegging, tid**. Grunnen til at jeg valgte å sortere funnene etter de nevnte begrepene var at dette var begrep og kvalifikasjoner som de to skolelederne nevnte ofte og anslo som viktige i sitt arbeid. De nevnte begrepene og betydningene som ligger bak er gjerne ikke unike i ledelsessammenheng, men mine funn viser at disse er viktige kvalifikasjoner å ha for en leder på flerkulturelle skoler. Teorien som jeg har brukt i min oppgave forsterker dette.

Mine funn vil jeg relatere til en *ressursorientert forståelse* av den flerkulturelle skolen, og knytte dataene opp i mot konsekvensen av språklige minoriteter som er hovedfokus i en inkluderende og likeverdbasert forståelse (Hauge, 2007).

Svarene fra de to skolelederne er kategorisert under de tre forskningsspørsmålene, 1) *Hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det etniske mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?* 2) *Mener du at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?* 3) *Hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre på din skole?*

I analysearbeidet har jeg forsøkt å finne uttalelser som ligner hverandre hos de to skolelederne, og som sammen utgjør mine kategorier.

Samtidig har jeg prøvd å finne data som er ulike hos de to skolelederne, men jeg har ikke lyktes i dette arbeidet. Likheten i mine funn fra intervjuene med de to skolelederne var påfallende.

4.1 Presentasjon av de to skolene

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg foreta en kort presentasjon av de to skolene der jeg har gjort mine undersøkelser. For å anonymisere skolene og de to skolelederne kaller jeg de i fortsettelsen for skole A og skole B, og skoleleder A og skoleleder B.

Beskrivelse av skole A

Skole A er en sentrumsnær skole i en storby. Skolen er en 1-7 skole med 290 elever. Skolen ligger i et område der det er stor tilflytting av utenlandske familier, og andelen minoritetsspråklige barn er per i dag 97 %. Det er mye uro i elevgruppen i den forstand at det er mye til- og fraflytting, av familier som sokner til skolen, i løpet av et skoleår. Skoleleder A forklarer dette med at det ofte er til dette området de fleste ny- innflyttere til landet kommer. Leilighetene i nærområdet er forholdsvis små. Når familien vokser og blir flere flytter de for å få seg en større leilighet, gjerne til en av drabantbyene der de kan få mer for pengene.

Administrasjonen på skolen består av rektor, assisterende rektor, inspektør og to sosial-lærere. Det er 32 lærere på skolen. Skolen har ansatt mange tospråklige lærere, og flere av dem er kontaktlærere. Både de tospråklige lærerne og morsmålslærerne virker for å være godt integrert i lærergruppen, i følge skoleleder A.

Skolen er gammel, over 130 år, men har i de seinere år blitt betraktelig oppusset. Nå fremstår den som en ny skole i gammel forkledning. I området rundt skolen er det en del bolighus, et lite senter med butikker, en cafe og noen kontorbygg.

Skolen har et bevisst og aktivt forhold til skole-hjem-samarbeidet. Dette har de nedfelt i sine planer så det er kjent for både skolens ansatte og foreldregruppen.

Skoleleder A jobbet først som assisterende rektor i tre og et halvt år, og ble for cirka ett år siden ansatt som rektor ved skolen.

Beskrivelse av skole B

Skole B er en skole som ligger midt i sentrum i en storby med mye trafikk og mange butikker i nærmiljøet. Det er lite bolighus rett i nærheten av skolen.

Skolen har 240 elever og er en 1-7 skole. Elevgruppen per i dag består av 73 % minoritetsspråklige. Klassene er store og er på det jevne ganske stabile i løpet av et skoleår, men litt til- og fraflytting vil forekomme.

I administrasjonen er det rektor, assisterende rektor og en sosiallærer. Skolen har 29 lærere hvor flere av dem er tospråklige og noen er morsmåslærere. Alle lærerne jobber sammen i team, og jobber tett opp mot sosiallærer og PP-team ved behov. Dette samarbeidet fungerer godt i følge skoleleder B.

Denne skolen er over 150 år, men har jevnlig vært under oppussing og fremstår i dag som i en ny drakt.

Foreldresamarbeidet er vektlagt ved skolen og blir sett på som et veldig viktig arbeid. Med utgangspunkt i skolens elev grunnlag er det utarbeidet en erklæring om skole-hjem-samarbeidet der de gjensidige forventningene er tydelig formulert.

Skoleleder B har jobbet ved skolen i over 15 år, først som lærer og nå som inspektør på sjette året. Hun har blitt delegert et spesielt oppfølgingsansvar i forhold til skole-hjem-samarbeidet.

4.2 Skoleledernes opplevelse av egne holdninger i forhold til å ivareta det mangfoldet som deres skole innehar

Jeg har valgt å kategorisere mine funn ut i fra begrepene: *tillit, trygghet, tilgjengelighet, tydelighet, tilrettelegging og tid*. Dette er i fra de sammenfallende funnene mine, grep som de to skolelederne tar for å få hverdagen til å fungere på sin skole. Kvalifikasjonene som ligger i de begrepene jeg velger å bruke blir i analysedelen satt opp i mot den teorien som jeg anvender i min oppgave. De fire første begrepene *tillit, trygghet, tilgjengelighet og tydelighet* har jeg relatert til det første forskningsspørsmålet mitt: ***Hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det etniske mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?***

4.2.1 Tillit

Tillit er et stikkord som blir nevnt flere ganger av de to skolelederne. Viktigheten av å skape tillit både i forhold til elever og foreldre. Med utgangspunkt i det åpne og omfattende forskningsspørsmålet: *hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?* Skolelederne svarte følgende på dette spørsmålet.

Skoleleder A:

Elevene snakker ikke norsk, foreldrene snakker ikke norsk, de har kanskje nettopp kommet til dette landet, vært her noen måneder – sitter gjerne på et mottak et eller annet sted og det er veldig begrenset hvilket nettverk de har, de søker tillit da- og du kommer gjerne veldig tett innpå livet til disse menneskene - noe som jeg opplever som bare positivt.

Skoleleder B svarer slik på dette spørsmålet:

Fordi de(foreldrene)må skjønne at vi vil barnas beste og de skjønner det når vi setter av tid til dem. Og de takker og er veldig fornøyde at de bare kan komme og lure på ting, de må få tillit til oss, tillit til av vi liker barna deres.

4.2.2 Trygghet

For å få til et godt samarbeid med foreldrene er det viktig som leder å opparbeide trygghet, det at foreldrene kan føle seg trygge på skoleledelsen og de andre ansatte i skolen. Her uttaler begge skolelederne seg om viktigheten av trygghetsaspektet.

Skoleleder A:

Det er veldig viktig å få foreldrene trygge. Det er på en måte tradisjon her på skolen å trekke inn foreldrene, familielæring er på en slags måte en innarbeida tankegang og arbeidsmåte på skolen.

Vi hjelper dem(foreldrene)med alt mulig da. Hvor de kan få annen type bistand, annen type hjelp ikke sant sånn at – du jobber med dette hele tiden for det at man har den foreldregruppen man har.

Skoleleder B:

De har som sagt behov for flere forklaringer, vi må også få deres tillit, og vi må spille med åpne kort. Forklare faguttrykk, fremmedord og vi vil barnas beste sier jeg hele tiden. De(foreldrene)må bli trygge på oss. Trygge på at vi spiller på lag.

Være til stede der foreldrene er – veldig viktig. Det må være et lavterskeltilbud, de skal føle seg trygge på at de kan komme med alle typer spørsmål og problemstillinger.

Og jeg veileder foreldrene i forhold til alt, de trenger hjelp, de trenger støtte – alt dette her støtteapparatet utenfor. Det må også...liksom....de spør om alt da.

Hvis man har en jevnlig kontakt med foreldrene om små ting blir foreldrene trygge nok til å ta opp de store tingene også.

4.2.3 Tilgjengelighet

Neste aspekt som også henger sammen med holdninger er skoleledernes presiseringer om viktigheten av en åpen dør. Det samme forskningsspørsmålet som over, gav følgende svar fra de to skolelederne når tilgjengelighet var stikkordet. Svarene var nokså sammenfallende.

Skoleleder A:

Den største jobben den gjøres jo kontinuerlig hver dag- der foreldrene dukker opp og der man har tid til å prate med foreldrene – på gangen, i skolegården, der man ringer hjem – bruker tospråklige lærere for å nå fram- kaller inn foreldrene til samtale- kanskje går i dybden på enkelte områder som du får mere informasjon om – jobber mere med.

Skoleleder B svarte følgende:

Så derfor så har jeg alltid på mitt kontor en dør åpen, eller døra står alltid åpen og for at det skal være lettere for foreldrene å ta kontakt med det de lurte på eller jeg er ute når skoledagen begynner og da kommer de bort til meg, vi må være der foreldrene er og det er også da for eksempel når skoledagen er slutt, skoledagen begynner, kontordøra står alltid åpen.

Både skoleleder A og skoleleder B forteller at det er kontaktlærere som har den daglige kontakten og oppfølgingsansvaret i forhold til elever og foreldre. De refererer at dette fungerer i de fleste tilfeller greit. Samtidig ser de som skoleledere på en flerkulturell skole behovet for å vise at de selv er tilgjengelig nettopp på grunn av den elev- og foreldregruppa de har på sin skole. Begge opplever daglig at foreldre tar kontakt.

Skoleleder A:

Ja, jeg opplever jo det at terskelen her for å ta kontakt med hjemmet og vise versa er mye lavere enn på hvis vi skal snakke om ordinære skoler hvor man har to utviklingssamtaler og to foreldremøter i løpet av et år og så sees man på en juletreff eller noe klasse-greier – her er det nok jevnlig kontakt – om ikke ukentlig på alle så vil jeg jo si at det er – det er nok en tradisjon på denne skolen på å være i kontakt med foreldrene – langt utover det som er vanlig på andre skoler.

Skoleleder B:

For å belyse bakgrunnen da så er det mange utfordringer i forhold til skole-hjem-samarbeidet, men det er vi jo pålagt og det er veldig viktig med et godt skole-hjem samarbeid på vår skole med en sånn setting. Og det kan jeg si med en gang at det er ganske krevende jobb fordi for det første da så går det da på språk, skolebakgrunn, skoletradisjoner, altså mange av de somaliske grupper de er jo nomader f.eks og foreldrene er kanskje analfabeter. De er ikke vant til at skole er viktig og vi syns jo skole er viktig for at barna skal lære å lese og skrive det er så viktig. Det er da vi må være tilgjengelig med vår kunnskap, gi de(foreldrene)veiledning da i forhold til det norske skolesystemet, og lover og regler vi lever etter her.

4.2.4 Tydelighet

Det å være tydelig som leder, tydelig i forhold til forventninger både overfor elever og foreldre, er en viktig egenskap for å lykkes som skoleleder i en flerkulturell skole. Begge

skolelederne i min undersøkelse etterstreber seg å være tydelige ledere i møte med elever og foreldre.

