

Siv Grete Stamnes

På vei mot en lærende flerkulturell skole?



Master i skoleledelse
NTNU 2012

Forord

Det går mot slutten av fire år med deltidsstudie på NTNU. En masteroppgave skal leveres.

Det har vært 4 gode år med mange gode studievenner, gode forelesninger og mange drøftinger. Takk til deg Marlan for at du holdt av plass til meg - ved siden av deg - hver gang.

I løpet av disse fire årene byttet jeg arbeidsplass to ganger. Det første året var jeg pendler og mye pensum ble lest på vei til jobb. 45 minutter med ferge og deretter 45 minutter med buss gikk fort med så mye god litteratur. Litteratur som gav inspirasjon i jobben som inspektør. Inspirasjon til utvikling har også Berit gitt meg i mange år. Takk til deg og de andre på skolen for 11 gode år. Jeg savner dere fremdeles.

Jeg vil også sende en varm takk til rektor som tok så godt i mot meg på min neste arbeidsplass. Det var nok ikke bare enkelt å få inn en person som studerte og ville diskutere hele tiden. Sammen skapte vi vennskap og et fantastisk Comenius-prosjekt. Modul 7 på dette skolelederstudiet gjorde også til at vi kom i gang med et internasjonalt samarbeid med Kingston i London, via It's Learning. Takk for 2 gode år Anne!

For litt over et år siden, da denne masteroppgaven var i sin spede begynnelse, startet jeg som rektor på barne- og ungdomsskolen i hjemkommunen min. En spennende oppgave på en spennende skole. Det har vært travelt både med planlegging av oppgave og samtidig planlegging av ny skole. Mest av alt har det vært lærerikt sammen med nye dyktige kollegaer. Takk til Kitty og Kristin for lesing i innspurten.

Jeg husker godt Bente, som startet opp hver høst i Trondheim med å si at studie kom til å kreve så pass mye at vi burde prioritere vekk andre hobbyer. Dette kom til å bli vår nye hobby. Det hadde hun i og for seg rett i, men ikke helt. De to siste årene har jeg også utviklet meg sammen med mine tre største inspirasjonskilder og gode venner i Photopolet. Fire dager før innlevering av denne masteroppgaven åpner vi fotoutstillingen *a certain state of mind* på Galleri Giga. Kjære franK, evA og roalD – takk for at dere er dere og lar meg være meg. Og som Roland Barthes sier, *et hvert fotografi er et nærværsbevis*.

Jeg vil sende en stor takk til deg som stilte opp til intervjusamtale med meg! Du har inspirert meg!

En varm takk til min veileder Dr. polit Marit Honerød Hoveid for klar og tydelig veiledning. Du har utfordret og inspirert meg med dine alltid gode spørsmål og kommentarer, og alltid raske tilbakemeldinger. Du anbefales på det sterkeste!

En takk til Karl Henrik som drog meg med til Alta der det flerkulturelle eventyret startet for meg. Takk til deg Kjellaug for at du fant meg, og takk til deg Nina for vennskap og for lesing av tekst både den gang, og helt i starten på oppgaven. Takk til deg Theamin for alle gode middager, jeg er stolt av deg. Jeg er også stolt av Niels Snorre som lager musikk til bildene mine og av Lisamin som er prinsessen min.

Mest av alt takk til deg Henning. Takk for lesing av alt jeg har skrevet gjennom de siste fire årene (minus statistikken da). Takk for alle turene våre og all latteren. Du er snill. Nå skal jeg vaske huset!

Fitjar, november 2012

Siv Grete Stamnes

Vi skapes når vi skaper noe sammen med andre.

Komenský

Innhold

Forord	iii
Sammendrag.....	vi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Oppbygning av oppgaven	6
2 Teori.....	7
2.1 Ledelse i en lærende skole.....	7
2.2 Ledelse i en flerkulturell skole	12
2.3 Betydningen av forforståelse, kunnskap og holdninger i endringsprosesser.....	15
3 Metode	18
3.1 Metodisk tilnærming.....	18
3.2 Utvalg av informanter.....	20
3.3 Intervju som redskap	21
3.4 Etiske refleksjoner, styrker og svakheter	22
3.5 Om analysearbeidet	24
4 Presentasjon og drøfting av data	27
4.1 Hvordan forstår rektor et flerkulturelt perspektiv.....	27
4.2 Hvordan preger rektors tenkning praktiske handlinger i skolen?	31
4.3 Hvordan forstår rektor begrepet en lærende skole?	37
4.4 Hvordan er rektors tenkning retningsgivende for utvikling av en lærende flerkulturell skole?	42
4.5 Oppsummering	50
5 Avsluttende refleksjoner og veien videre.....	52
5.1 Er det et mål å bli en lærende flerkulturell skole?	54
Litteraturliste	56
Innholdsliste for vedlegg.....	60
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	61
Vedlegg 2 Samtykkeskjema	62
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	63
Vedlegg 4 Tilbakemelding om behandling av personopplysninger.....	64

Sammendrag

På skoler rundt om kring i hele Norge finner vi minoritetsspråklige elever. Gjennom sosiale relasjoner utvider vi våre horisonter og åpner for ny forståelse av verden. Dette er et viktig utgangspunkt i all læring.

Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan rektor tenker aktivt i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole. Dette mener jeg vil ha betydning for hvordan rektor setter fokus på, og synliggjør mangfoldet på egen skole. Forståelse og kunnskap om tema vil virke inn på de valg og prioriteringer rektor gjør med tanke på læring og utvikling i en lærende flerkulturell skole.

Problemstillingen min er:

Hvordan tenker og handler rektor i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole?

Dette er en kvalitativ undersøkelse om tema lærende flerkulturell skole med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Det er gjennomført semistrukturerte intervju samtaler med tre rektorer i tre ulike kommuner i utkantnorge.

I teorikapittelet presenteres teori om den lærende skole i lys av Peter Senges teori om lærende organisasjoner, samt teori rundt den flerkulturelle skolen.

Mine funn viser at rektorene i undersøkelsen er positive til det flerkulturelle mangfoldet men at de i mindre grad anvender denne ressursen. Funn tyder videre på at rektorene ikke har nok kompetanse på feltet. Jeg finner også at kompetanse har stor betydning for hvordan rektorene legger til rette for en likeverdig og inkluderende skole.

Jeg finner at rektorene har en tanke om systematisk utvikling og endringsarbeid, men at dette ikke inkluderer en bevisst utvikling av en lærende flerkulturell skole. Slik jeg tolker mine funn får ikke alle elevene de samme muligheter for læring, mestring og utvikling slik de har krav på i forhold til en inkluderende norsk skole.

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er en lærende flerkulturell skole i et skolelederperspektiv. Både tema og problemstilling er tosidig. På den ene siden er jeg opptatt av endring og utvikling i skolen. På den andre siden er jeg opptatt av det flerkulturelle perspektivet i skolen. Begge temaene er viktige sett i lys av både masterstudiets hovedmål¹ og sett i lys av egen profesjonsutvikling og læring. De to temaene er begge store nok til å kunne bli egne prosjekt alene. For mitt masterprosjekt vil det være nødvendig å forholde seg til begge temaene, da jeg mener begge henger sammen sett i et holistisk perspektiv. Datagrunnlaget er hentet fra egne erfaringer i arbeid med minoritetsspråklige elever, intervju med tre grunnskolerektorer, St.meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) og NOU 2010:7 *Mestring og mangfold*. Teorien er basert på både teori om den lærende organisasjon og teori om det flerkulturelle.

St.meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) ligger til grunn for skolereformen Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 (LK-06). Meldingen presiserer et bærende prinsipp for opplæringen. Opplæringen skal være likeverdig, inkluderende og tilpasset den enkelte. I dette ligger det at opplæringen skal være tilgjengelig for alle og at alle skal få gode muligheter for læring, utvikling og mestring. Jeg er nysgjerrig på hvordan dette ser ut i praksis. St.meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) ligger til grunn for skolereformen Kunnskapsløftet.

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, som er en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige, synliggjør at det fremdeles er et stort behov for endring på feltet. Mye er rettet mot elev og lærer, men rapporten viser også at skoleledelsen har en vei å gå.

Min faglige begrunnelse for studien, og viktigheten av den, argumenteres ut fra endringer i de politiske føringer fra M-87 og frem til LK-06, angående opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever, men også ut fra nasjonal storsatsing på ledelse og utvikling i skolen. Tema for denne oppgaven bør i så måte være interessant både for skoleledelse, skoleeiere og alle som er deltakere i forbindelse med skolens utvikling. Jeg mener

¹ Masterprogrammet setter søkelyset på de mange utfordringer skoleledere har, og søker å utvikle den enkeltes evne til å analysere, planlegge og lede skolens virksomhet. Forståelse av skolen mandat, skolens rolle og plass i samfunnet vektlegges. Studiet retter også fokus mot utvikling av skolens samarbeidskultur, som forutsetning for å utnytte ressurser og kompetanse til beste for elevenes vekst og utvikling.

<http://videre.ntnu.no/shop/courses/displayitem.do?dn=uid%3Dnv12507%2Ccou%3Dntnuvproducts%2Cdc%3Dntnu%2Cdc%3Dorg>

argumentene mine hører hjemme i dagens skoledebatt, med tanke på utvikling av en lærende organisasjon, og spesielt med tanke på utvikling av en lærende flerkulturell skole. Personlig har jeg også et stort engasjement og interesse for tema.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

"Visjonen om en likeverdig og inkluderende skole, med tilpasset opplæring som bærende prinsipp, har preget norsk skoleutvikling helt siden 1939" (Rognaldsen, 2008, s.205).

Skoleåret 1991/92 fikk jeg min første erfaring med minoritetsspråklige elever i skolen. Jeg fikk ansvaret for norskopplæringen av én minoritetsspråklig elev som ble plassert direkte i klassen. Dette var vanlig praksis. Da krigen i gamle Jugoslavia satte i gang for fullt, og antallet minoritetsspråklige elever økte, ble det i den aktuelle kommunen et tydelig behov for å opprette et bedre system for opplæring av nyankomne minoritetsspråklige elever. Kommunen vedtok å opprette en innføringsklasse. Vi som jobbet i innføringsklassen, de andre ansatte på skolen og skoleledelsen, hadde mye å lære og det var fantastiske år. Vi måtte tenke nytt i forhold til organisering. Våre egne holdninger og skolens felles verdigrunnlag ble tydeligere for oss og vi ble utfordret i forhold til vår forståelse for og av ulike livsverdener. I dette ligger tankemessige utfordringer i forhold til våre egne underliggende antagelser om hvordan verden ser ut og bør se ut.