Skoleleder A:

Vi har så mye kultur og vi har så mange foresatte som er vant til en annen skolekultur der man på en måte – skolen styrer sitt liv og de foresatte har for så vidt ingen eller liten påvirkning på det som skjer på en skole- at man er oppvokst med den kulturen – og at man kommer ikke på skolen med sine problemer nødvendigvis – men jeg føler at det er ikke hovedtyngden av våre foresatte, snarere tvert imot- våre foresatte i stor grad kommer gjerne til skolen, men det er jo klart at de som er forholdsvis nyankomne som lever veldig beskyttet i sine kulturelle miljøer her har litt problemer med å forstå det med samarbeid med skolen. Men vi må være tydelige på å formidle det vi synes er viktig at foreldrene er opplyst om.

Det er viktig å være tydelig fra første møte med foreldrene. Dette gjelder både for skoleleder og lærere.

Skoleleder A forteller fra inntakssamtaler hun pleide å ha da hun var lærer i en mottaksklasse.

Ja, det første jeg alltid gjorde som lærer. Jeg hadde foreldremøte og jeg hadde tolk til alle språkene og så gikk jeg igjennom hva er rettighetene og pliktene. Ikke sant. Og så prøvde jeg å fortelle at ikke alle kan bli leger og advokater. Men her er det, altså jeg prøve på en måte å være realistisk i forhold til forventninger men også fortelle det at her er det barnevernssaker hvis ikke barnet kommer på skolen, her er det omsorgssvikt. Ikke sant. Du brukte mye tid på å legge den adekvate system-tenkinga inn, med en gang. Sånn at det. Brukte litt tid på det. Det er så lett å misforstå- å ha gale forventninger- eller å ikke ha noen forventninger- det er ikke noe bedre det. Og på en måte fyra de opp, at et er viktig at dere står på for deres unger.

Det er i relasjonen mellom elev og lærer at man kan formidle en tydelighet i forhold til forventning i fag. For eksempel jeg har en forventning om at du faktisk i løpet av denne timen skal lære deg gangetabellen og jeg kommuniserer dette veldig tydelig til deg og foreldrene dine.

Differensierte mål. 25 elever har ikke samme måloppnåelse, og det er noe med det at på en måte la elevene oppleve at de faktisk mestrer og at de vet hva de skal lære. Hva er det jeg driver med i denne timen her? Bare tull jo, skjønner ikke vitsen med det. Det på en måte å være så proaktiv og få elevene til å forstå at det er kanskje ikke så veldig interessant dette her, men det er faktisk ett av målene som du skal lære deg og så haker vi at det når du har lært det. Og få med seg foreldrene da så du får den doble effekten, det tror jeg er kjempeviktig. At ungene vet at foreldrene vet at dem faktisk vet hva dem skal lære.

Tydelighet i forhold til å sette grenser og vise at vi er profesjonelle er også viktig å formidle til foreldrene.

Skoleleder B:

Men så er det det igjen da at man bruker mye tid på foreldrene. Men vi må også passe på at vi ikke går over en strek. For eksempel så ser jeg at foreldrene når det ringer inn, det ringer inn kvart på ni, læreren følger barna inn i klassen sin og så tar plutselig foreldrene spørsmål der og da. Da sier jeg til lærerne at det må du si at de må avtale time, for de kan liksom da gå over streken også da. Men da må vi vise at vi er profesjonelle. At det må vi ta på slutten av dagen. Sånn at de viser respekt for undervisningen.

Og bare for eksempel igjen dette med direktehet – tydelighet. Henvisning til BUP da, alle syns jo at barne- og ungdomspsykiatri altså de ordene der er liksom litt skumle, og da forklare og si at jeg kan være med deg opp da, du må hjelpe de. Og det tenker jeg da at det er det elevgrunnlaget vi har og hvis vi da ikke får disse foreldrene på lag så blir det veldig vanskelig. Men det tar tid. Altså vi ser jo veldig sånn at de pakistanske for eksempel da som kom hit på -70 tallet, de er liksom integrert på en helt annen måte nå. De kan skolesystemet.

Og så har vi somaliske som er en ny gruppe som må lære dette her. Du kan ikke komme slengende kl. 9.30. Ikke sant. Du ødelegger undervisningen, ungen din mister mye undervisning. Da må vi gå og si det til foreldrene. Og jeg ser jo at det går jo inn da etter hvert. Og så tenker jeg også på - dere må lære av hverandre, sier jeg til foreldrene – modellering. Hva gjorde mora til Hussein, snakk med henne. Hva gjør hun for å få dette til, og vi må jo selvfølgelig ikke dytte alt nedover hodene på dem heller. Vi må jo respektere deres kultur. Men også fortelle at nå er vi i Norge og da er det reglene og lovene her vi må følge. Du kan ikke slå ungen din, det er ikke lov i Norge, det sa Ahmed i går at du slo han med belte. Det kan du ikke.

Altså du må være, gå liksom rett på for det er mange som plutselig blir borte noen måneder. Og hva er det du skal, så det lærer man seg etter hvert, at det går ikke ant å være pysete. Og det må vi si at det er ikke lov i Norge, jeg noterer ned at du reiser osv. da. Og så må man jo også da, de kommer gjerne tilbake med samme spørsmålene og sånt no.

4.3 Skoleledernes opplevelse av at tilrettelegging er viktig

I dette kapittelet har jeg systematisert mine funn i forhold til forskningsspørsmålet: ***Mener du at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?*** Tilrettelegging fra skoleleder sin side viser seg å være viktig hos de to skolelederne i min undersøkelse, dette nevner begge skolelederne flere ganger. Jeg har valgt å systematisere mine funn ut i fra dette begrepet.

Tilrettelegging

Med tilrettelegging tenker jeg i denne omgang på skoleleders evne og vilje til å tilrettelegge for den elevgruppen skoleleder har ansvar for på sin respektive skole.

Med utgangspunkt i det ovennevnte forskningsspørsmålet: ***Mener du at ulike læringssituasjoner innen familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?*** Svarer skoleleder A på dette spørsmålet:

For å hjelpe barna så må man kanskje tilrettelegge for at foreldrene kan få hjelpe barna sine-jeg tror at det er vel på den måten der man begynner å se viktigheten av et tett samarbeid med foreldrene for i det hele tatt å få til noe.

Man må tenke individuelt og man må tilrettelegge for på en måte å oppnå mest mulig kontakt med foreldre og det kan gjøres på forskjellige måter – og noe er på en måte organisert som kurs og familiedager og fokusdager og – enkelte ting av dette er veldig organisert.

Vi «kjører» foreldreopplæring – foreldrekurs. Litt annerledes. Vi har ikke det store, store oppmøte på vanlig ordinære foreldremøter, det varierer litt fra klasser til klasser, utfordringen vår er det med at vi har store

familier som har syv barn her- ikke sant- seks barn og da gå på seks foreldremøter i uka, det kan kollidere. Vi har mange storfamilier sånn at det å være tilstede på alle disse foreldremøtene er ikke like enkelt for alle, nei.

De aller, aller fleste møter opp for det man tilrettelegger for når det passer, man er ganske fleksibel, til om formiddagen eller syv om kvelden. Man prøver å planlegge innenfor den tidsrammen man har og så er det liksom –jeg tror alle foreldrene vil barnets beste, og så er det det at vi stiller opp med tospråklige lærere der vi skjønner at det er håpløst å snakke norsk, ikke sant.

Skoleleder B har et nokså sammenfallende svar som skoleleder A:

Og det er jo også dette her som at det er litt vanskelig å møte opp, det er store familier, mange som har kjempestore søskenflokker, det er en liten baby på gang, tre i vogna og en i magen. Altså jeg skjønner at det kan være vanskelig altså.

For eksempel i går vi hadde en kjempestor forestilling med kaffe og kaker i pausen, og da bare det at foreldre skjønner at det er viktig å se barnet sitt stå på en scene. Det er også noe vi må fortelle dem da, mamma kunne ikke komme fordi ho hadde ikke barnevakt. Det blir liksom litt trist alt sammen da. Derfor må vi si ta med disse småsøskena dine da, vi må være litt romslig. Legge opp til litt romslig program for å få foreldrene med.

4.4 Skoleledernes opplevelse av tiden de investerer i alle elevene og foreldrene på sin skole

Begge skolelederne opplyser om at de har brukt mye tid på å komme dit de er nå i forhold til samarbeidet skole-hjem. Det de har opparbeidet seg i forhold til dette samarbeidet er heller ikke noe som kan slippes på det stadiet de er nå, viljen til samarbeid må hele tiden være til stede og ikke minst så kommer det nye elever og foreldre til skolen. Forskningsspørsmålet:

Hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre på din skole? Dette gav mange funn der tid er nevnt som et viktig stikkord, derfor har jeg systematisert disse funnene i et eget kapittel.

Tid

Tid er en faktor som er vesentlig i samarbeidet skole-hjem. Det at skoleleder tar seg tid til elevene og foreldrene, og at denne tiden blir prioritert.

Med utgangspunkt i tidsfaktoren er forskningsspørsmålet følgende: *hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre?*

Skoleleder A svarer på denne måten:

Da tror jeg den største bøygen på en måte er at man ikke bare må tenke på arbeidstidsavtalen. Det er som jeg sier til mine lærere også det du investerer, altså du investerer av tid og deg selv, og det føles kanskje voldsomt at du sitter og snakker med foreldre i telefonen, eller går hjem og besøker foreldre, eller gir lille Ahmed litt ekstra oppfølging eller hva det måtte være. Men til syvende og sist dette får du igjen i bøtter og spann, du får gjerne elever og foresatte som respekterer deg og som kan strekke seg ganske langt på en måte for å bistå deg. Men det er det der at hvis du ikke klarer å engasjere deg i elevene og foreldrene så har du på en måte tapt.

Skoleleder B svarer følgende på ovennevnte spørsmål:

Og det er da en sånn veiledningsprosess som jeg jobber mye med i forhold til foreldrene, men det som vi ser altså vi har jo da selvfølgelig foreldremøter og utviklingssamtaler og gjennom alle disse årene jeg har vært her så har det ikke vært så lett å få de til å komme på foreldremøter, at de kommer på utviklingssamtaler, at de skjønner viktigheten av det. Men mange ganger skjønner de kanskje ikke hva vi snakker om på disse foreldremøtene, ikke bare språket- men begreper, kulturen.. De føler seg kanskje mindreverdige for dette er sånt vanskelige ting for dem. Det er da vi bruker mye tid, vi må kanskje ringe opp til dem, kanskje gå heim til dem. De får kanskje en ny time til samtale. Vi må veilede dem(foreldrene)i forhold til hvorfor dette er så viktig.

For det er det elevgrunnlaget vi har og hvis vi da ikke får disse foreldrene på lag så blir det veldig vanskelig. Men det tar tid.

Mine funn relateres til alle punktene i Hauges tabell: *“Den flerkulturelle skolen”* (Se kap.2.4 tidligere i oppgaven). Denne tabellen beskriver mangfold som ressurs og normaltilstand i den forståelse av at alle tar del i det flerkulturelle på skolen. Med en slik forståelse vil det flerkulturelle gjennomsyre hverdagen.

Når det gjelder pkt. b) *ressursorientering: mulighet for kulturell og språklig refleksjon* (Hauge, 2007).

Skoleleder A uttrykker:

Vi har så mye kultur, jeg tror vi er på en måte en åpen skole. Vi er litt uhøytidelige, tror jeg. Jeg er i alle fall veldig uhøytidelig, står i porten og prater med foreldrene, vi respekterer hverandre, vi prøver så godt vi kan å ivareta identiteten til hverandre samtidig så er jo norsk skole tufta på et norsk verdigrunnlag så det er på en måte en viktig balansegang å holde fast ved det samtidig som du respekterer og gjerne vil at folk skal ha sin identitet, men så skal vi på en måte formidle noe også på denne skolen som er for vesentlig viktighet for å lykkes i det norske samfunnet, og det er det norske språket ikke sant og dermed så blir det en balansegang i forhold til å være en kulturell arena der alle kan komme, men samtidig så er det et fellesskap, det norske vi skal enes i og der står det jo i forhold til den politiske vinden som vranger seg hele tiden, både ovenfra og nedenfra ikke sant. Så det er klart det at stemningene skifter fra tid til annen på hva som er på en måte i fokus, ikke sant. Nå er det jo ved denne skolen vært mye fokus på tospråkighet og morsmål og sånt noe. Så ser man vel kanskje det at det dokumenterte læringsutkomme kanskje nødvendigvis ikke står helt i stil med det man dytter inn.

Jeg ser jo at grunnleggende ferdigheter svikter, hvordan skal man klare å øke de grunnleggende ferdigheter. For det at på en måte hvis man ikke får med seg dem så, altså det å kunne mye somalisk det er en fin og flott kompetanse, men hvis det ikke gir direkte inntegning i det norske på en måte, det strå liksom i det spriket hele veien. Hva er den riktige veien og så skal det være riktig å gjøre det, så det er ikke enkelt for en skoleleder å vite hva som er den riktige fremgangsmåten.

Skoleleder B:

Du må kunne språket for å delta i samfunnet – det sier vi til barna også at språket er det viktigste. Språket er nøkkelen – døråpneren. Vi ser at det intellektuelle språket mangler hos mange dessverre.

4.5 Kompetanse

De to skolelederne som jeg har intervjuet vektlegger kompetanse i lærerstaben som et veldig viktig element. De er begge klar over at de er privilegerte i forhold til å ha lærere med god kompetanse og oppdekking i de fleste morsmål. Mange lærere har migrasjonspedagogikk som fordypning. Morsmållærerne er en god ressurs både i forhold til at de naturligvis underviser elevene i sitt morsmål, og at de i enkelte tilfeller er med som en ekstra ressurs i klassene.

Dette kommer hele klassen til gode, da det er en ekstra voksen til stede i klasserommet som kan hjelpe alle. Tospråklig lærerkompetanse er en viktig ressurs. Skoleleder A forteller om at flere av de tospråklige lærerne på skolen er kontaktlærere. De tospråklige lærerne blir også brukt som tolker på foreldremøter og i utviklingssamtaler der det er behov. Skole A bruker læringsplattformen Fronter aktivt i forhold til at kontaktlærer kan sende klassens arbeidsplan via Fronter til morsmållærer som da oversetter og sender den til foreldrene. På samme måte kan morsmållærer lese inn på lydfil hva elevene har i lekse for eksempel. Veldig nyttig i forhold til foreldre som er analfabeter. Skoleleder A forteller fra den tiden hun var lærer, en erfaring med bruk av Fronter som hun har videreformidlet til sine lærere ved skolen hun nå er skoleleder for. Dette er i forhold til foreldrenes ansvarliggjøring og myndiggjøring overfor egne barn.

Og det må jeg bare si at jeg har jobba mye med Fronter i min jobb og jeg hadde i en periode tretten ulike morsmållærere knytta inn på elevmassen min, ikke sant. Og det var helt håpløst å få til dette ikke sant, det jeg gjorde var at jeg veldig systematisk la ut arbeidsplan, begreper og ord i Fronter senest tirsdag og da når jeg kom på jobb på mandag var alt oversatt til mandag morgen når jeg kom på jobb. Og den somaliske læreren leste inn på lydfil og så kopierte den rett over til elevens mappe, så kunne mor- jeg hadde en utfordring med en somalisk mamma fordi hun ble så lurt av sine egne unger og hun kunne ikke lese. Sånn at han leste inn på lydfil hva barna hennes hadde i lekser den uka. Så når mor logga seg på Fronter og hørte hva hennes barn skulle lese på så plutselig så kunne ikke barna si at de hadde gjort lekse på skolen for da kunne mor si at på side 23 der skal du gjøre de oppgavene. Det var på en måte en veldig god struktur og på en måte bruke det vi det vi hadde av ressurser. Så krevde det av vi som kontaktlærere at vi var veldig systematiske og visste hva som kom – hva vi skulle jobbe med neste uke, sånn at alt var klart. Det krevde hele tiden at vi lå en uke i forkant!

Begge skolelederne uttrykker at det flerkulturelle gjennomsyrrer hverdagen på deres skole. Dette kan skyldes den høye andelen minoritetsspråklige elever, henholdsvis 97 % og 73 %, men de to skolelederne velger å vektlegge den flerkulturelle pedagogiske praksis som en avgjørende kredit for at mangfoldet blir sett på som en ressurs.

Som skoleleder A uttrykker det:

Jeg som rektor trenger ikke å ha så mye påtrykk. Vi har jo dyktige lærere som er prosjektledere for de forskjellige områdene og det går av seg sjøl for da vi har holdt på i så mange år og det er som jeg sier at det der

faglige og det at alle lærerne og assistentene også for så vidt jobber med det og jeg har dyktige sosial-lærere som er «på» - og det å koble bibliotekar på også, så jeg føler at jeg sitter ikke og «trykker» på. Det går mye av seg sjøl, syns jeg.

Under pkt. d) kompetanse- i den skjematiske oversikten i den ressursorienterte forståelsen av den flerkulturelle skolen (Hauge, 2007) er ansvaret for å ivareta det flerkulturelle og norsk som andrespråk lagt på alle lærerne.

Skoleleder A:

Ja, vi prøver å være kreative innenfor det vi har. Veldig viktig å se mulighetene i stedet for bare utfordringene og begrensningene.

Du kan putte så mye penger du vil i en skole, du kan putte inn så mange lærere du vil i en skole det er ikke sikkert at du får noen bedre læringseffekt hos elevene i det hele tatt.

Det er viktig på hvilken måte du bruker de ressursene og kompetansen du har. Og det er liksom der vi er, tenker jeg. Og det er som regel ikke nye lærer, eller ti nye pc`er som skal til for at denne gutten skal lære seg norsk, det er på en måte hvordan gjør vi det.

Skoleleder B:

Kontaktlærerne har det daglige ansvaret og gir tilbakemeldinger. Kontaktlærerne er flinke til å ringe hjem og noen sender ukentlig mail til foreldrene. Skoleledelsen og kontaktlærerne har tett og ofte dialog.

4.6 Distribuert ledelse

Som basis for å gjennomføre adekvate handlinger trenger vi teoretiske begreper. I den forbindelse kan det være nødvendig at skoleledelsen tilrettelegger for en bred drøfting av sentrale begreper for å forstå og beskrive mangfoldet, og for å utvikle felles forståelse for de endringene som skal gjennomføres (Andersen, 2008).

En forutsetning for gode endringsprosesser internt i skolene er refleksjon over egen praksis. Det er av sentral betydning at skoleledere og lærere reflekterer over forholdet mellom elevenes forutsetninger og behov og det skolen faktisk tilbyr. For å få skolen til å fungere som en organisasjon som bidrar til kontinuerlig kunnskapsproduksjon i forhold til mangfold og tilpasset opplæring så må den utvikles som en lærende organisasjon. Tilpasset opplæring handler om å gi *alle* elever bedre opplæringstilbud, og praksis skal gjennomsyre hele skolen. *Alle* elever skal profittere på det kulturelle og språklige mangfoldet i skolen. Dette innebærer at mange får ansvar og lederoppgaver innenfor ulike sider ved skolens virksomhet. Skolen må organiseres på en slik måte at ansvaret for skoleutviklingen fordeles, eller distribueres. En slik

organisering ser ut til å være fordelaktig for å sikre utviklingen av det flerkulturelle perspektivet på skoler (Hauge, 2007).

4.7 Samarbeid med foreldre

Punkt e) samarbeid med foreldre i skjemaet (Hauge, 2007).

Begge skolelederne er opptatt av å få et symmetrisk samarbeid med foreldrene. Dette tar tid og en del grunnleggende ting må være på plass for at en kan lykkes i samarbeidet. Jeg viser til funnene i min undersøkelse som er sortert under dimensjonene: *tillit, trygghet, tilgjengelighet, tydelighet, tilrettelegging og tid.*

Skoleleder A sier det på denne måten:

For å hjelpe barna så må man kanskje tilrettelegge for at foreldrene kan få hjelpe barna sine- jeg tror det er vel på en måte der man begynner å se viktigheten av et tett samarbeid med foreldrene for i det hele tatt å få til noe.

Nå må jeg bare si det sånn at jeg var så heldig da at jeg begynte her først som assisterende rektor og hadde da en rektor som var – allerede drev mye med familielæring og som hadde prøvd ut mange metoder så det var en slags måte en innarbeida tankegang og arbeidsmåte på skolen så det er ikke jeg som skal ta kredit for det- det var på en måte en tradisjon på skolen og jobbe med det og da blir det mere at en har videreført en del av det og så har vi – hva skal jeg si lagt ned noen ting som ikke fungerte så bra lengre og så har vi på en måte prøvd å tilnærme oss nye områder som vi ser kanskje vi må ta tak i blant annet det at vi hadde mødregrupper her da mødrene kom på dagtid og vi hadde språkhomogene mødregrupper der dem fikk opplæring i hvordan de skulle hjelpe elevene sine og sånt no.

Men så er det jo selvfølgelig ikke alle du får tak i heller da som du gjerne skulle hatt tak i da, men sånn er det jo på alle skoler og man må tenke individuelt og man må tilrettelegge for på en måte å oppnå mest mulig kontakt med foreldre og det kan gjøres på forskjellige måter – og noe er på en måte organisert som kurs og familiedager og fokusdager og - enkelte ting av dette er veldig organisert mens andre ting er jo da den største jobben den gjøres jo kontinuerlig hver dag – der foreldrene dukker opp og der man har tid til å prate med foreldrene – på gangen, i skolegården, der man ringer hjem – bruker tospråklige lærere for å nå fram- kaller inn foreldrene på samtale- kanskje går i dybden på enkelte områder som du får mere informasjon om – jobber mere med.