Skoleåret 1998/99 dreide mitt fokus seg, fra ledelse og opplæring som lærer i klasserommet, til ledelse i et skolelederperspektiv. Jeg ble tilsatt som undervisningsinspektør på en 1-10-skole med 100 % minoritetsspråklige elever. Denne skolen er en mottaksskole for nyankomne minoritetsspråklige elever. Her ligger hovedoppgaven på opplæring av minoritetsspråklige med et tydelig fokus på andrespråksperspektivet i et skolemiljø preget av elever og lærere fra mange land. Det var en skole med en kultur preget av høy grad av fleksibilitet og en positivitet overfor mangfoldet.

Her startet for alvor også min interesse for ledelse og utvikling i skolen. I perioden frem mot 2009 fikk vi mange styringsinstrukser fra både stat og kommune. Kommunen jeg jobbet i da innførte i 2003 Balansert Målstyring for styring og oppfølging av kommunens virksomhet. Det ble poengtert at dette skulle stimulere til utvikling av en lærende og motivert organisasjon. Videre skulle dette styringssettet bidra til å skape motiverte medarbeidere som skulle levere bedre tjenester til brukerne. De ulike styringssignalene vi fikk opplevdes både utfordrende og frustrende. I lærende organisasjonstenking står læring og refleksjon sentralt,

og ”Det blir noe paradoksalt – og bent fram ubehagelig – hvis man på den ene siden skal lokkes til å utvikle skolen til en lærende organisasjon og etter en stund bli kontrollert og få beskjed om at man ikke har gjort det på ”riktig” måte” (Lillejord, 2003, s. 215). Dette bidrog sterkt til at min nysgjerrighet rettet seg mot endringsarbeid og utvikling i skolen.

Høsten 2009 byttet jeg arbeidsplass fra en mottaksskole, til inspektør på en ordinær 1-10 skole. Det var på mange måter en stor overgang. På min nye skole var ca 15 av 330 elever minoritetsspråklige. I min nye kommune var det ca 150 minoritetsspråklige barn og unge totalt. Her fikk jeg gleden av å delta i arbeidet med drøftinger og utvikling av tilrettelegging for et likeverdig opplæringstilbud for minoritetsspråklige grunnskoleelever.

Da jeg startet med opplæring av språklige minoriteter var Mønsterplan for grunnskolen, M-87, gjeldende. Mønsterplanen for grunnskolen definerte fram til 1997 funksjonell tospråklighet som en reel målsetting for språkopplæring av minoritets elever. Denne målsettingen ble ikke fulgt opp av lokale og nasjonale utdanningsmyndigheter. Gjennom reform -97 ble, sier Phil (2005), det monokulturelle utdanningsperspektivet formalisert. Innføringen av reform 1997 var på mange måter et tilbakeskritt for å nå målet om et velfungerende flerkulturelt samfunn. Joron Phil sier videre at funksjonell tospråklighet som en pedagogisk forutsetning for samiske barn fortsatt er anerkjent, mens denne anerkjennelsen ikke ser ut til å eksistere i forhold til andre minoritetsspråklige i skolen. Phil beskriver dette som en modifisert form for fornorskningsspolitikk overfor minoritetsspråklige barn i skolen (Phil, 2005).

Endringene i de politiske føringene, fra en målsetting om funksjonell tospråklighet i M-87, til dagens intensjon om at minoritetsspråklige må lære seg norsk best og raskest mulig fører med seg flere utfordringer. Spørsmålet om hvordan man best mulig kan gi tilpasset opplæring for denne elevgruppen blir, i nasjonale styringsdokument, ikke drøftet pedagogisk og faglig. Morsmål er ikke lenger et språkfag, men et middel for å nå målet om kompetanse i norsk. Fra funksjonell tospråklighet og tilhørighet i flere kulturer i M-87, fortsetter L-97 med å si at elevene skal skape seg en ny norsk kulturarv av det norske, minoritetenes kulturer og det utenlandske. Joron Phil hevder at ordet norsk brukes eksklusivt som et motstykke til minoriteter og det utenlandske.

Opplæringen etter LK-06 skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i Opplæringsloven, og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Skoleeier/skolen kan selv velge om den særskilte norskopplæringen skal gis

etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk. Dette kan medføre store forskjeller nasjonalt. Ved at skolene og skoleeier har dette valget, sett i sammenheng med endringer i formålet med opplæringen, kan det tolkes som om myndighetene ikke tar dette feltet på alvor. Det å ikke satse på tospråklig opplæring kan virke mot sin hensikt med tanke på utvikling av en flerkulturell skole. Det vil derimot være hensiktsmessig i henhold til en fornorskningsspolitikk.

Når utdanningsformen ikke tilpasses det etniske mangfoldet i skolen kan det lett føre til at en legger til rette for at minoritetsspråklige elevers bakgrunn og forutsetninger kan kategoriseres som avvik (Phil, 2005). For elevene individuelt, og for samfunnet generelt, vil det være av betydning hvordan rektor velger å legge til rette for utvikling av en flerkulturell skole. I den situasjonen vi har i skolen i dag mener jeg at dette har en verdi.

Rektor er en viktig pådriver for utvikling av skolen og fellesskapets normer og verdier. Eirik J. Irgens refererer til en undersøkelse i offentlige organisasjoner som viser at "det ikke er avgjørende om ledere og medarbeidere kan referere målsettingene eller om målene er klare og målbare, men at de har noen felles fortolkninger av hva som er de generelle målene til virksomheten" (Irgens, 2007, s.219). Han sier videre at det er oppfatningen av felles mål som er viktige - en delt oppfatning av at man arbeider ut fra en felles hensikt og i samme retning. Jeg mener felles mål og visjoner vil være retningsgivende for utvikling av skolen som lærende flerkulturell skole.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Forskning har vist at minoritetsspråklige som får særskilt opplæring i andrespråket, morsmålet og tospråklig fagopplæring parallelt, gjør det bedre i skolen. Fremtredende er de to amerikanske forskerne Virginia Collier og Wayne Thomas². Det kan også nevnes at Gunn Vedøy i 2008 tok sin doktorgrad på ledelse i flerkulturelle skoler³.

I en flerkulturell skole vil det være nødvendig å skape en forståelse av mangfoldet i et flerkulturelt perspektiv blant alle som jobber på skolen. En felles plattform er også nødvendig for utvikling av skolen som lærende organisasjon. Jeg tenker at å satse på de

² Thomas, W.P og Collier, V.P. (2002). A national Study of School Effectiveness for Language Minority Students'.

³ Vedøy, Gunn (2008). "En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" - Ledelse i flerkulturelle skoler. Avhandling til PhD-graden, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

minoritetsspråklige elevene vil bety likeverdig opplæring i praksis og anerkjennelse av eleven gjennom blant annet morsmål, elevenes kultur og av deres kulturelle identitet.

Jeg er nysgjerrig på hvordan rektor tenker i forhold til skolens praksis og utvikling i forhold til en lærende flerkulturell skole. Min forestilling er at skoleledere som får nye utfordringer, eller opplever manglende kompetanse på et felt, også vil reflektere over dette og dermed søke ny kunnskap. Jeg antar at læringsforholdene (Wadel, 2008) ligger til rette for utvikling og læring. Min antagelse er videre at rektors læringsatferd (ibid), rektors tenkning, kunnskap og holdning har betydning for hvordan skolen vil utvikle seg som en lærende flerkulturell skole. Fenomenet lærende flerkulturell skole er et konstruert begrep. Det tar utgangspunkt i tanken om at for å skape en flerkulturell skole må noen prinsipper fra den lærende skole også være til stede. Min problemstilling springer da ut av en kombinasjon av teori og egne erfaringer.

Hvordan tenker og handler rektor i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole?

Problemstillingen retter seg mot et individuelt nivå i form av rektors individuelle *forståelse* av tema lærende flerkulturell skole. Jeg ønsker med problemstillingen å undersøke hvordan rektor aktivt tenker rundt den lærende skole, og hvordan rektor tilpasser endring i skolen med tanke på krav fra omgivelsene. Jeg har ikke studert rektorene i sin praksis, men hva de sier at de gjør.

Å *tenke* forstår jeg som noe som legger grunnlag for de læringsprosesser som foregår og som igjen ligger til grunn for de valg rektor tar, eller ikke tar. For meg handler det da både om å sette ting på plass i bevisstheten og å bli klar over at det finnes flere måter å sette tingene på plass på. Hannah Arendt argumenterte vedvarende for å tenke ved hjelp av åpne, politiske kategorier når vi vil etablere gode vilkår for menneskets aktiviteter (Arendt, 1996). Krav fra omgivelsene vil i mitt forskningsarbeid bety det å ha fokus på den flerkulturelle skolen. Endringene fra M-87 og tanken om funksjonell tospråklighet til dagens mer assimilerende fornorskingspolitikk er også en del av det jeg legger i krav fra omgivelsene. Jeg ønsker med denne studien å undersøke hvordan rektor tenker i forhold det flerkulturelle perspektivet, og hvordan denne tenkningen har betydning for handlinger i praksis.

Dette har ført meg fram til disse forskningsspørsmålene:

- *Hvordan forstår rektor et flerkulturelt perspektiv?*
- *Hvordan preger rektors tenkning praktiske handlinger i skolen?*
- *Hvordan forstår rektor en lærende skole?*
- *Hvordan er rektors tenkning retningsgivende for utvikling en lærende flerkulturell skole?*

Forskningsspørsmålene sier videre noe om mine antagelser. Disse antagelsene ligger til grunn for min videre undersøkelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Bakgrunn for forskningsspørsmålene er ønsket om å studere det kontekstuelle, forstått som prosess og forståelse. Å gå i dybden vil kunne bidra til en bredere fortolkning av fenomenet. Det vil også kunne gi en mulighet til utvikling av teori. Jeg vil ikke kunne få data som kan generaliseres, men de vil gi meg noen ”øyeblikksbilder” av det tema jeg studerer.

1.3 Oppbygning av oppgaven

I innledningskapittelet gjør jeg rede for bakgrunn for valg av tema og problemstilling. Jeg tar for meg utgangspunktet for de fire forskningsspørsmålene jeg har kommet frem til.

I kapittel 2 presenterer jeg teori om den lærende skole i lys av Peter Senges teori om lærende organisasjoner. Videre ser jeg på teoretiske bidrag rundt begrepet flerkulturell skole. Til slutt i kapittelet ser jeg på betydningen av forforståelse, kunnskap og holdninger i endringsprosesser.

I kapittel 3 presenterer og begrunner jeg valg av metode. Jeg har valgt kvalitativ metode med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Jeg har brukt intervju som metode for å samle inn data. Videre går jeg gjennom valg av informanter, samt beskrivelse av analysemetode.

I kapittel 4 presenterer og drøfter jeg mine funn.

I siste del, kapittel 5, reflekterer jeg rundt funn i undersøkelsen, samt oppgavens tittel. Her stiller jeg meg også noen spørsmål med tanke på veien videre.

2 Teori

I dette kapittelet tar jeg for meg teori om ledelse i en lærende skole, og ledelse i en flerkulturell skole. Til slutt i kapittelet retter jeg fokus på betydningen av forståelse, kunnskap og holdninger i endringsprosesser.

2.1 Ledelse i en lærende skole

I St.meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) fremheves den tydelige leder som en forutsetning for å utvikle skoler til lærende organisasjoner, og begrepet tydelig leder er da knyttet til rektorfunksjonen. I skolereformen Kunnskapsløftet legges det stor vekt på at skolen skal være en lærende organisasjon.

Begrepet lærende organisasjoner har vunnet innpass hos styresmakter, i politikken, hos organisasjonseiere og hos arbeidstakere i organisasjoner, så også i mine kommuner. Begrepet lærende organisasjon er kanskje enda mer bejublet enn New Public Management begrepet (Dahl, 2004). Lærende skoler er et gjennomgående styringssignal i skolen.

Læring i en lærende organisasjon kan gjerne beskrives som læring av og med andre. Organisasjonslæring er lagarbeid. "I organisasjonslæring forgår læring når det er noe å lære, og der det er noe å lære" (Rognaldsen, 2008, s.141). Dette må bety at de skolene som får nye utfordringer⁴ også vil ha et behov for å lære noe. I mitt første møte med minoritetsspråklige elever opplevde jeg det Rognaldsen beskriver som "en kognitiv dissonans" (ibid). Jeg opplevde at det jeg stod for ikke nødvendigvis alltid var det riktige. Min læringsatferd uttrykte da noe om både min egen læring og samhandlingen med de menneskene jeg møtte.

Læring omfatter både sosiale, emosjonelle og kognitive dimensjoner og forekommer på mange arenaer i mange ulike sammenhenger. I et slikt perspektiv vil en lærende skole bestå av individer som i fellesskap både mestrer å skape og utvikle kunnskap, og dessuten transformere kunnskap fra en situasjon til en annen (Møller og Sundli, 2007). Slik sett må rektor skape rom for læring i et praksisfellesskap, gjennom dialog og refleksjon. Det gjelder både i forhold til egen ledelsespraksis og i forhold til de ulike praksisene på skolen.

Forutsetningene for læring finnes i kulturen. Kulturen gir både rammer og muligheter, men også begrensninger for pedagogisk arbeid. Skolekulturen viser seg igjen i måten vi

⁴ her i form av nye elever, foresatte, tospråklige lærere med andre typer erfaringer enn det majoriteten har

handler på. Handlinger er igjen resultat av tankemønster. Forståelse av egen og andres kultur spiller en rolle i denne sammenhengen. Det er behov for en pedagogisk ledelse som både initierer, legger til rette for læringsforhold og til å lede de læringsprosesser som endringer forutsetter.

Læringsforhold kan ses på som sosiale relasjoner som har fokus på læringsprosesser. Det betyr at læring også handler om samhandling og relasjon mellom mennesker. I en lærende flerkulturell skole kan en da ikke nøye seg med bare å ta utgangspunkt i seg selv. Ledelse i en lærende skole må ha fokus på interaksjon og kommunikasjon, prosesser og fleksibilitet, refleksjon og vurdering. Læring må knyttes til en systematisk oppfølging av skolens praksis. I en lærende organisasjon finnes det etablerte arenaer og systemer for å dele og forvalte kunnskap (Rognaldsen, 2008). Mulighetene for å prøve ut og praktisere det vi lærer er ideelt sett gode i en lærende skole.

Peter Senges teorier om lærende organisasjoner har vært mye benyttet både som utgangspunkt for å forstå skolen som organisasjon og som grunnlag for skoleutvikling. Han sier at skolen er en organisasjon som har spesielt gode forutsetninger for å lykkes med utviklings- og endringsprosesser fordi skolen er en organisasjon som har læring som sin primære funksjon (Senge, 2004).

Peter Senge (1990, 1999) blir ofte gitt hovudansvar for at omgrepet lærande organisasjonar har fått slikt gjennomslag. Han ser den lærande organisasjonen som ein arena for bevisst omforming og kontinuerlig læring både individuelt og kollektivt. Heilskapleg (systemisk) tilnærming til utviklingsarbeid er eit kjernepunkt. Ved ein skole vil dette blant anna innebære at vi må ha evne til å sjå dei interne og eksterne samanhengane som verkar inn på det samla arbeidet, ikkje bare enkeltpørsmål knytt til personar eller fag. Vi må søke overblikk over heilskap og delar samtidig, både i og utanfor skolen (jf. Roald, 2008, s.8).

Jeg vil videre kort presentere hva utvikling av en lærende skole innebærer i lys av Peter Senges fem disipliner for utvikling av den lærende organisasjon.

Senges fem disipliner skiller seg fra andre organisasjonsteorier med at de har et mer personlig preg. Systemtenkning er den femte disiplinen i Senges teori. Dette er disiplinen som integrerer alle disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis.

Den første disiplinen er *personlig mestring*. Denne disiplinen handler om en prosess for livslang læring. Ved å legge til rette for personlig mestring kan rektor bidra til å skape motiverte ansatte som stadig søker nye utfordringer og som ønsker å lære mer. Å være kreativ istedenfor å være reaktiv. Dette innebærer å stadig utfordre sine egne forestillinger, og at en stadig er på vei og stadig videreutvikler seg.

Den andre disiplinen, *mentale modeller*, handler om tankesett, om ulike kulturer og om antakelser. Disiplinen søker å bryte med etablerte forestillinger og bakhodemodeller (Rognaldsen, 2008). Det er viktig å bringe de mentale modellene til overflaten og frem i lyset, da våre mentale modeller oftest er ubevisste tankebilder skapt i den konteksten vi befinner oss i. Disse tankebildene og antakelsene våre bidrar til de beslutninger vi tar og de handlinger vi gjør. De er med på å skape vårt verdensbilde.

Den tredje disiplinen, *felles visjon*, handler om å bygge felles forståelse og felles visjoner for skolens fremtidige mål og profil. Denne, mener Senge, får først sin kraft når de ansatte virkelig tror de kan påvirke og skape sin egen fremtid.

Den fjerde disiplinen er *gruppelæring*. Når teamarbeid og gruppearbeid virkelig fungerer vil medlemmene i gruppen også oppleve personlig vekst. Det er av avgjørende betydning innen gruppelæring å beherske både dialog og diskusjon, og de ansatte må kunne bevege seg mellom disse to. Dialog og diskusjon utfyller hverandre, men dialogen må være fri og kreativ. Her må det være rom for utforskning av komplekse temaer. Diskusjonen skal gi de ansatte rom for både presentasjoner og forsvar av ulike meninger og synspunkt. Det er et mål at de ansatte kommer til enighet og at det støttes opp om de beslutninger som tas.

Den femte disiplinen er som nevnt disiplinen som integrerer alle disiplinene. Systemtenkning bidrar til å skape et helhetlig samspill som utnytter og binder sammen de fire andre disiplinene. Helheten blir større enn summen av den enkelte komponent. Ledere og ledede må da trene seg på å se både seg selv og omverden i et helhetsperspektiv for å kunne utvikle en lærende organisasjon. Et mål er å identifisere underliggende strukturer heller enn å henge seg opp i enkelthendelser. De ansatte trenes opp til nye tenkemåter som igjen kan føre til forbedringer og varige endringer. De fem disiplinene kan fremstilles slik:

Systemisk tenkning			
Et organisasjonsperspektiv som gjør det mulig å snakke om de relasjonene som påvirker oss. - om å forstå			
Personlig mestring	Mentale modeller	Felles visjoner	Gruppelæring
Om å ville lære å utvikle vår egen kreative kapasitet og ønske om å skape ønsket resultat	Kontinuerlig refleksjon og forbedring av våre verdensbilder	Om å skape felles forståelse om felles fremtid	Om å omforme felles tenkning til felles handling Det kollektive

”Uten systemmessig orientering har man ingen mulighet for å se hvordan de enkelte disiplinene henger sammen og griper inn i hverandre” (Senge, 2004, s.17).

Systemtenkning handler mye om læring, og organisasjonslæring handler om å lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i organisasjonen. Det er tre forutsetninger som må til for å skape kunnskap. De som skal være aktive i prosessen må ha tillit til, og dermed tro på, at de kan lykkes. Det handler om å gå inn i prosessen uten de ”riktige svarene”. Sist, men ikke minst, må vi bygge på det vi allerede kan, vet og gjør (Lillejord, 2003).