Vi ser jo veldig ofte andre mødre eller andre foreldre som har med seg andre foreldre som på en måte drar dem med seg og er litt tolker og på en måte åpner vei- det ser vi ofte og så kan det være andre foreldre som har med seg noen da som ikke har vært så mye i systemet før og vi ser jo det spesielt vil jeg si det- i den største gruppa vår – den somaliske gruppa. Og særlig i den somaliske gruppa er det lav terskel for å hjelpe hverandre og for å oppsøke skolen på vegne av hverandre også- og informere så det kommer nok litt ant på de forskjellige etniske miljøene også. De somaliske er veldig åpne i forhold til det- og kommer gjerne og har noe å klage på – og diskutere og sånt no. Og er litt opprødd noen ganger.

Ja, jeg opplever at terskelen her for skolen å ta kontakt med hjemmet og vise versa er mye lavere her enn hvis vi skal snakke om ordinære skoler hvor man har to utviklingssamtaler og to foreldremøter i løpet av et år og så sees man på en juletreffest eller noe klasse-greier – her er det nok jevnlig kontakt – om ikke ukentlig på alle så vil jeg jo si at det er – det er nok en tradisjon på denne skolen å være i kontakt med foreldrene – langt utover det som er vanlig på andre skoler.

Skoleleder B har denne forklaringen på et symmetrisk foreldresamarbeid:

For det er det elevgrunnlaget vi har og hvis vi da ikke får disse foreldrene på lag blir det veldig vanskelig. Men det tar tid.

Lærerne som har vært her lenge ser viktigheten av å ha et godt samarbeid med heimen.

4.8 Avslutningsvis om innsamlet datamateriale

En viss mengde datamateriale er i dette kapitlet presentert gjennom begrepene: *tillit, trygghet, tilgjengelighet, tydelighet, tilrettelegging og tid*. Jeg valgte å systematisere mine funn i forhold til disse begrepene som er sammenfallende funn hos de to skolelederne.

Kvalifikasjoner som de to skolelederne i min undersøkelse vektlegger som viktige å ha som skoleledere på skoler med etnisk mangfold. Jeg har forsøkt å gi en så korrekt presentasjon av de innsamlede data som mulig, blant annet ved en fyldig bruk av sitater. Valget av sitatene er gjort med bakgrunn i tydelighet og særpreg i forhold til hva de belyste temaene angår.

De presenterte funn vil i det påfølgende bli analysert og drøftet med utgangspunkt i valgt teori som er belyst i kapittel 2. Målet for neste kapittel er å drøfte og analysere om: *Hva slags holdninger må skoleledere ha for å ta innover seg og lede den berikelsen som etnisk mangfold innebærer?*

5.0 Analyse og drøftinger

Mitt forskningsarbeid er med på å belyse viktigheten av skoleleder sine holdninger i forhold til å lede den berikelsen som mangfold innebærer. Gjennom å ha intervjuet to skoleledere som begge er skoleledere på skoler med et stort mangfold satt jeg igjen med et nokså sammenfallende datamateriale. Likheten i mine funn ved sammenligning av de to skolelederne var påfallende.

Mitt analysegrunnlag er dataene som jeg har fremstilt i kapittel 4, med kategorisering slik det fremgår av punktene: a), b), c), d) og e) i Hauges (2007) tabell under en *ressursorientert forståelse* av den flerkulturelle skolen (figur 1). Jeg har valgt å ta med et innledningskapittel, *skolelederens holdninger*, for å trekke opp tråden fra problemstillingen.

Studiens tre forskningsspørsmål gir rammen for strukturen i dette kapittelet. Datamaterialet, slik det foreligger i kapittel 4, henger nøye sammen og er sammenfattet.

Mine hovedfunn er drøftet opp i mot Hauges (2007) analyse av den flerkulturelle skolen, den *ressursorienterte forståelsen* av den flerkulturelle skolen. Jeg har også valgt å drøfte mine funn opp i mot ledelsesteori vinklet i forhold til skoleutvikling på skoler med minoritetsspråklige elever, generell teori om samarbeid skole-hjem samt teori om familielæring.

5.1 Skolelederens holdninger

Samfunnet endrer seg og skolen må endre seg i takt med samfunnsutviklingen. Dette krever mye av skolelederne som er skolens ansvarlige ledelse. Det er grunnskolens oppgave å gi alle elever de best mulige utviklingsvilkår, og elevene har derfor rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. I dagens skole innebærer imidlertid prinsippet om tilpasset opplæring *mer* enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs intellektuelle evner. Elevenes interesser og kulturelle forutsetninger må også vektlegges. At undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes språklige og kulturelle ståsted og forutsetninger, er selve bærebjelken i idealet om den inkluderende skolen. Å utforme en inkluderende skole er å utvikle en skole basert på verdier som likeverd og demokratisk deltaking. På denne bakgrunn må vi betrakte den multikulturelle skolen som et møtested som alltid vil forandre seg og som et møtested for et mangfold av dialoger og aktiviteter som griper inn i hverandre. Samtidig

som vi har mangfoldet i norsk skole må vi også ha noen fellesområder det må være enighet om, så som grunnleggende prinsipper for mellommenneskelig handling og likebehandling. Skolen må lære seg til å tolerere ulikhet og forskjeller samt å balansere mangfoldet. Det er fundamentet i en inkluderende skole (Lillejord, 2003).

I min undersøkelse fremkommer funn som vektlegger betydningen av å erkjenne at den flerkulturelle skolen krever gjerne en annen type holdning til ledelse fra skoleleder sin side enn det å være skoleleder på en normalskole. Skoleleder A sier at det er spennende, utfordrende og til tider krevende å være skoleleder på nettopp den skolen hun er leder for. Det er så mange områder som hele tiden må forbedres, utvikles, så mange områder det må jobbes med kontinuerlig. Samtidig presiserer hun at hun har jo valgt denne type skole nettopp på grunn av at hun blir trigget av det. Hun sier at hun tror ikke at hun ville trives like så godt på en normalskole der det på en måte kanskje har vært resultatene som har vært utfordringene. Kanskje bør du inneha en ekstra spesiell interesse for å jobbe på en skole med mange minoritetsspråklige? Mitt datamateriale danner et for spinkelt grunnlag til å gi svar på dette spørsmålet på et generelt grunnlag, men de funn jeg sitter igjen med etter intervjuene og samtalene med de to skolelederne i min undersøkelse drister meg til å tenke i den retning. Skoleleder B forteller at hun trives veldig godt på sin skole. Hun trives med “dette ekstra”, den ekstra utfordringen du får som skoleleder ved å lede en skole med så mange minoritetsspråklige. Du må være tett på hele tiden. Tett på i forhold til både elever og foreldre.

Skolelederen må evne å se skolen i sammenheng med det samfunnet skolen er en del av. Minoritetselevne og deres foresatte kommer til skolen med andre erfaringer, kunnskaper og vurderinger enn majoritetsbefolkningen. Dette kan i et perspektiv ses på som en belastning, at minoritetsgruppene verken kan eller forstår. Imidlertid kan de ulike gruppers skiftende kulturelle og språklige bakgrunn ses på som en verdifull tilvekst (Carm, 2000).

Skoleleder A forteller at de pleier å ha Fokusland der det utelukkende har vært å fokusere på å bli kjent med hverandres land, for eksempel Pakistan, der elever i samarbeid med foreldre har laget utstillinger, foredrag og danseforestillinger som man viser fram for de andre elevene og foreldrene på skolen. Elevene har i ettertid fått oppgaver, gjerne i form av quiz. Da må man gjerne spørre de aktuelle elevene, pakistanske elever, vietnamesiske elever. De som sitter med

svarene på oppgavene. Dette er med på å løfte dem på en måte, både elevene og foreldrene blir fokusert og de får formidle sin kulturelle og språklige bakgrunn.

5.2 Den ressursorienterte skolen

Noe av grunntanken i den ressursorienterte skolen er at en ser på mangfoldet som en berikelse for fellesskapet og mestrer å utnytte det i den pedagogiske sammenhengen. Elevene *skal* merke, på en positiv måte, at elevgruppen er flerkulturell (Hauge, 2007).

5.2.1 Hovedfokus – konsekvens av språklige minoriteter

Flerkulturell pedagogikk tilpasser generelle pedagogiske prinsipper til en flerkulturell pedagogisk situasjon. Det forutsetter at tilpasningen finner sted både på samfunnsnivå (utdanningspolitisk nivå), på institusjonsnivå (skolenivå) og på individnivå. Dette kan virke innlysende, men viser seg å være unntaket. I mange flerkulturelle samfunn er det vanlig at pedagogiske prinsipper anvendes som om skolen er enkulturell, også når den faktisk er flerkulturell. Dette er selve bakgrunnen for utviklingen av flerkulturell pedagogisk forskning, som i prinsippet omhandler alle aspekter ved pedagogisk virksomhet: skolens innhold og læreplaner, organisering av undervisningen, didaktiske spørsmål, rekruttering av lærere, skoleledelse etc. (Pihl, 2010).

Begge skolelederne jeg har intervjuet mener at det tvinger seg fram en nødvendighet av å tilpasse på alle områder, på et utdanningspolitisk nivå, på skolenivå og på individnivå. Hele den pedagogiske virksomheten i skolen må relateres til konsekvensen av språklige minoriteter. Skolens innhold og læreplaner må bære preg av at det flerkulturelle skal gjennomsyre hverdagen som innebærer dette at flere kulturer skal flettes sammen. I den forstand at de er deltakere i en større sammenheng der de skal samarbeide og lære av hverandre, samtidig som de skal få lov til å beholde sin særegenhet.

Så er det dette med å sette fokus på det som er det viktige. Som skoleleder A sier: *“Hva er det som er viktig med svømming? Er det det at gutter og jenter er sammen, eller er det at de lærer å svømme?”* Her røres nok med prinsipper og holdninger som kanskje ikke er så gjennomtenkte hos alle. Da tenker jeg at vi noen ganger bare må løfte nesa og fokusere på det som er viktig.

Skole A har også egne jente- og guttelag i fotball. Dette skyldes i hovedsak at de har en liga som går på jente- og guttelag. Rekrutteringen til fotball har blitt ganske stor blant jentegruppa

og det mener skoleleder A kan skyldes organiseringen av undervisningen i gym, der de deler elevene inn i kjønnsdelte grupper i enkelte øvelser.

5.2.2 Ressursorientering – mangfold som ressurs

Begge skolelederne i min undersøkelse påpeker viktigheten av å respektere enkeltmennesket, enkelteleven og den enkelte forelder. Dette har med forståelsen av mennesket og menneskeverdet å gjøre, og som vil være med på å påvirke på mange måter hele skolen, kanskje spesielt den pedagogiske grunnplattform. Som en av skolelederne sier det at den pedagogiske grunnplattformen på deres skole sees i forhold til dette at respekten for elevene, uavhengig av på mange måter både bakgrunn, etnisk bakgrunn, kulturell bakgrunn, sosioøkonomisk bakgrunn er veldig grunnfestet på deres skole. Skolelederen sin egen bakgrunn og erfaring som lærer i en mottaksklasse har vært med på å farge henne som skoleleder for en flerkulturell skole, og skolens grunnsyn i forhold til elever og foreldre mener hun selv at hun i veldig stor grad har vært med på å forme.

5.2.3 Ressursorientering – mulighet for kulturell og språklig refleksjon

Begrepet flerkulturell pedagogikk (multicultural education) kommer opprinnelig fra USA, og har hittil vært mest brukt i Norge. Det finnes mange teoretiske definisjoner av begrepet, og det finnes ikke en teoretisk definisjon som det er internasjonal enighet om (Pihl, 2010).

Visse teoretiske antagelser ligger likevel til grunn for de fleste definisjoner av flerkulturell pedagogikk. 1) behov for å utvikle skolens innhold slik at det inkluderer de bidrag som innvandring, nasjonale minoriteter og urbefolkning representerer i historie og samfunn. 2) morsmålets utvikling vurderes som en fundamental forutsetning for ethvert menneskes tenkning, læring og identitetsutvikling. 3) tospråklighet utgjør en ressurs både i kognitiv, sosial og samfunnsmessig betydning. 4) nivået og kvaliteten på undervisningen i første- og andrespråket spiller en avgjørende rolle med hensyn til å utvikle funksjonell tospråklighet og elevers skoleprestasjoner. 5) interkulturell undervisning må rette seg mot både majoritets- og minoritets elever. 6) kulturell integrering forutsetter at språklige og etniske minoriteter får mulighet til å videreutvikle sitt morsmål, kunst og kultur hvis de ønsker det blant annet gjennom språkopplæring og utdanning. Hvordan dette organiseres er et politisk spørsmål som avhenger av både majoritetens og minoritetenes prioriteringer (Pihl, 2010).

I forhold til *pkt.b) ressursorientering: mulighet for kulturell og språklig refleksjon* (Hauge, 2007) vil jeg i det følgende relatere dette til mine funn.

Skoleleder A påpeker at de har så mye kultur på sin skole. Hun sier hun tror at de på en måte er en åpen skole. Hun tror de er litt uhøytidelige som hun sier. Hun karakteriserer seg selv som uhøytidelig i alle fall, ofte står hun i porten og prater med foreldrene. Foreldrene og skoleleder respekterer hverandre og de prøver så godt de kan å ivareta identiteten til hverandre. Samtidig så er norsk skole tufta på et norsk verdigrunnlag som bør gjøres kjent for elevene og foreldrene. Det norske språket er viktig for å lykkes i samfunnet. Dermed så blir det en balansegang i forhold til at skolen skal være en kulturell arena der alle kan komme, men samtidig så er det et fellesskap-det norske vi skal enes om. I skolen så står dette i forhold til den politiske vinden som vrenger hele tiden, både ovenfra og nedenfra. Stemningene skifter fra tid til annen på hva som på en måte er i fokus. Ved skole A har det i den seinere tiden vært mye fokus på tospråkighet og morsmål.

Skoleleder B sier at alle må kunne det norske språket for å delta i samfunnet, og for å kommunisere med hverandre på et felles språk. Det blir presisert overfor både elevene og foreldrene at det å lære seg det norske språket er veldig viktig.

5.2.4 Tiltak – ordinære tiltak for hele skolen

Begge skolene i min undersøkelse har lang erfaring med flerkulturelle skoler, og det har blitt drevet skolebaserte tiltak på ulike områder med utgangspunkt i statlig og kommunal skolesatsing. Leksehjelp for eksempel er et organisert tiltak som drives på alle trinn, og det blir skrevet kontrakter som forplikter både elever og foreldre. Andre tiltak som har vært utprøvd er å styrke skolenes miljøarbeid gjennom å bruke miljøarbeidere for å oppnå en tettere voksenkontakt. Elever som har ulike opplevelser og traumer i “bagasjen”, krigsbakgrunn eller andre erfaringer har ofte blitt prioritert. Ulike tiltak for å styrke nærmiljøet gjennom ulike kulturtiltak, samarbeidsprosjekt med bibliotek, etablering av kurs for elever og foreldre innen områder som data, matlaging, musikk og så videre har også vært prøvd.

Forlenget skoledag med målsetting om å skape fellesarenaer der minoritetsspråklige og norske barn kan møtes utenfor det ordinære skoletilbudet har også vært utprøvd. Dette når mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

5.2.5 Tiltak – lar alle ta del i det flerkulturelle.

Fuglestad (2006) skriver om et perspektivskifte innenfor ledelsesforskning der en studerer ledelsespraksis fra et bredere perspektiv, ikke bare noe som formelle ledere utfører, men som et fenomen spredd utover i hele organisasjonen. Ledelse som en kollektiv prosess er mer i fokus, og ut i fra dette perspektivet blir det viktig å forstå hva ledere gjør sammen med sine medarbeidere. Det er i dialog og samhandling at ledelsespraksis kommer til uttrykk. Alle ledere, både formelle og uformelle utfører sin gjerning innenfor et sosialt fellesskap der samspillet med andre blir avgjørende for de praksisformer som utvikler seg.

En av grunntankene i den pedagogiske plattformen ved de to skolene er å gjøre skoledagen verdifull for alle elevene uansett bakgrunn og utrustning. De fremhever også viktigheten av et godt samarbeid med foreldregruppen, et samarbeid som de ser på som helt avgjørende for å lykkes i elevenes læring.

Fuglestad (2006) peker på at distribuert ledelse ikke er noen ferdig teori med entydige definisjoner av sentrale begreper. Han mener at det er et perspektiv i utvikling som først og fremst blir brukt som et deskriptivt redskap, på den måten at det distribuerte perspektivet på ledelse gir analyseverktøy for å beskrive og forstå holistiske ledelsesaktiviteter i skoler. Chen og van Velsor (1996) viser til at når mange får muligheter til å utøve ledelse i forhold til ulike arbeidsoppgaver i en flerkulturell skole, er dette antakelig en god måte å fremme flerkulturell forståelse i skoler på.

Skoleleder A forteller at det ikke er nødvendig at hun som skoleleder har så mye påtrykk. Alle de dyktige lærerne de har på skolen er prosjektledere for de forskjellige områdene, og da går det meste av seg selv på grunn av at de har holdt på i så mange år og har lang erfaring i dette arbeidet. Både i det faglige og i forhold til samarbeidet med foreldrene er alle aktuelle på skolen involvert, lærerne, assistentene, sosiallærerne og bibliotekaren. Skolelederen føler at hun sitter ikke og trykker på for det meste går av seg selv.

I dag er det behov for at skoleledere, i likhet med flerkulturell pedagogisk forskning, argumenterer overfor utdanningsmyndigheter, foreldre og lokalsamfunn for at det etableres et større samsvar mellom det flerkulturelle samfunnet og skolens innhold. Det vil gi minoritetselever og majoritetselever bedre forutsetninger for sosialisering og kvalifisering til demokratisk deltakelse i det flerkulturelle samfunnet, og det er en nødvendig forutsetning for at skolen skal kunne løse de oppgavene den står overfor (Pihl, 2000).

Skoleleder A forteller om et kveldstilbud de har begynt å organisere. Dette skal være et tilbud til alle, både foreldre og barn. Det skal arrangeres i samarbeid med kommunen. Det er planer om kantinedrift etter skoletid der man kan komme og spise, og så blir det lagt opp til ulike aktiviteter etterpå. På sikt er det ønskelig at foreldrene kan være med å bistå innenfor ulike aktiviteter. Likeledes har de et skoleorkester som øver på kveldstid. Det er lagt opp slik at alle som går på 3. trinn må lære seg et instrument. Her jobbes det også med at foreldrene skal komme med og ta ansvar. Skoleleder A ser på det som veldig viktig at foreldrene også deltar på fritidsaktiviteter innenfor det kulturelle. Skoleleder A fortalte uoppfordret om dette kveldstilbudet, og jeg har derfor ikke tilsvarende funn hos skoleleder B.

5.2.6 Tiltak - det flerkulturelle gjennomsyrrer hverdagen

May (1999) viser til at etniske konflikter og fragmentering knapt oppstår når kompromisser er blitt gjort mellom etniske grupper, eller når formelle etniske, lingvistiske og/eller religiøse rettigheter blir gitt en eller annen form for anerkjennelse. Samtidig viser historien at konflikter og fragmentering har oppstått når minoritetsgrupper har blitt undertrykt, unngått eller ignorert.

Begge skolene i min undersøkelse anvender et distribuert perspektiv på ledelse og de ulike former for ledelsespraksis er til sammen med på å utgjøre flere ledelsesaktiviteter rundt opplæring for elever fra språklige og kulturelle minoriteter. Mye av den institusjonaliserte praksisen er nedfelt i skolens planer og systemarbeid. Ansvar for minoritets elevenes opplæring er fordelt på ulike funksjoner i skolen, slik at alle lærerne for eksempel er ansvarliggjort. Begge skolene sørger for at mest mulig informasjon er tilgjengelig for alle foreldrene, både skriftlig, muntlig (gjærne via lydfiler på læringsplattformen Fronter), gjennom møter og ved å kreve at foreldrene involverer seg i barnas skolegang. Dette kan være med på å gi minoritetsforeldre mer innflytelse og makt i skolen.

5.2.7 Kompetanse – tospråklig kompetanse, alle lærere må ivareta det flerkulturelle og norsk som andrespråk

I en felleskulturell skole trenger vi tospråklige medarbeidere. Dette innebærer at skoleledelsen må bestrebe seg på å tilsette personale med tospråklig kompetanse. På ressursorienterte flerkulturelle skoler gis tospråklig kompetanse hos minoritetsspråklige elever, lærere og foreldre gyldighet og prestisje i skolesamfunnet. Dette er i stor grad et holdningsfenomen. Har en skoleleder et ressursyn på elevene, lærerne og foreldrene vil dette smitte over på de andre i skolesamfunnet og bli en del av skolens kultur. En god kultur er avhengig av en positiv skoleleder som er en rollemodell for de andre på skolen. Ved å ha et syn på elevene, lærerne

og foreldrene som viser at han behandler alle med likeverd vil det være utgangspunktet for en ressursorientert skole. Det er et ledelsesansvar å sørge for at skolen blant annet har lærere med kompetanse i flerkulturelle spørsmål eller i norsk som andrespråk. Dette er også en del av Læringsplakaten (LK06). På en ressursorientert flerkulturell skole ser ledelsen betydningen av å ha et lærerpersonale som kan ivareta de behov for tilrettelegging som de minoritetsspråklige elevene trenger. Lærere med tospråklig bakgrunn kan berike skolens virksomhet gjennom den dobbelkompetansen de har både språklig og kulturelt.

Tilpasset opplæring gis innenfor skolens totale ramme. De minoritetsspråklige har krav på å få sin del av den. En del skoleledere ser derfor at dersom de minoritetsspråklige elevene trenger tospråklige lærere for å få tilpasset opplæring, så tilsetter de personale som kan ivareta det. Er det mange tyrkiske skolebegynnere, vil det være naturlig å søke etter en lærer som mestrer tyrkisk. På en del skoler utøves en slik tilsettingspraksis (Hauge, 2007).