Thomas Dahl (2004) sier at det er viktig å være klar over at begrepet og tenkningen om den lærende organisasjon som sådan, ikke i seg selv løser de dilemmaer skolen står overfor. Denne tenkningen vil heller ikke nødvendigvis bidra til en utvikling i riktig retning. Dahl sier at man i nærstudier av organisasjoner som ser ut som lærende organisasjoner kan se at Webers jernbur, som innebærer et rigid ledelsesregime av den byråkratisk-profesjonelle modellen, også kan oppstå innenfor lærende organisasjoner. Det er en fare for at det utvikles en kollektiv holdning hvor organisasjonen kan bli like begrensende som de byråkratiske modellenes ledelsesregimer. Mens de byråkratiske organisasjonene var i rasjonalitetens jernbur, kan de ”lærende organisasjoner” havne i ”normativitetens jernbur”, hvor det blir like lite rom for kritisk tenkning og tilnærming som i de byråkratiske organisasjonene (Dahl, 2004). Normativitet er de forhold som setter grenser for og styrer atferden og handlingene våre.

Dersom skolar skal kunne vere lærande organisasjonar, er det naudsynt at vi bygger på velfungerande partnerskap mellom lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø. Lærarane må ha systemisk heilskapsforståing for å kunne arbeide godt med utviklingsoppgåver. Så langt det er råd må også elevar og foreldre delta i utviklingsarbeidet innanfor denne heilskaplege forståinga (Roald, 2008, s.11).

Det kan her være hensiktsmessig å trekke inn det Cato Wadel (2008) beskriver som læringsforhold. Hensikten med begrepet er å fange inn det at vi stadig lærer av hverandre og at dette innebærer en kobling av læringsatferd. Ledelse kan gjerne betegnes som en samhandlingsprosess der ledelse også er et mellommenneskelig forhold mellom ledere og ledede. ”Vi finner lite om de ledede i Senges fremstilling”, hevder Wadel (2008, s.107).

Det er heller ikke sikkert at alle i skolen er like motiverte for læring. Etter 6 timer undervisning, 2 vakter og en kort liten pause, er det i praksis lett og forstå at noen er lite motivert for å reflektere over egen og andres praksis og arbeide for endring i felles retning. Læring i en organisasjon må foregå på flere nivå samtidig, og forhold både i og utenfor skolen

for den enkelte må kanskje tillegges større vekt. En slik tilnærming kan forstås som noe som invaderer hele livssfæren og at det kan bli lite rom for privatliv. Arbeidslivet bør kanskje også ha rom for de som kun vil ha jobben som en jobb, og ikke som livsstil.

Den lærende organisasjon har, selv om den teoretisk sett er egnet til å forholde seg til skiftende rammebetingelser, en svakhet ved at den kan bli selvfokusert. Det som er viktig i en lærende skole er refleksjon over egen praksis og ikke bare overordnede styringssignaler. Dette betyr ikke at lærende skoler ikke skal forholde seg til slike styringssignaler, det vil mer være et spørsmål om hvilke styringssignaler som er egnet for å påvirke den lærende skole (Fjeld, 2005). Styringsmåtene med kontroll, inspeksjon og direkte styring er ikke tilpasset måten lærende skoler fungerer på. Læringsprosessene er avhengige av at det utvikles en felles forståelse og en felles læringskultur på skolen. For å skape et fleksibelt læringsmiljø er det nødvendig at hver enkelt tar dette ansvaret. Det betyr igjen at rektor må være i dialog med alle skolens aktører og skape gode relasjoner.

Læring i lærende organisasjoner er i høy grad basert på at det etableres læringsforhold med hensyn til ledelse, sier Wadel. Han sier om Senges læringsdisipliner, at de ”gir en struktur for hva man skal legge vekt på for å utvikle evnen til å lede. De kunne like gjerne kalles ledelsesdisipliner” (Wadel, 2008, s.107).

Er Senges teori bare et ideal? Hvordan er det reelle livet som rektor? Skolen blir det den blir ut fra blant annet interaksjon mellom menneskene som utgjør organisasjonen. Et resultat av alles intensjoner. Det handler da om hva vi tenker vi skal gjøre, hvordan vi handler ut fra dette og konsekvenser av våre valg, og hva gjør vi sammen når vi egentlig ikke helt vet hva vi gjør, enda?

Begrepet lærende organisasjon kan lett fremstå som mer retorikk enn virkelighet om vi ikke vektlegger å arbeide ut fra de forutsetninger og prosesser som er vesentlige i organisasjonslæring. Lokal handlingsfrihet fremstår som et sentralt begrep i dokumenter knyttet til Kunnskapsløftet. Forsking kan tyde på at vi bør rette oppmerksomheten mer inn mot det samhandlingsrommet vi kan skape mellom de ulike nivåene innad i skolen og mellom lokalmiljøet rundt den enkelte skole. Samtidig kan det være nyttig å se på det samhandlingsrommet som finnes mellom skolene i en kommune og mellom de ulike nivåene som har ansvar for å realisere de faglige og sosiale målene i skolen (Roald, 2008). I små kommuner i samme region rundt om kring i Norge kan det også være nyttig å se på det

interkommunale samhandlingsrommet med tanke på å utnytte hverandre i forbindelse med opplæring av minoritetsspråklige elever.

2.2 Ledelse i en flerkulturell skole

I strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007-2009) heter det:

”En flerkulturell barnehage og 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 og anerkjennelse av ulikheter.”

Språklige minoriteter definerer jeg i denne sammenheng som alle elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål. Morsmål forstår jeg som det språk eleven tenker, snakker og drømmer på, elevenes førstespråk. Noen elever kan ha flere morsmål. Opplæringsspråk kan være et annet enn elevenes førstespråk. Noen elever har for eksempel urdu som morsmål og engelsk som opplæringsspråk. Min definisjon av en flerkulturell skole samsvarer med kunnskapsdepartementets beskrivelser den flerkulturelle skole. ”De skolene Kunnskapsdepartementet omtaler som flerkulturelle, er de som gjennom utviklingsarbeid har en bevisst strategi for å synliggjøre mangfold, samt at skolen inkluderer alle elevene, foreldrene og de ansatte i et fellesskap” (Spernes, 2012, s.55).

Elevene har ulikt utgangspunkt når de starter på skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring kan slik sett knyttet til ideen om en flerkulturell skole.

”I dagens skole innebærer imidlertid prinsippet om tilpasset opplæring mer enn at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs intellektuelle evner” (Lillejord, 2003, s.137). Tilpasset opplæring er da noe annet enn tilpasset undervisning. I dette ligger det at lærerne må planlegge undervisningen ut fra hensyn til elevens evner, men også med hensyn til elevenes kulturelle forutsetninger.

Minoritetsspråklige elever kan ikke norsk når de starter i norsk skole. Dette skal de lære. Elevene kan imidlertid mange andre språk, både eget morsmål, og gjerne to-tre fremmedspråk. De har mange erfaringer med seg fra verden utenfor Norge. De kan mye om sin egen historie, og om sin kultur. Elever og foresatte kan mye som rektor, lærere og medelever ikke kan. Tilpasset opplæring kan i så måte virke som en umulighet i en tradisjonell undervisningssituasjon hvor læreren har makt, kontroll og regi med det som skjer. ”Byråkratiserte strukturer og standardiserte praksiser gagnar ikke elever som faller utenfor

"normalkategorien", uansett om det handler om læreevne eller sosialøkonomisk status" (Lillejord, 2003, s.154). Selve bærebjelken i idealet om den inkluderende skolen er at undervisningen må ta utgangspunkt i akkurat dette med elevenes språklige og kulturelle ståsted og forutsetninger. Å utforme en inkluderende skole vil i så måte bety å utvikle en skole som er basert på verdier som likeverd og demokratisk deltaking.

Rektor kan legge føringer for en inkluderende skole. Ved å tenke pedagogikk på en ny måte og ved å fokusere på den enkeltes læring i stedet for på undervisning av de mange, vil både "normalelevenenes" og "avvikselevenene" kunne frigjøres fra de kategoriene som pedagogisk aktivitet har vært tuftet på. Ved å utforme læringsarenaer der alle blir betraktet som originale talenter, kan vi ta alle lærende individer på alvor. Lillejord (2003) mener dette innebærer en ny verdiorientering og andre prioriteringer fra skolens side.

Likeverdig og individuelt tilpasset opplæring er en betydelig pedagogisk utfordring. Dette hevder Lillejord bare kan utvikles i et lærerkollektiv, under rektors pedagogiske ledelse og innenfor rammen av en lærende organisasjon. Rektor har et overordnet ansvar for skolens organisering og innhold, og ledelsen skal sammen med skolens lærere arbeide for at alle i skolesamfunnet opplever likeverdig behandling (Spernes, 2012, s.57). For å kunne veilede og bidra i den pedagogiske debatten må rektor vite hva som skjer, og hvordan og hvorfor det skjer. Læringsfellesskapet i skolen skal ivareta både elevenes læring, lærernes læring, og organisasjonens læring. En undersøkende eller evaluerende tilnærming til det vi gjør i skolen kan brukes til kritisk å vurdere både om vi arbeider i henhold til de mål samfunnet har satt for skolen, og de målene vi selv har for vår aktivitet (Lillejord, 2003). Aktiviteten i denne sammenheng retter seg mot likeverdig opplæring i praksis i en flerkulturell skole.

Kari Spernes (2012) formulerer noen kriterier som hun mener kan være til hjelp i utviklingen av en flerkulturell skole:

<i>Skolens ledelse og ansatte arbeider aktivt for likeverd.</i>	<i>Mangfold blant elevene forstås som en ressurs.</i>	<i>Mangfold blant foreldrene forstås som en ressurs.</i>
<i>Mangfold blant ansatte forstås som en ressurs.</i>	<i>Mangfold synliggjøres i hverdagen.</i>	<i>Organisering av hverdagen er tilpasset mangfoldet.</i>
<i>Pedagogisk innhold er tilpasset elevene.</i>	<i>Foreldresamarbeidet er tilpasset foreldrene.</i>	<i>Skolen har et internasjonalt engasjement.</i>

Det er ikke vanskelig å stille seg bak disse kriteriene uansett hvilken skole man snakker om. Ledelse i dette perspektivet fordrer også kunnskap, forståelse og holdninger av

en gitt karakter. At skolen skal være flerkulturelle innebærer at alle barn uavhengig av kjønn, klasse, etnisk og religiøs bakgrunn har samme rett til den allmennkunnskap alle må ha for å få det anstendig og rimelig i det norske samfunnet (Høgmo, 2005).

Hva som er praktisk mulig å få til innenfor de rammene skolene har er en annen sak. Med de rammene skolen har mener jeg i denne sammenheng både de økonomiske, kunnskapsmessige og holdningsmessige rammene. Når skolen får nye elever og foresatte fra andre språklige og kulturelle deler av verden medfører dette at skolen får nye utfordringer. Dette kan også medføre at den aktuelle praksis må vurderes og endres. Det krever at skolens ansatte må tilegne seg kunnskap om minoritetsspråklige, kunnskap om andrespråklæring, og de må synliggjøre og anerkjenne elevene med tanke på elevenes kulturelle, språklige og skolemessige bakgrunn. Det er blant annet et krav om at elevene skal kartlegges. I opplæringslova § 2-8, 4. ledd, heter det:

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.

Det er laget et kartleggingsmaterie⁵ som kan benyttes til dette. Materiellet består av tre deler. Den første delen er en språkbiografi som inneholder en beskrivelse av elevens samlede språkkompetanse. Del to er et kartleggingsverktøy som inneholder både nivåbeskrivelser og skjemaer som skal brukes for å dokumentere elevens norskspråklige ferdigheter på ulike områder. Del tre er en språkmappe der elevenes språkkompetanse kan dokumenteres. Materiellet skal hjelpe skolen med å vurdere når eleven er i stand til å følge og ha utbytte av opplæringen etter læreplan i norsk, og skal fungere som en støtte for beslutning om overgang til denne læreplanen. Mange lærere og rektorer opplever, etter det jeg erfarer, at dette materiellet er vanskelig å bruke.

⁵ Kartleggingsmaterialet finnes blant annet på Nafo sine hjemmesider.
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Grunnskole/Kartleggingsmaterieell-og-veiledninger>

2.3 Betydningen av forforståelse, kunnskap og holdninger i endringsprosesser

Læring kan knyttes til fornyelse og forandringer av handlingsmønstre (Skandsen, Wærnes & Lindvig, 2011). I møte mellom mennesker fra ulike kulturer kan vi oppleve at vi må kommunisere på nye måter. "For at krysskulturell kommunikasjon skal være mulig, må vi altså vite noe om de andre - vi må nærme oss dem med et åpent, kulturelt relativt sinn" (Hylland Eriksen, 1994, s.53).

Jeg vil hevde at for å oppnå dette, må vi i tillegg ha et bevisst forhold til og en forståelse av oss selv og den kulturen vi er oppdradd i og lever i, den konteksten som skaper vårt bilde av hvordan verden ser ut. For å forstå at ulike fenomen forekommer er det nødvendig å forstå hvorfor det er meningsfylt for dem som praktiserer det (Hylland Eriksen, 1994). Dette kan eksemplifiseres med historien om gutten som møtte på kontoret mitt for å få tilsnakk. Han så hele tiden ned i gulvet, mens jeg ga ham gjentatte beskjeder om å se på meg. Denne beskjeden ga ingen mening for gutten, han ville jo vise meg respekt. I hans kultur ville det å se direkte på meg være svært respektløst. Jeg forlangte derimot å få hans oppmerksomhet. Det som ga mening for meg ga ikke samme mening for gutten.

Kultur, den konteksten vi befinner oss i, kan beskrives som det som ligger til grunn for våre handlinger. Det betyr at våre mentale modeller med et sett av normer og verdier legger føringer for hvordan vi forstår, tenker og handler. Hos Senge blir læringskultur et sted der vi stadig oppdager hvordan vi skaper vår egen virkelighet (Senge, 2004).

Den konteksten vi til daglig befinner oss i fungerer som en indre styringsmekanisme som setter i gang handlingsmønstre og tankemønstre på en rutinemessig måte. Dette blir noen ganger som et stoppskilt mot ny læring. Ubevisst kan det gi en motstand mot å utvide og jobbe frem og utfordre nye tankesett. Motsatt vil det kunne fungere som positive innspill i refleksjons- og læreprosesser.

Lærende organisasjoner fremstår som organisasjoner hvor vi kan finne et sammenfall mellom organisasjonsendring og læring. I lærende organisasjoner finnes det et mangfold av forskjellige læringsforhold. For denne studien vil det si at når skoler får nye utfordringer i form av elever fra andre kulturer, med en annen etnisk bakgrunn enn det norske, må skolene ha fokus på ny læring for å kunne lykkes. Med lykkes mener jeg her å lykkes med et likeverdig opplæringstilbud. For at endring skal kunne skje må alle skolens ansatte være villige til å lære. "Endring mot en lærende organisasjon kan ut fra dette sies å være en stadig

etablering av nye læringsforhold” (Wadel, 2008, s.42). Læringsforhold beskriver Wadel som et erfaringsnært begrep. Vi lærer av hverandre, om hverandre og i samhandling med andre, og vi lærer om og for oss selv.

Å utvikle likeverdig læringsmiljø handler om mer enn å se på fysiske omgivelser, økonomi og om det lærestoff som kalles pensum. Det handler om å se på skolens kultur. Skolens kultur og klima består blant annet av samarbeidet mellom lærere, det lærings- og menneskesynet skolen står for utad og de verdier som forvaltes i skolen. Det handler om atmosfæren på skolen. Det handler om å skape gode relasjoner mellom elev og lærer, mellom leder og lærer. Det handler om sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev og mellom elevene (Nordahl og Dobson, 2009).

For min studie handler dette om et flerkulturelt læringsmiljø som innebærer kunnskap om og forståelse for det å være minoritet i en majoritetskultur. En av rektorene uttalte dette under intervjusamtalen:

Jeg vet jo mye mer om hva jeg bør se etter, og hva jeg bør ta tak i ganske raskt, men så ser jeg jo også fremover at jeg blir mer interessert i emnet, sånn at jeg får lyst på enda mer kompetanse og så har jeg tenkt litt at, det blir jo sånn, hvorfor er det ingen ting om dette i lærerutdanningen? Eller i rektorutdanningen? Ikke et eneste ord har jeg hørt om som har noe med minoritetsspråklige å gjøre i min utdanning (fra intervjuet med Rektor3)

Erling Lars Dale (Dale og Wærness, 2003) sier at en viktig oppgave for utdanningsforskning er å klargjøre begrepsinnhold. Han sier videre, at med bakgrunn i forskning kan en trekke konsekvenser og sette i gang forbedringstiltak. Dette kan gi grunnlag for å utvikle faglige dialoger mellom forskjellige nivåer og instanser innenfor utdanningssystemet. Dale sier at rektorer trenger begrepsforståelse for å kunne vurdere tilstanden innenfor opplæringen (ibid).

I min studie vil dette kunne bety at rektorer vil ha behov for å orientere seg i forhold til likeverdig opplæring i praksis i en lærende flerkulturell skole. Det betyr blant annet utvikling av ny kompetanse i form av begrepsforståelse om alt fra det å lære et andrespråk⁶ til forståelsen for læringsforhold. Læringsforhold består av læringsatferd som handler om andres læring og egen læring i samhandling med andre. Det handler også om en forståelse av det flerkulturelle⁷. I praksis kan en da si at rektors forforståelse, kunnskap og holdninger har

⁶ Å lære et andrespråk betyr ikke det samme som å lære et fremmedspråk. Enkelt sagt er morsmål førstespråket og norsk andrespråket for minoritetsspråklige i Norge.

⁷ En forståelse som går videre enn bare en skole med innslag av elever fra andre kulturer

betydning for hvordan skolen griper fatt i de utfordringene de vil møte i forbindelse med både organisering av andrespråkopplæringen og utvikling av en lærende flerkulturell skole.

Lærende flerkulturelle skoler ser jeg på som skoler der menneskene har en holdning som åpner for kontinuerlig utvidelse av egne horisonter, der nye ekspansive tankemønstre utfordres og verdsettes. En skole der alle kontinuerlig lærer å lære sammen, at det inkluderende flerkulturelle fellesskap står i fokus og at mulighetene som ligger i dette anvendes og utnyttes. Læring knyttes her til fornyelse og forandringer av meningsstrukturer og handlingsmønstre. Videre ligger det i å utvide sine horisonter at for å forstå at et fenomen forekommer er det nødvendig og forstå hvorfor det er meningsfylt for dem som praktiserer det.

Ved å ha et inkluderende flerkulturelt fellesskap i fokus må vi også ha fokus på krysskulturell kommunikasjon. For at slik kommunikasjon skal være mulig må vi vite noe om de andre. Da må vi også nærme oss *dem* med et åpent, kulturelt relativt sinn (Hylland Eriksen, 1994). Vi må derfor også ha et bevisst forhold til, og en forståelse av oss selv og den kulturen vi er oppfostret og lever i. Det som er med på å skape *vårt* verdensbilde.

3 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for mine valg av metode og for gjennomføring av studien. Jeg benytter meg av kvalitativ metode. Intervjusamtaler med tre rektorer er brukt som redskap for å samle inn data. Konteksten er rektorer på 3 grunnskoler i 3 mindre kommuner, alle med innslag av elever med annen språklig og kulturell bakgrunn enn norsk. Fokus i oppgaven er hvordan rektor tenker og forstår i forhold til en lærende flerkulturell skole og hvordan dette kan ha betydning for praksis på den enkelte skole.

Dette er en fenomenologisk hermeneutisk studie. Utgangspunktet er hvordan de tre rektorene oppfatter og forstår virkeligheten/konteksten de er i og deres eget forhold til denne virkeligheten. Det innebærer at jeg må utforske og beskrive det de tre rektorene uttrykker og forteller om sine erfaringer med fenomenet lærende flerkulturell skole. Det er viktig for studien å få rikholdige beskrivelser av fenomenet jeg studerer. Kvaale/Brinkmann viser her til det antropologen Clifford Geertz kaller *tykke beskrivelser*. Dette innebærer for meg å tenke kontekstuell og å bruke min praktiske klokskap i stede for å kalkulere ut fra abstrakte og universelle prinsipper (Kvaale og Brinkmann, 2010). Dette blir forsøkt gjort ved blant annet ulike oppfølgingsspørsmål under intervjusamtalene (hva tenker du...., kan du si litt mer om det...) med de tre rektorene. For å få fram rektorenes egne oppfatninger forsøkte jeg å legge vekk mine egne antagelser om hva jeg trodde var tilfelle eller ikke. Dette opplevdes krevende.