Skoleleder A sier at de har mange lærere med tospråklig kompetanse på sin skole, og de må naturligvis se på elevsammensetningen i forhold til hvilke språkgrupper de trenger kompetanse innenfor. De tilsetter lærere i forhold til hvilken tospråklig kompetanse de har behov for til enhver tid, dette vil endre seg litt fra år til år. I inneværende skoleår er det mange elever fra Somalia og da er det nødvendig med flere lærere som behersker deres språk. Flere av de tospråklige lærerne er kontaktlærere. Skoleleder B forteller også at de har tospråklig kompetanse i alle de store språkgruppene på sin skole, og at dette må planlegges nøye for å ha den rette kompetansen. I noen tilfeller samarbeider de med naboskolene om tospråklig kompetanse som det kan være vanskelig å skaffe. De har også en stor somalisk elevgruppe, og store grupper av arabiske og østeuropeiske elever.

En ressursorientert skoleleder prioriterer det å tilsette lærere som har videreutdanning innenfor arbeidet med språklige minoriteter. I tillegg strekker ledelsen seg langt for å sørge for at de i lærerpersonalet som ikke har denne kompetansen får mulighet til å tilegne seg det. Det er svært viktig at skoleledere tar et slikt ansvar og sørger for nødvendig etterutdanning av sine lærere. Det er også viktig at skoleledere selv skaffer seg kompetanse innenfor det flerkulturelle feltet (Hauge, 2007). Flere lærere ved både skole A og skole B har migrasjonspedagogikk og relevant etterutdanning for å jobbe på skoler med etnisk mangfold. Skoleleder A har også tatt etterutdanning i flerkulturell pedagogikk og skoleleder B har etterutdanning i migrasjonspedagogikk. Begge skolelederne mener at de strekker seg langt for

å skaffe den riktige kompetansen til skolen og sørger for påfyll til de lærerne på skolen som trenger det.

Vedøy (2006) peker på at skolelederes forståelse av og begrunnelser for den tilrettelegging av opplæringen av minoritetsspråklige elever som de selv praktiserer har mye å si for opplæringstilbudet. Hun viser til at forskning på hvilken kompetanse en skoleleder må ha for å utøve godt lederskap i en flerkulturell skole varierer avhengig av hvilken faglig forståelse som er utgangspunktet for framstillingene. Hun peker imidlertid på beskrivelser fra to ulike retninger og mener disse kan kombineres slik at både de pedagogiske og politiske komponentene ivaretas. Skoleledelse bør på den ene siden kunne noe om tospråklig opplæring, andrespråklæring, tospråklig undervisning, organisasjonsmodeller, kulturelle normer og problemstillinger og handlinger knyttet til flerkulturalitet (multikulturell tilnærming, se kap. 5.2.3). På den andre siden bør skoleledere ha bevissthet om maktforhold mellom majoritet og minoritet, majoritetens dominans, hvordan dominansforhold reproduseres gjennom institusjoner og gjennom oss selv og hvordan handle derom man vil motvirke diskriminering.

Det er viktig at lærerne får gode muligheter til å samarbeide om opplæringen, og det er viktig at lærere som underviser de samme elevene får mulighet til å planlegge og gjennomføre det daglige arbeidet. De tospråklige lærerne må inngå i lærerteam og selvfølgelig delta på lik linje med alle andre lærere i skolens aktiviteter (Hauge, 2007).

Lærerne ved både skole A og skole B jobber i lærerteam. I teamene er det også mulighet for at bibliotekar, sosiallærere og assistenter kan delta hvis det er aktuelt i forhold til skolens aktivitet.

Skoleledelsen har et stort ansvar for å sørge for at elevene får tilpasset opplæring. Det handler blant annet om å tilsette lærere med kompetanse til å ivareta de minoritetsspråklige elevenes opplæringstilbud og til å bidra til at det flerkulturelle perspektivet implementeres på skolen. Skoler med distribuert ledelse og kompetanseenheter som tar ansvar for ulike sider av virksomheten, ser ut til å ha et godt verktøy i utviklingen av en flerkulturell skole. Både lærerne og skoleleder trenger den rette kompetansen for å drive en flerkulturell skole. Mye avhenger av hvordan skoleledelsen tenker og handler, og på skoler der ledelsen har en ressursorientert tilnærming til elever, lærere og foreldre, vil mulighetene for utvikling av den felleskulturelle skolen være svært store (Hauge, 2007).

Begge skolene i min undersøkelse er organisert på en slik måte at ansvaret for skoleutviklingen er fordelt, eller distribuert. De ansatte blir på denne måten bevisstgjort og har muligheten til å være med på å utvikle det flerkulturelle perspektivet på sin skole.

Skoleledelsen på de to skolene er opptatt av at alle de ansatte er med og involvert i skolens planarbeid, og ser også viktigheten av å trekke foreldrene med i forhold til å gi informasjon om hvilken “vei” skolen ønsker å gå. Dette leder over på temaet i neste kapittel, samarbeid med foreldrene.

5.2.8 Samarbeid med foreldre – familielæring

Skoleleder, lærere og foreldre er opptatt av barnets beste, og dette er utgangspunktet for kommunikasjon og samarbeid. Hva som til enhver tid defineres som barnets beste, vil for en stor del være nedfelt i læreplaner for skolen. Innhold og premisser for samarbeidet mellom skole og hjem styres i stor grad av disse planene. Personalet i skolen forvalter og representerer Statens og politikernes forlengede arm og er forpliktet i forhold til offentlige dokumenter. Handlingsrommet for skoleledelsen og lærerne når det gjelder den daglige fortolkningen og praktiseringen av lover retningslinjer, er likevel til stede. Det er i relasjon til skolens personale at opplevelse av mening og innflytelse erfares eller ikke erfares hos foreldrene. Småprat i hverdagen der skoleleder eller lærer viser interesse for barnet og foreldrene er en fin måte å skape tillit mellom foreldre og institusjon på (Becher, 2006).

Både skole A og skole B i min undersøkelse samarbeider med hjemmene på en lang rekke områder om hvordan skole og foreldre kan hjelpe hverandre med opplæringen av elevene. Det samarbeides om den enkelte elev, om klassen og om skolen. Tospråklige lærere er nøkkelpersoner i samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Denne pedagogiske situasjonen ved skolene vitner om en pedagogisk ledelse som definerer minoritetslevenes språklige og kulturelle forutsetninger og bakgrunn som skolens pedagogiske forutsetning.

Skolens grunnleggende oppgave skal fortsatt være i samarbeid med foreldrene å skape best mulige læringsbetingelser for det enkelte barn. I Stortingsmelding nr. 14 (1997-98) “*Om foreldremedverknad i grunnskolen*” står det at: “*støtte og hjelp fra foreldra er langt viktigare for skolemotivasjonen enn sosial klasse, eller om mor og far bur saman, utdanningsnivået til foreldra og dei intellektuelle interessene deira*”.

Fokus i familielæringsarbeidet er å bevisstgjøre foreldrene i deres utdanningsrolle overfor sine barn. Foreldrene kan hjelpe barna på en mer effektiv måte når de kjenner målene for barnas

læring og blir gjort kjent med hvordan de kan bidra. Familielæring kan organiseres på ulike måter, men det viktigste er at skolen legger opp til ulike tiltak og at dette organiseres på fleksible måter. Både skole A og skole B bruker mange ulike læringssituasjoner innenfor familielæring i sitt skole-hjem samarbeid. Hvilke tiltak som skolene til enhver tid har gående er avhengig av behovet og situasjonen i elev- og foreldregruppen. Begge skolene har lagt ned tiltak som gjerne ikke fungerte så godt lenger, eksempel språkhomogene mødregrupper der mødrene fikk opplæring i hvordan de skulle hjelpe barna sine i skolearbeidet osv. Mødrene kom på skolen på dagtid i den samme tiden som barna var på skolen. Grunnen til at dette ikke fungerer nå er at de fleste mødrene deltar i introduksjonsprogram der de selv går på norskopplæring på dagtid ved et voksenopplæringssenter. Da er det viktig at skolen setter i gang nye tiltak og får foreldrene engasjert i det viktige skole-hjem samarbeidet. Grunntanken i familielæringsarbeidet er at det skal favne alle. Foreldrene på de to skolene som er med i min undersøkelse blir informert fra dag en, de får en grundig gjennomgang på inntakssamtalen om skolens forventninger til de som foreldre og at terskelen for å komme til skolen med små og store bekymringer er liten. Skolelederne på begge skolene er opptatt av at foreldrene skal føle seg trygge på at foreldrenes kompetanse er viktige bidrag i forhold til å få et konstruktivt skole-hjem samarbeid. Dette er med på å slå fast viktigheten av at foreldrene engasjerer seg, og at foreldrenes kunnskap og erfaring med sine egne barn er viktige og verdifulle opplysninger for skolen i sitt læringsarbeid med elevene. I praksis vil det være flere forhold en skoleleder må ivareta, trekke inn og samarbeide aktivt med skolens brukere, både innenfor og utenfor skolen. Hva det gode oppvekstmiljø innebærer, er i realiteten et tveegget spørsmål. Det er et møte mellom to grunnsyn (Telhaug, 2000). Det ene synet tar utgangspunkt i en voksenkulturell oppfatning av tilværelsen, det betoner nødvendigheten av en helhet i barnas liv, og av en pedagogisk ledelse. Barns moderne verden ses på som en oppsplittet virkelighet der de møter en kultur hjemme, en annen på fritidshjemmet, en tredje på skolen og en fjerde i deres egen fritid etter at heldagsskolen er avsluttet. Utfordringen barna står midt oppi, vil i dette perspektivet være å kunne orientere seg i et virvar av kulturell pluralitet. Det andre som noen kaller det organiserte vanvidd, hvor barna får små muligheter til selvforvaltning.

Skole A fikk tildelt prosjektmidler både fra UDI og Skoleetaten for å øke kvaliteten på oppvekstvilkårene i lokalmiljøet. Skoleledelsen på skolen spilte en viktig rolle i prosjektledelsen, og hovedmålet for prosjektet var å utvikle modeller og metoder for samhandling mellom foreldre og elever og andre bosatt i skolens nærmiljø. Nå er de snart i

gang med et nytt prosjekt, et ettermiddagstilbud med aktiviteter der en kan komme og få seg et måltid mat. Målet er å få foreldrene med til å være hjelpere i de ulike aktivitetene.

Skoleleder B i min undersøkelse viser til en egen erklæring om skole-hjem samarbeidet på sin skole som ledelsen på skolen står ansvarlig for. I denne erklæringen er de gjensidige forventningene tydelig formulert og jeg synes den er så beskrivende og positiv at jeg ønsker å referere den i sin helhet. Denne erklæringen er kjent for alle på skole B: elevene, foreldrene, ledelsen, lærerne og andre ansatte (vedlegg 1).

Denne erklæringen beskriver samarbeidet mellom skole og hjem på en *ressursorientert* og positiv måte, og at den er så tydeliggjort er med på å ansvarliggjøre alle parter i dette samarbeidet.

I kapittel 7.3 i St.meld. nr. 14 står det: *“Departementet vil oppmode skolane om å bruke den ressursen foreldra representerer, på ein meir aktiv måte. Det bør vere eit stort potensiale i den kunnskapen, erfaringsbakgrunnen og kulturelle bakgrunnen som språklege minoritetar representerer”*.

Gjennom tiltakene som de to skolene i min undersøkelse setter i verk har ressursperspektivet vært sentralt. Det språklige og kulturelle mangfoldet i elev- og foreldregruppene synliggjøres og benyttes i samhandling, aktiviteter og læringsarbeid. Dette bidrar til en perspektivutvidelse for alle og gir alle en identitetsbekreftelse, gjennom at det legges vekt på at mangfoldet ikke består av mangler, men av ulike ressurser. Foreldre som samarbeider og involverer seg og er engasjerte i skolens praksis, har en positiv påvirkning på elevenes læringsmiljø (Nordahl, 2007). Skolen trenger foreldrenes kunnskap om egne barn for å kunne tilrettelegge opplæringen best mulig. For å utvikle et godt skolemiljø for alle, er det viktig at ulike utgangspunkter, erfaringer og ressurser er synlige og benyttes i skolens daglige liv.

6.0 Konklusjon

Problemstillingen for oppgaven er: *Hva slags holdninger må skoleledere ha for å ta innover seg og lede den berikelsen som etnisk mangfold innebærer?*

Som svar på denne problemstillingen mener jeg å kunne vise til funn som tyder på at skolelederens holdninger er avgjørende i forhold til økt grad av foreldreinvolvering i form av ulike læringssituasjoner innenfor familielæring. Skolelederens holdninger virker inn på hvordan organiseringen av skole-hjem samarbeidet blir utført, og på de to skolene jeg har undersøkt brukes familielæring i skole-hjem samarbeidet. Mine funn viser til at den interessen og organiseringen som blir lagt til grunn fra skoleleder sin side er viktig for at de ansatte på skolen skal oppleve familielæring som en god modell i skole-hjem samarbeidet. I et ressursorientert syn på den flerkulturelle skolen gjør man det språklige og kulturelle mangfoldet i skolen til en felles ressurs, og skoleleder sine holdninger er avgjørende. Et ressursorientert syn på den flerkulturelle skolen med en inkluderende og likeverdbasert skole for alle er et optimalt syn.

Både skole A og skole B har et ressursorientert syn på den flerkulturelle skolen, og mine funn har flere eksempler på det. Begge skolene i min undersøkelse har ord på seg for å være to skoler som nettopp ivaretar minoritetsspråklige elever og foreldre, og tar vare på det flerkulturelle perspektivet på sin skole. I mitt møte med skolene, opplevde jeg også en svært positiv innstilling og et oppriktig ønske fra skolelederne om å tilrettelegge for en best mulig tilpasset opplæring for elevene. Begge skolelederne oppleves støttende og som pådrivere i forhold til det pedagogiske utviklingsarbeidet. Skoleledernes bevissthet i forhold til sammensetning av team med ulik kompetanse og med vilje til å utvikle og endre praksis blant elevene, gjør at lærerne sannsynligvis blir stimulerte og motiverte.

Lærerne ved begge skolene får delegert et ansvar fra skoleleder om å ivareta den daglige kontakten med foreldrene gjennom ulike tiltak. Ved begge skolene er det gjerne lærere som er prosjektledere for de ulike læringssituasjonene innenfor familielæring. Som skoleleder A sier så er det ikke nødvendig at hun som skoleleder holder trykket oppe, for lærerne selv tar ansvar for å holde de ulike tiltakene i gang. Skolen har drevet med familielæring i så mange år og denne samarbeidsformen overfor foreldrene har blitt implementert hos alle ansatte på skolen. Etter hvert som det kommer nye elever og foreldre til skolen blir de kjent med denne måten å

jobbe på, og foreldrene tilegner seg gjerne informasjon og erfaring fra andre foreldre som har tilhørt skolen en stund. Foreldresamarbeidet kan fungere som en form for modell-læring. Skoleleder B har de samme erfaringene i forhold til engasjementet hos alle på skolen, alle ser behovet og nytteverdien av å holde på med ulike tiltak der foreldrene blir trukket inn og blir tvunget til å engasjere seg. Hun påpeker viktigheten og faktisk nødvendigheten av å ha et godt og inkluderende skole- hjem samarbeid nettopp på grunn av den elev- og foreldregruppen som tilhører skolen. I de fleste tilfeller får de elever som har en veldig ulik bakgrunn sammenlignet med barn som er født i Norge og har norske foreldre. Det er da viktig å få foreldrene på banen så snart som mulig på grunn av at det er de som sitter på opplysninger om sitt barns bakgrunn og kjenner barnet sitt best. Det blir da viktig for skolen å få til et forhold til hjemmet som er preget av åpenhet og tillit.

Midt i det skrevne om viktigheten av samarbeid mellom skole og hjem kan samarbeidet med foreldre preges av asymmetri. Ofte kan dette oppleves på skoler med mange minoritetsspråklige barn. Det kan stilles en for høy forventning til at foreldrene er interessert i skolen og følger opp sine barn i likhet med at det kan stilles for liten forventning til engasjement i foreldregruppen. Foreldrene kan oppleve at skolen ikke er interessert i deres synspunkter og at deres mangfoldige kultur- og språkkompetanse ikke verdsettes. Dette vil naturligvis gi samarbeidet en ekstra utfordring. I min undersøkelse har jeg funn som tyder på at det ikke alltid er symmetri mellom skolen og hjemmet. Familiene kommer gjerne fra land der skolekulturen er helt annerledes enn den de møter i Norge, og skolehverdagen kan føles fremmed for både elever og foreldre. De utfordringene som da oppstår er veldig viktig for en skoleleder å være klar over og prøve å løse sammen med hjemmene og lærerne.

Alle foreldrene vil sine barn det beste, og foreldrenes motivasjon kan for eksempel ligge i å kunne delta aktivt i barnas opplæring og i skole-hjem samarbeidet. Familielæring er godt egnet som en læringssituasjon til opplæring for språklige minoriteter, og hjemmene bidrar med verdifull språklig og kulturell kompetanse. Foreldrene får kunnskap om samfunn og institusjoner som barnehage og skole, og familielæring kan også inspirere foreldrene til videre læring for egen del.

Erfaringen til de to skolelederne jeg har intervjuet er at det er viktig å få en forankring i kommuneledelsen i forhold til den ekstra innsatsen som legges ned både fra skolen og hjemmene i foreldresamarbeidet. Det er viktig med en forankring for å sikre kontinuitet i

arbeidet og at kommunen som skolelederens arbeidsgiver får forståelse for at dette er et viktig arbeid. Begge skolelederne i min undersøkelse opplever at de får for lite tid til å drive skole-hjem samarbeidet slik de ønsker, og at selv om de er veldig kreative innenfor de ressurser de har skulle de gjerne sett at det hadde blitt bevilget mer penger fra sentralt hold til foreldresamarbeid i skolen.

Mine funn viser at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring kan bidra til et bredere samarbeid mellom skolen og hjemme som lokalmiljøet er tjent med, og kanskje hele samfunnet er tjent med på sikt. Jeg anser denne samarbeidsformen, der foreldrene blir trukket inn i samarbeidet med skolen gjennom familielæring, som et godt eksempel for skoler som har et etnisk mangfold. Det avgjørende er skoleleder sine holdninger og vilje til å lede den elev- og foreldregruppa som tilhører den skolen han er satt til å lede.

Jeg håper at min oppgave kan være med å bidra til at skoleledere på skoler med etnisk mangfold kan legge til rette for tiltak der foreldrene får muligheter til å bli myndiggjorte i forhold til skole-hjem samarbeidet. Det må skje enten skolene er store eller små, om de ligger i by eller i rurale strøk, om de har tospråklig kompetanse eller ikke.

“Hvis du så en hage hvor alle plantene hadde samme form, farge og duft, ville du ikke synes den var vakker i det hele tatt, men snarere ensformig og kjedelig. Den hagen som behager øyet og gleder hjertet, er den hagen der blomster av enhver sjattering, form og duft gror side om side, og den muntre fargekontrast er det som skaper ynde og skjønnhet. Likedan er det med trærne. En frukthave full av frukttrær er en fryd; det er også et jordstykke beplantet med mange busker. Det er også nettopp mangfoldigheten og avvekslingen som utgjør frukthagens sjarm; hver blomst, hvert tre, hver frukt, ved siden av å være vakker i seg selv, framhever på grunn av kontrasten de andres egenskaper, og lar hver enkelts særlige skjønnhet tre tydeligere frem”.

(Abdu'l- Bahas Visdom 1974:28)

Litteraturliste

Abdu`l-Bahai`s visdom (1974): Taler holdt av Abdu`l Bahai i Paris og London 1911-1913.
Oslo: Nasjonalt åndelig råd for Baha`is i Norge

Andersen, F.C. (2006): Ledelse av mangfold. I Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006): *Utdanningsledelse* (s 227-245). Oslo: Cappelen.

Arnesen, A.L. og Nilsen, S.E. (2000): Likestilling og likeverd. I Stålsett, U. (red.) (2000): *Ledelse av skoleutvikling*. (s 98-116). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Becher, A.A. (2006): *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Carm, E. (2000): Den flerkulturelle skolen og tilpasset opplæring. I Stålsett, U. (red.) (2000): *Ledelse av skoleutvikling*. (155-175) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Christensen, H. (2000): Rom for endring. I Stålsett, U. (red.) (2000): *Ledelse av skoleutvikling*. (s 28-46). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

FUG (2005): *Broer mellom hjem og skole, - håndbok om samarbeid mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen*. Oslo: Foreldreutvalget for grunnopplæringen.

Fuglestad, O.L. (1997): Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv. I Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hauge, A.M. (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Heen, (2004): Skolen som en selvfølge: om foreldrenes møte med den nye skolen. I Imsen G. (red.) (2004): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s 199-220). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (red.) (2004): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2007): Strategiplan: *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo: Dep.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet (1998): Stortingsmelding nr. 14 (1997-1998): *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. Oslo: Dep.

Kunnskapsdepartementet (2007): Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Dep.

Kunnskapsdepartementet (2004): Stortingsmelding nr. 49 (2003-2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Oslo: Dep.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.

Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. Lastet ned 01.06.2012 fra lovdata.no

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

Phil, J. (2000): Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I Stålsett, U. (2000): *Ledelse av skoleutvikling* (s 117-137). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

Ringdal, K. (2007): *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002): *Cross-Culture Interviewing*. I Gubrium J.F. og Holstein J.A. (red.) (2000). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Sivesind, Langfeldt og Skedsmo (red.) (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Dep.