3.1 Metodisk tilnærming

Det var naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming for denne undersøkelsen. Tanker, holdninger og forståelse lar seg lettest undersøke ved hjelp av kvalitativ metode. ”Det mest typiske trekket ved kvalitative data er at de gir ei språklig framstilling av opplevingar, observasjonar eller samtalar” (Befring, 2007, s.37). Målet mitt er å få et innblikk i, og dermed også en forståelse av, hvordan de tre rektorene som intervjues tenker og forstår i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole. Hvordan skapes informantenes meningsstrukturer i den konteksten de befinner seg?

Studien har en fenomenologisk tilnærming ved at den undersøker og beskriver tre rektors erfaring med minoritetsspråklige elever, og deres forståelse av fenomenet lærende flerkulturell skole. Gjennom mine analyser forsøker jeg å forstå mening sett gjennom

informantenes beskrivelser. Mine tolkninger må ses i lys av den sammenhengen de fremkommer innenfor (Johannessen et al., 2010).

Analysen og tolkningene består av stadige bevegelser mellom helhet og del. Bevegelse mellom det som tolkes og dets kontekst, og mellom det som tolkes og min egen forståelse (Johannessen et al., 2010), samt min egen bevissthet om min egen rolle og mine forkunnskaper om det aktuelle tema. Det er i denne dialogen mellom mine egne og informantenes horisonter mening skapes. Den mening som skapes i dialogen vil igjen spille sammen med de meninger som allerede finnes.

Hva som gjør handlinger fornuftige for de tre rektorene er ikke lett å få innblikk i. I intervjusamtalene vil det skapes mening mellom rektorene og meg selv. Disse meningene kommuniserer samtidig med de meningsstrukturene som allerede ligger der. Mening som eksisterer på forhånd i språket og i den sosiale virkeligheten jeg trer inn i. Den finnes i språket og i kulturen og skapes gjennom de samtalene vi inngår i med andre. Ut fra dette konstruerer rektorene selv sine oppfatninger og forståelser av sin egen virkelighet og kanskje på en helt annen måte enn hva jeg gjør (Honerød Hoveid, 2009).

Vil vi forstå spørsmål og problemstilling ulikt om bare en av oss har en slik utdannelse? Har vi felles forståelse av tema? Forstår vi meningskodene likt? Det at rektorene og jeg selv er norske og har stillinger som rektorer gjør at vi har det som et felles utgangspunkt. Vi skapes når vi skaper noe sammen med andre, også i en samtale (ibid). Mening som skapes i dialogen mellom rektorene og meg selv skapes ut fra et samspill mellom den konteksten rektor befinner seg i og den konteksten jeg befinner meg i. Sammen skaper denne vekslingen mellom de ulike kontekstene en helhet.

Dette betyr at jeg har en hermeneutisk tilnærming til tekstenes mening, det vil si alle tekstene som datagrunnlaget mitt bygger på. I oppgaven ønsker jeg å få innsikt i om og hvordan prinsippene om den lærende organisasjon og den flerkulturelle skole kan bidra til utvikling av en lærende flerkulturell skole. Med utgangspunkt i Peter Senges teori om lærende organisasjon tenker jeg at utvikling av en lærende flerkulturell skole må sees i et helhetlig system av tankemodeller og kontinuerlig refleksjon, syn på læring, og forholdet mellom tanke og handling.

3.2 Utvalg av informanter

Jeg har valgt å hente inn data via intervjusamtaler med 3 rektorer på grunnskoler med mellom 1 og 100 minoritetsspråklige elever. Jeg ønsket ikke å intervju rektorer fra rene innføringsskoler, men rektorer som representerer ordinære grunnskoler med innslag av minoritetsspråklige elever. Disse rektorene representerer helt ordinære grunnskoler i Norge. To mellomstore skoler der den ene har innføringsklasse (Skole 2) og den andre ikke (Skole 1), og en mindre skole (Skole 3). Dette valget er gjort bevisst. Rektorer på rene innføringsskoler⁸ vil ut fra skolens natur ha et større fokus på integrering, likeverdig opplæring og det flerkulturelle i sin daglige praksis. Målet med studien min er å undersøke hvordan tre rektorer på ”vanlige” grunnskoler tenker og forstår i forhold til de nevnte begrepene og hvordan de ut fra dette handler i sin praksis. En praksis som etter mine erfaringer, fra både innføringsskole og ordinær grunnskole, fortoner seg veldig forskjellig.

I oktober 2011 tok jeg kontakt med tre aktuelle rektorer. Alle stilte seg positive til å delta i en intervjusamtale med utgangspunkt i et felles interessefelt. Det var meningen at samtalene skulle vært ferdige før sommeren 2012. Dette skulle vise seg å bli vanskelig både ut fra egen arbeidssituasjon og fordi en av rektorene av ulike grunner måtte melde avbud før intervjuet fant sted. Dermed tok det noe tid å finne den 3. informanten. Den siste samtalen ble derfor gjennomført etter sommerferien.

Jeg visste hvem to av rektorene var men kjente dem ikke personlig. Den tredje rektoren hadde jeg litt bedre kjennskap til. Alle tre rektorene visste på forhånd at jeg har jobbet med minoritetsspråklige elever i mange år.

Alle ble informert om tema og problemstilling før de svarte endelig ja til å delta. Jeg sendte ut brev⁹ til informantene med mer informasjon om forskningsprosjektet, og avtalte tid for samtale med hver enkelt rektor. Her informerte jeg nærmere om formålet med prosjektet, om masterstudiet ved NTNU, om anonymitetsprinsippet, samt samtykkeskjema¹⁰.

⁸ Det finnes flere rene Innføringsskoler i Norge pr. i dag.

Johannes læringssenter i Stavanger, Nygård skole i Bergen, Mottaksskolen i Kristiansand for å nevne noen.

⁹ Vedlegg 1

¹⁰ Vedlegg 2

Samtalene ble tatt opp på diktafon og blir lagret digitalt frem til prosjektet er avsluttet. De vil bli slettet etter prosjektslutt. Dette medfører en meldeplikt hos Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste¹¹.

3.3 Intervju som redskap

Et kvalitativt intervju er basert på forholdet og samspillet mellom forsker og informant. Mens man ved bruk av en kvantitativ tilnærming har et mindre personlig forhold mellom informant og forsker. Formålet med intervjusamtalene i dette prosjektet er å undersøke meningssammenhenger i en sosial virkelighet. I et større prosjekt ville jeg vurdert deltakende observasjon og skygging som metoder for datainnsamling. Jeg måtte da oppholdt meg på skolene og sammen med rektorene som deltakende observatør i en eller flere lengre perioder. Jeg måtte blitt en del av den kulturen jeg skulle studere. Tidsaspektet for denne masteroppgaven gir ikke rom for dette.

Intervjuene ble lagt opp som delvis strukturerte intervjusamtaler. Dette gav meg en større fleksibilitet i forhold til tema informantene kunne komme opp med underveis enn om jeg hadde valgt å legge opp til et mer strukturert intervju. Som utgangspunkt hadde jeg en overordnet intervjuguide¹². Denne har to hovedtema og flere spørsmål som jeg kunne bruke til å oppmuntre informantene til å komme med utdypende kommentarer. Rekkefølgen av tema og spørsmål ble variert underveis. Jeg sto på denne måten friere til å bevege meg frem og tilbake under i intervjuet (Johannessen et al., 2010, s.137).

Når jeg valgte å ha et fleksibelt utgangspunkt med tanke på intervjusamtalen gav det meg noen muligheter, men også noen utfordringer underveis. Informantene hadde ulike vinklinger på tema og det var ikke alltid like lett å holde en engasjert rektor i den retningen jeg hadde som utgangspunkt.

Nei, men jeg føler at der er mange ting jeg ikke har fått snakket helt ferdig med deg om.

(fra intervju med Rektor2)

Dette utsagnet fra den ene rektoren kan tyde på at jeg som intervjuer enten brøt for raskt inn eller kanskje stilte et for dårlig spørsmål i utgangspunktet. Rektor 2 avviste ved flere anledninger mine oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte i dette tilfelle å la rektor fortsette med det

¹¹ Vedlegg 4

¹² Vedlegg 3

hun ville fortelle meg om. Samtalen ble på denne måten forfattet i fellesskap mellom rektor og meg selv.

Jeg opplevde at det å være intervjuer var vanskelig og komplekst. Det var en utfordring og både ha en åpen, fleksibel og ikke forutinntatt holdning. Det opplevdes også svært nyttig, både i forkant og særlig i etterkant av samtalene, å reflektere rundt mitt eget utgangspunkt i forhold til det å samtale med noen der ”Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne tolke betydningen” (Kvaale og Brinkmann, 2010, s.23).

3.4 Etiske refleksjoner, styrker og svakheter

Min holdning til informantene er at de kan stole på at jeg ikke tilkjenner dem. Dette har de fått informasjon om og anonymisering er ivaretatt. Studien er videre meldt til NSD med tanke på personvern. Som forsker har jeg en ydmyk holdning til mine informanter og har høyt fokus på deres rettigheter i forhold til personvern. Dette er også et ømfintlig tema der det ved feil opptreden fra min side kan få konsekvenser jeg ikke ville ønske å påføre mine informanter. Dette gjelder både i forhold til å ivareta rektorenes integritet, i forhold til anonymitet, og i forhold til måten uttalelsene fra intervjuene gjengis og hvordan resultatene presenteres. Flere ganger i løpet av intervjusamtalene omtaler rektorene kollegaer, skoleeier og andre samarbeidspartnere på en slik måte at det kan tolkes negativt. Disse uttalelsene er, av hensyn til mine informanter, enten skrevet om av meg eller blitt helt utelatt.

Mine forkunnskaper byr også på noen etiske utfordringer. Jeg har gått flere runder med meg selv og mine egne holdninger. Det var viktig at disse ikke spilte for stor rolle under intervjusamtalene. Jeg var opptatt av å skape en trygg og god relasjon til de intervjuede i intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble gjennomført på kjente steder for alle tre rektorene.