Stålsett, U. (2000): *Ledelse av skoleutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedøy, G. (2006): Skoleledelse i flerkulturelle skoler. I Møller og Fuglestad (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler* (s 199-213). Oslo: Universitetsforlaget.

Aamodt, S. og Hauge, A.M. (red.) (2008): *Familielæring- og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Innholdsliste for vedlegg

1. Erklæring om skole-hjem samarbeidet, skole B
2. Brev til mine informanter
3. Intervjuguide
4. Svarbrev fra NSD - tillatelse

Vedlegg 1

Erklæring om skole-hjem samarbeidet, skole B:

.....skole er full av flotte barn! Sammen med barnas foresatte skal vi gjøre skolehverdagen til disse barna best mulig. Da er vi avhengige av gode relasjoner til foreldre og foresatte. Skole og hjem har et felles ansvar for barnets læring og utvikling. Det beste resultatet får vi når vi snakker sammen og har tillit til hverandre. Vi må huske at foreldrene er en stor ressurs som vi bør benytte oss av. I ...skoles ”erklæring” om skole-hjem-samarbeid er de gjensidige forventningene tydelig formulert. Foreldrene kan forvente av oss ”at vi er åpne og imøtekommende og legger godt til rette for et tett og tillitsfullt samarbeid mellom skolen og hjemmet”. Gjennom felles rutiner for alle kontaktlærerne kan vi fremstå mer samlet som skole og gjennom gode rutiner kan vi øke kvaliteten på skole-hjem-samarbeidet.

Foreldremøter:

Foreldresamtaler:

Skole-hjem forventninger:

Alle elevene skal oppleve skolen som trygg, engasjerende og utviklende. Elevene skal oppleve at de mestrer oppgaven, kan fungere i ulike sosiale situasjoner og har tro på fremtiden. Vi ønsker å gi et kunnskapsløft tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og ståsted.

Dette kan du forvente av oss på skolen:

- At vi tar oss god tid til å gjøre oss godt kjent med barna, slik at vi kan gi hver enkelt den omsorg, hjelp og veiledning de trenger.
- At vi er rettferdige og viser alle barn den samme respekt og forståelse.
- At vi gir hvert enkelt barn oppgaver og utfordringer med utgangspunkt i barnets egne forutsetninger.
- At vi bruker oppmuntring, anerkjennelse og ros som de viktigste måter for å motivere og stimulere til innsats.
- At vi setter klare og tydelige grenser når det er nødvendig.
- At elevene til enhver tid har en arbeidsplan som tydelig viser hvilke mål vi har for læringen og hvilke arbeider eleven skal gjøre.
- At vi er åpne og imøtekommende, og legger godt til rette for et tett og tillitsfullt samarbeid mellom skolen og hjemmet.

Dette forventer vi av deg som foresatt:

- *At du tar deg tid til samtaler med barnet ditt om skolen og hvor viktig det er å skaffe seg gode kunnskaper og ferdigheter.*
- *At du lærer barnet ditt hva det vil si å vise respekt, ta hensyn og samarbeide med andre.*
- *At du leser nøye igjennom den skriftlige informasjonen som kommer fra skolen, og kontakter oss hvis det er noe du lurer på.*
- *At du følger godt med på barnets arbeidsplan, og passer på at barnet ditt kommer på skolen og har med seg det som er nødvendig.*
- *At du deltar på foreldremøter og samtaler, og kommer på arrangementer når barna deltar og viser fram det de har arbeidet med.*
- *At du kontakter skolen hvis det er noe problematisk med barnets skolegang.*

Skole-hjem forventningene tas opp på første foreldremøte etter skolestart (på initiativ fra kontaktlærer i samarbeid med foreldrekontakt) slik at alle er innforstått med hva dette betyr i praksis.

Vedlegg 2

BREV TIL MINE INFORMANTER

Marit O. Langås

Odda, 30.10.2011

Takk for hyggelig kontakt via flere mailer og at du som skoleleder i en travel hverdag tar deg tid. Selv om jeg gjennom mailene har fått positive tilbakemeldinger angående å foreta intervju med deg, skoleleder ved skolen, ønsker jeg å skriftliggjøre denne avtalen.

Min bakgrunn:

Jeg har jobbet som lærer i grunnskolen i 12 år, som rektor i den kommunale voksenopplæringen i 3,5 år og nå som skolefaglig rådgiver i vår kommune siden januar 2011. Høsten 2008 begynte jeg på masterutdanning i skoleledelse ved NTNU, og etter planen skal jeg fullføre min mastergrad våren 2012.

Veileder:

Halvor Hoveid ved Program for lærerutdanning, NTNU er min veileder i denne masterutdanningen. Mine planer for tema, problemstilling, metode og datainnsamling er drøftet og blir støttet av min veileder.

Fokus i forskningsarbeidet:

Mitt fokus i arbeidet med masteroppgaven er noen få skolelederes erfaringer og opplevelse ved bruk av modellen familielæring i samarbeidet skole-hjem på skoler med etnisk mangfold. Jeg vil benytte kvalitativ metode og jeg vil foreta intervju kun med skolelederne på de utvalgte skolene. I intervjuet vil jeg bruke samtale med informant (skoleleder) om emnet. Intervjuet blir registrert i et lydopptak og jeg vil ta notater mens vi snakker sammen. Selve intervjuet vil vare i cirka 1-2 timer.

I intervjuet med deg ønsker jeg å vite mer om organiseringen og virkningen av samarbeidet skole-hjem på din egen skole, da med utgangspunkt i modellen familielæring.

I den ferdige rapporten kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler fra intervjuet. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil blir anonymisert. Det gjelder for eksempel navn på kommune, skole, personer osv. Etter at forskningsarbeidet er avsluttet vil lydopptakene bli slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Jeg håper på et hyggelig og fruktbart samarbeid.

Med hilsen

Marit O. Langås

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av samarbeidet skole-hjem med utgangspunkt i modellen familielæring på skoler med etnisk mangfold, og ønsker å stille til intervju.

Dato :

Signatur:

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

Noter hvem som er til stede under intervjuet, dag og dato.

Beskrive prosjektet mitt.

Jeg jobber med en master i skoleledelse og skal i den forbindelse gjøre en undersøkelse blant noen skoleledere om skole-hjem samarbeidet på deres skole med utgangspunkt i modellen familielæring. Jeg har valgt ut noen skoler med et stort etnisk mangfold. Jeg vil presisere at jeg er på jakt etter den enkeltes oppfatninger, erfaringer og opplevelser – det vil med andre ord si at det ikke finnes riktige eller gale svar.

Informere om informert samtykke – du kan når som helst trekke deg fra intervjuet før, under og etter. Du kan avstå å svare på de spørsmål du måtte ønske. All informasjon jeg mottar i dette intervjuet vil bli anonymisert i det videre arbeidet. Råmaterialet vil bli destruert etter at arbeidet med masteroppgaven er avsluttet – det gjelder for eksempel alle lydopptak.

1. Gi en kort beskrivelse av deg selv – hvem du er og hvilken bakgrunn du har.

- Alder
- Antall år i skolelederstilling
- Utdanning/erfaring

2. Gi en kort beskrivelse av din egen skole (og kommune).

- Skole/type skole
- Elevtall og elevsammensetning (for eksempel % minoritetsspråklige)
- Beliggenhet
- Alder på skole
- Kultur (hvordan vil du beskrive kulturen ved din skole?)

3. Modeller for samarbeid skole-hjem. Utviklingsarbeid.

Samarbeidet mellom skole og hjem er nedfelt i opplæringsloven. Både skolen og foreldrene skal bidra til at det etableres et systematisk samarbeid. utfordringer med et

slikt samarbeid er sannsynligvis enda større på skoler med mange minoritetsspråklige elever.

Du/dere har valgt modellen familielæring i skole-hjem samarbeidet.

1) *Hvordan møter du elevene og foreldrene på din skole, og hvordan ivaretar du det etniske mangfoldet som din elev- og foreldregruppe innehar?*

2) *Mener du at ulike læringssituasjoner innenfor familielæring fungerer godt på din skole, og i tilfelle hvorfor mener du at det fungerer godt?*

Når og på hvilken måte ble du kjent med familielæring?

Hvorfor var dette en modell som du tenkte kunne være noe å prøve ut på din skole?

På hvilken måte introduserte du familielæring for foreldrene/elevene på din skole?

Hvordan ble modellen familielæring mottatt av foreldrene/elevene på din skole?

Hvordan har du/dere organisert denne modellen på din skole?

Hvilken tilnærming til familiene har familielæringen på din skole?

Hvordan har du/dere implementert modellen? Mener du at den er implementert?

Er du som skoleleder leder av familielæringsprosjektet, eller hvem har hovedansvaret på din skole for dette arbeidet?

3) *Hvordan organiserer du slik at nødvendig informasjon blir gitt til alle elever og foreldre på din skole?*

Takk for at jeg fikk intervju deg.

Halvor Hoveid
Program for lærerutdanning
NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 10.01.2012

Vår ref: 28828 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28828	<i>Familielæring - tre skolelederes erfaring ved bruk av modellen familielæring på egen skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Halvor Hoveid</i>
Student	<i>Marit Oline Langås</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marit Oline Langås, Almenningsveien 8, 5750 ODDA



Formålet er å undersøke tre skolelederes erfaringer fra bruk av modellen familielæring i skole-hjem samarbeidet. Utvalget rekrutteres fra ulike deler av landet, via eget nettverk.

Det innhentes skriftlig samtykke fra den enkelte på bakgrunn av skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet. Prosjektleder opplyser at frivilligheten ved deltagelse er presisert muntlig og i epost, slik at utvalget er inneforstått med at samtykke kan trekkes tilbake så lenge prosjektet pågår. I tillegg får utvalget informasjonsskrivet som var vedlagt meldeskjemaet. Personvernombudet vurderer informasjon samlet sett som tilfredsstillende.

Data innhentes ved intervju og registreres i form av lydopptak. Observasjon vil kun foretas ifm. intervju. Det tas høyde for at informanten vil være indirekte identifiserbar i datamaterialet, ut fra bakgrunnsopplysninger bl.a. om stilling, kommune, skole, antall år i rektorstillingen og utdanningsbakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at det ikke registreres opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (elever, foreldre, lærere, kollegaer), og anbefaler at prosjektleder instruerer informantene om dette ifm. intervjuet.

Lydopptakene behandles elektronisk. Det bør avklares med NTNU om personopplysninger/opptak kan lagres på privat mobiltelefon, iht. interne retningslinjer for informasjonssikkerhet. Prosjektleder opplyser at opptakene skal slettes umiddelbart etter transkribering, få dager etter intervjuet. Dersom opptakene skal lagres over lengre tid, vil opptakene bli overført til pc og slettet fra mobiltelefonen.

Datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 15.06.2012. For at datamaterialet skal være anonymt, må lydopptak og navn/samtykkeerklæringer slettes. I tillegg må indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omskrives/grovkategoriseres, slik at det ikke er mulig for noen å gjenkjenne enkeltpersoner i materialet.