Å forske på mitt eget hjertefelt har vært og er en sann glede, men også en utfordring i forhold til å være nøytral. Noen ganger var dette en prøvelse under intervjuene. I de engasjerende samtalene var det vanskelig å holde seg helt nøytral. Jeg opplevde det også som en utfordring at rektorene visste om min bakgrunn og arbeid med minoritetsspråklige elever. Dette var positivt med tanke på tillitsforholdet mellom rektorene og meg selv som intervjuer, men det gjorde det ekstra komplisert i forhold til det å være nøytral. Jeg var bevisst på at mine egne holdninger og verdier ikke skulle være styrende i intervjusamtalene.

Gjengivelsene av samtalene i denne oppgaven er gjort på en sammenhengende måte for å unngå stigmatisering. Jeg ønsker ikke å fremstille rektorene i et dårlig lys ved å gjengi samtalene ordrett. Ordrette overføringer fra lyd til skrift kan ofte virke usammenhengende og kan lett medføre uetisk stigmatisering (Kvaale og Brinkmann, 2010).

Et annet etisk dilemma er å bevare de aktuelle rektorenes integritet. Jeg ønsket å gå mest mulig i dybden for best mulig å få tak i meningsinnholdet i rektorenes uttalelser. Det var viktig for meg å finne en balanse mellom utdypende og oppfølgende spørsmål. Samtidig å føle meg fram til et metningspunkt for hvor dypt jeg kunne forvente at rektor ville eller kunne gå.

Konfidensialitet er ivaretatt ved å verne om personlige opplysninger og jeg har utelatt alt som kan føres tilbake til en bestemt rektor. Dette er også en av grunnene for mine valg når jeg gjengir utvalg fra samtalene. Jeg tar ikke med dialektuttrykk eller personlige kjennetegn i oppgaven. Det endrer form uten at det endrer betydning. Intervjusamtalene er overført til en litterær stil slik at det er mulig å formidle rektorenes meninger på en mer leservennlig måte (Kvaale og Brinkmann, 2010).

For å sikre at teksten likevel er gjenkjennbar for de tre rektorene, og for å sikre meg at meningene deres var kommet frem, kunne jeg latt informantene lese gjennom det transkriberte materialet. Dette er ikke gjort og kan ses på som en svakhet med studien. Muligheten for å gå videre med materialet ved en senere anledning er likevel slik jeg ser det gode. Dette handler også om reliabilitet og muligheten for etterprøving. Reliabiliteten i denne studien forsøkes å styrkes gjennom beskrivelse av fremgangsmåter og av de valg som er foretatt.

Om det er sammenheng mellom valgt metode og det som undersøkelsen gir svar på handler om troverdighet eller validitet. "Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten" (Johannessen et al., 2010, s.230).

Studien tar ikke sikte på og kan heller ikke generalisere. Den gir et innblikk i tre rektors forståelse av et tema i en gitt kontekst. Det kan likevel antydes en del utfordringer og problemstillinger som trolig flere enn mine tre rektorer har. Om forskning har som eneste mål å være generaliserbar så er ikke denne studien det. Jeg antar likevel at mine funn kan være gjeldende for flere enn bare mine tre rektorer og skoler.

3.5 Om analysearbeidet

Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan de tre rektorene tenker i forhold til en lærende flerkulturell skole. Hvordan deres tenkning og forståelse gir seg utslag for de valg rektorene beskriver at de gjør eller tenker at de kan gjøre med tanke på utvikling og endring i skolen. Analysearbeidet startet allerede i min bevissthet under intervjusamtalene.

Intervjuopptakene ble transkribert i sin helhet umiddelbart etter intervjuene. Opptakene ble lyttet til i flere omganger samtidig som jeg hadde tekstversjonen av intervjuene foran meg. Dette for å danne meg en helhet og for å sikre at jeg ikke skulle overse noe. I denne fasen foregikk det også en god del analyse og leting etter meningsinnholdet.

De transkriberte intervjuene har igjen blitt gjennomlest mange ganger. Jeg valgte i første omgang og skrive alt ordrett ned, inklusivt alle ”ehm” og ”øh”, pauser, latter og kremt. I neste omgang ble disse tatt bort, i og med at de transkriberte intervjuene ikke skal brukes til en språklig analyse, men danner grunnlag for en meningsfortolkende analyse. Dette bidrar også til å gi teksten en bedre sammenheng. Intervjusamtalene representerer denne studiens analyserte tekst.

Tekstene fra intervjuene er tolket og analysert ut fra tre kontekstuelle fortolkningsnivåer (Kvaale og Brinkmann, 2010). *Selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse*. Det første tolkningsnivået er begrenset til å beskrive intervjupersonen sin *selvforståelse* slik jeg forstår den. For å få frem den enkelte rektors selvforståelse valgte jeg å strukturere de transkriberte dataene. Jeg leste først gjennom hele intervjuet for å få en bedre helhetsforståelse. Det kvalitative intervjuet kan være flertydig. Dette kan skyldes kommunikasjonsvansker eller motsetninger i intervjupersonens livsverden. Jeg var bevisst på å ha en åpen holdning under intervjuene. Rektorene fikk på denne måten mulighet til å rette fokus slik de mente det var viktig.

I denne typen analysearbeid handler mye om reduksjon. Det neste jeg da gjorde var å redusere datamengden. Dette ble gjort ved det Kvaale og Brinkmann (2010) kaller meningsfortetting. Dette er viktig for den videre håndteringen av materialet rent analytisk. Jeg komprimerte rektorenes uttalelser til kortere formuleringer, og bestemte ut fra denne fortettingen meningsenhetene uttrykt av rektorene. Jeg hadde fokus på å være så lite forutinntatt som mulig og dette opplevde jeg som vanskelig. Jeg måtte stadig gå nye runder og gjøre nye vurderinger når jeg tematiserte uttalelsene fra rektorene. Komprimeringen var min første fortolkning av det jeg mener at de tre rektorene uttrykker i sine utsagn. Jeg valgte å

sortere uttalelsene fra rektorene i forhold de fire forskningsspørsmålene mine. Jeg har valgt å gjengi intervjupersonens selvforståelse gjennom bruk av sitater.

Fortolking av meningssammenhengene innebærer på den ene siden å undersøke den meningen som uttrykkes gjennom rektorenes beskrivelser av handling, og på den andre siden å rette oppmerksomheten mot de sosiale normene som regulerer disse beskrevne handlingene (Johannessen et al., 2010). Sosiale normer kan ses på som en felles forståelse mellom meg og de andre fra min egen kultur. Uskrevne regler om skikk og bruk som legger føringer for tenkning, atferd og handling. Jeg har ikke undersøkt praksis hos de tre rektorene men deres beskrivelser av hvordan de mener denne er.

Etter at tekstene var fortettet kategoriserte jeg uttalelsene etter tema. Temaene er delt inn i to hovedgrupper og i 10 undergrupper slik tabellen under viser. Kategoriene er teoretiske kategorier som jeg anvender i min analyse.

A Flerkulturell skole					B Lærende skole				
Mottak og informasjon	Organisering og opplæring	Inkludering/integrering	Kompetanse	Rektors valg	Mentale modeller	Gruppelæring Skoleutvikling	Felles visjon	Personlig mestring	Systemtenking
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Flere steder kan rektors uttalelser plasseres inn i flere av undergruppene, også på tvers av de to hovedgruppene. Dette vil være med å prege mine tolkninger i den videre analysen.

Det andre tolkningsnivået er *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* (Kvaale og Brinkmann, 2010). Fortolkningen går her lenger enn til å beskrive intervjupersonens selvforståelse. Det innebærer allmenne og fornuftige fortolkninger der jeg som forsker stiller meg kritisk til intervjupersonenes uttalelser (ibid). Jeg forsøker å reflektere rundt rektorenes uttalelser for å gå utover deres egen selvforståelse og se det i en større forståelsesramme. Spørsmål som kan hjelpe meg med dette kan være: Hva betyr denne uttalelsen? Hvilke meninger kommer til uttrykk? Hvilken mening gir rektorenes uttalelser i forhold til temaet mitt, og hva tenker har jeg selv?

Min fortolkende analyse retter oppmerksomheten mot meningssammenhenger. Tekstene har vært lest i mange omganger. Mellom hver lesning har jeg utvidet min horisont både via nye oppdagelser i tekstene, lesing av teori og refleksjoner over min egen forskning. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Fortolkning av mening står sentralt i min studie og samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen. ”Mennesker

er selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historisk liv” (Kvaale og Brinkmann, 2010, s.69).

Den tredje fortolkningskonteksten, *teoretisk forståelse*, blir benyttet som teoretisk ramme for fortolkningene av uttalelsene. Det betyr at datamateriale, rektorenes uttalelser, søkes knyttet opp mot teori underveis i drøftingen. Teorien har jeg gjort rede for i kap. 2.

Jeg har i kapittel 3 gjort rede for mine valg av metode. Videre i oppgaven vil jeg presentere og drøfte data fra intervjusamtalene i kapittel 4. De funn jeg har gjort vil være med å prege analysen og drøftingen videre. Mine egne erfaringer vil også prege det videre analysearbeidet. Analysen gir et bilde av hvordan opplæring av minoritetsspråklige elever kan fortone seg i utkantkommuner i Norge. Den gir et innblikk i hvordan tre rektorer tenker og forstår en lærende flerkulturell skole. De kan også gi noen antydninger om at vi kanskje ikke er kommet langt i utviklingen av en lærende flerkulturell skole.

4 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet presenterer og drøfter jeg data fra intervjusamtalene. Jeg deler presentasjon og drøfting inn i fire med utgangspunkt i oppgavens fire forskningsspørsmål. De transkriberte tekstene tolkes og analyseres med utgangspunkt i de tre kontekstuelle fortolkningsnivåene *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse* (Kvaale og Brinkmann, 2010). De tre fortolkningsnivåene fremkommer i hvert av de ulike underpunktene i dette kapittelet. Presentasjon av de tre rektorenes uttalelser representerer det første fortolkningsnivået. Deretter fortolker jeg disse utsagnene. Det siste nivået, teoretisk forståelse, benytter jeg i drøftingene i siste del av hvert underpunkt.

De tre rektorene som deltar i denne undersøkelsen er skoleledere i samme region av landet, men hører til i ulike kommuner. Skole 1 og Skole 2 er mellomstore skoler mens Skole 3 er en mindre skole. Skolene har til felles at de alle har innslag av minoritetsspråklige elever. Rektor 1 (rektor på Skole1) og Rektor 2 (rektor på Skole 2) har begge erfaringer med opplæring av minoritetsspråklige elever. Rektor 3 (rektor på Skole 3) har mindre erfaring med dette feltet. De representerer tre vanlige grunnskoler i tre mindre kommuner i Norge. Av hensyn til anonymitet benevner jeg rektorene som R1, R2 og R3. Jeg har derfor også valgt å benevne alle rektorene som ”hun”.

De tre rektorene har ulik erfaring og kompetanse i arbeid med minoritetsspråklige elever. Rektor 2 har erfaringer både som lærer og leder. Rektor 1 og 3 har bare skoleledererfaringen i forhold til den flerkulturelle skolen. Ingen av rektorene har formell kompetanse på feltet. Det er grunn for å anta at dette har betydning for hvordan rektorene forstår begrepet flerkulturell skole.

4.1 Hvordan forstår rektor et flerkulturelt perspektiv

De finnes ulike måter å definere begrepet flerkulturell skole på. For denne oppgaven var det derfor interessant å undersøke hvordan de tre rektorene tenker om begrepet. I intervjuene fikk rektor både direkte spørsmål om hva de la i begrepet flerkulturell skole og oppfølgingsspørsmål som ville kunne gi meg noen beskrivelser av virkeligheten slik de tre rektorene opplever denne.

Rektor på Skole 3 er den minste av skolene i denne undersøkelsen. Skole 3 er også den av de tre skolene med kortest erfaring med minoritetsspråklige elever. På Skole 3 har det til for kort tid tilbake ikke vært et opplevd behov å tenke aktivt i forhold til et flerkulturelt perspektiv. Rektor på Skole 3 sier:

Når jeg hører begrepet tenker jeg forskjell i kulturer mellom land. Kanskje land som har et helt annet språk enn oss. Kanskje ikke Sverige og Danmark. Jeg vet ikke, de kommer jo egentlig inn under det, i mitt hode, de også. Men jeg tenker at når de kommer fra lenger sør og øst i Europa, og enda lenger enn det, så er det jo større forskjeller i kulturen.

Rektor 3 beskriver forskjeller i kulturer. Hun sier at jo lenger geografisk vekk fra Norge elevene kommer, dess større forskjell er det mellom elevenes kultur og vår norske kultur. Hun har ulikhet som utgangspunkt når hun tenker på begrepet.

Under intervjuet snakket vi om hvordan Rektor 3 kan synliggjøre dette mangfoldet. Hun forteller at de for eksempel ikke har ulike flagg hengende oppe og at det egentlig ikke vises fysisk at de er en flerkulturell skole. Hun sier videre at de på Skole 3 kunne vært mye flinkere til å la elevene promotere sin kultur. Noen lærere, sier hun, er veldig flinke og drar nytte av elevens kulturelle bakgrunn. Det mener hun er kjempebra.

På oppfølgingsspørsmål om R3 tror dette gjør en forskjell for eleven svarer hun:

Det tror jeg - de er jo stolt selvfølgelig over landet de kommer fra. Derfor tror jeg selvfølgelig at hvis du tar tak i det og ber de om å fortelle og å vise andre, så tror jeg det ville gjort en forskjell. Det er jo de som er ekspertene.

Denne uttalelsen kan tyde på at Rektor 3 har en forståelse for og et perspektiv ut over seg selv. Jeg tolker rektor 3 i retning av at hun tenker at hun vil synliggjøre elevenes kulturelle bakgrunn mer fremover.

Rektor 1 og Rektor 2 har lengre erfaring med minoritetsspråklige elever. Rektor på Skole 1 tenker at:

En flerkulturell skole, da tenker jeg at en rimelig stor brøkdel av elevene kommer fra andre kulturer og andre land. Sånn at du på en måte får et fellesskap. At det er ulike element innad i skolen med elever fra ulike verdenshjørner, som på en måte lager det flerkulturelle fellesskapet.

Uttalelsene sier noe om Rektor 1 sin forståelse av en flerkulturell skole. Hun tenker at innslag av elever fra ulike kulturer danner et flerkulturelt fellesskap. Videre i samtalen bringer hun inn sentrale begrep som antall elever, fellesskap, ressurs, ulike utgangspunkt, konsekvenser av det vi kan, etnisitet og ulike sett av verdier. Jeg finner at Rektor 1 ser på de minoritetsspråklige elevene som en ressurs. Hun mener vi kan bruke denne ressursen på en

positiv måte men at dette er en utfordring. Hun tar i intervjusamtalen flere ganger opp begrepet ulikhet og hun tenker at denne ulikheten er en kjemperessurs.

Rektor på Skole 2 sier:

Jeg har så stor andel (minoritetsspråklige elever), vi har jo 18 %, tror jeg. Det er veldig greit hos oss å være annerledes - det er en stor fordel. Her hos oss - her er alle regnbuens farger, og navn og det hele. For oss er det helt naturlig. Jeg har så mange (elever med) spesielle navn på denne skolen, men, det er liksom en helt alminnelig del.

Rektor 2 snakker mye om andel av minoritetsspråklige elever. Hun fremhever også det flerkulturelle som en naturlig del av skolehverdagen.

Det fellesskapet med ulikhet må vi bare dra nytte av på en så god måte som mulig og så respektere hverandre ut fra det (R1).

Ja, jeg føler jo at - jeg er jo like glad i dette - disse ungene som andre. Jeg ser jo at det de har like mye en ressurs med seg og er like spennende som norske unger (R2).

Å dra inn eleven sine kunnskaper og ikke bare læreboken som sier noe om det eleven er ekspert på. For meg høres det faktisk litt komisk ut og ikke gjøre det. Jeg ser i alle fall store muligheter i å gjøre det (R3).

Disse uttalelsene uttrykker noe om rektorenes forståelse av begrepet flerkulturell skole. Uttalelsene tyder på at alle ser på det flerkulturelle som en ressurs. Jeg finner at rektorene synes det er en utfordring i forhold til å bruke elevene som ressurs. Jeg tolker Rektor 1 i retning av at hun ikke helt vet hvordan skolen skal kunne anvende denne ressursen disse elevene representerer før de behersker det norske språket godt nok. Da kan de bruke det i forhold til de andre elevene og de kan få fortelle litt om sin bakgrunn. Dette, sier hun, kan være med å skape forståelse hos de andre elevene i forhold til at vi har ulike utgangspunkt.

Noen av rektorene mener også at minoritetsspråklige foresatte kan ses på som en ressurs men påpeker språkproblemer. Jeg tolker dette slik at rektorene gjerne vil involvere de foresatte dersom de har kan kommunisere på norsk eller engelsk. Dette avhenger selvfølgelig i en viss grad, som rektorene sier, av språkferdighetene til foreldrene. Men det avhenger også, slik jeg tolker det, av rektorenes forståelse til også å involvere foreldre med dårlig språkkompetanse.

Jeg forstår rektorene slik at mangfold stort sett blir sett på som en ressurs blant skolens ansatte. Rektorene på Skole 1 og Skole 2 fremhever at det er stor toleranse og takhøyde blant skolens ansatte.

Det jeg finner tyder på at det er mange positive ting på de tre skolene i forhold til forutsetninger for en flerkulturell skole. Gjennomgående finner jeg at de tre rektorene er positive til mangfoldet i en flerkulturell skole.

Det finnes ulike beskrivelse på hva som bør være til stede for å kunne være en flerkulturell skole. I kapittel 2 presenterte jeg Kari Spernes forslag til innhold¹³. Mine funn kan tyde på at rektorene er i en utviklingsprosess i forhold til de punkt Spernes framhever.

Ut fra det Asle Høgmo (2005) beskriver, om hva det innebærer å være en flerkulturell skole, tyder mine funn på at disse tre skolene har et stykke vei å gå. Mine funn kan tyde på at elevene¹⁴ på de tre skolene ikke får oppfylt de rettighetene de har til å lære den allmennkunnskap de trenger i samfunnet.

I regjeringens Strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007-2009) heter det at en flerkulturell skole kan kjennetegnes ved at lærere og ledelse ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og at de 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 og anerkjennelse av ulikheter, heter det i planen. Det er ikke uvanlig at vi ofte ser etter hva som skiller oss fremfor å se etter likheter. Å være forskjellig i en flerkulturell skole bør være normen. Dette er i tråd med det vi så beskrevet i Strategiplanen (2007-2009). Denne forskjelligheten er gjerne det som utgjør det flerkulturelle fellesskapet. Mangfold er gjerne et begrep som kan erstatte ordet forskjellig (Fandrem 2011).

Jeg finner lite i materiellet som tyder på at rektorene anvender mangfoldet bevisst. Med anvendelse av mangfoldet mener jeg bruk av læreplaner, organisering av undervisningen, rekruttering av lærere med tospråklig kompetanse, bruk av lærere med kompetanse i andrespråklæring, og bruk av elevens språklige og kulturelle forkunnskaper og ressurser, samt interkulturell kompetanse¹⁵.

Dette fører meg videre til forskningsspørsmål nr. 2. og til rektorenes beskrivelse av anvendelse av mangfoldet i den flerkulturelle skolen. I punkt 4.2 ser jeg nærmere på hvordan de tre rektorene tenker i forhold til organisering av likeverdig opplæring, hvordan de

¹³ Skolens ledelse og ansatte arbeider aktivt for likeverd. Mangfold blant elevene forstås som en ressurs. Mangfold blant foreldrene forstås som en ressurs. Mangfold blant ansatte forstås som en ressurs. Mangfold synliggjøres i hverdagen. Organisering av hverdagen er tilpasset mangfoldet. Pedagogisk innhold er tilpasset elevene. Foreldresamarbeidet er tilpasset foreldrene. Skolen har et internasjonalt engasjement.

¹⁴ uavhengig av kjønn, klasse, etnisk og religiøs bakgrunn

¹⁵ "gjensidig toleranse og evne til kritisk refleksjon over egen kulturell bakgrunn og etnosentrisme, det vil si metakulturell kompetanse hos alle elever" (Phil, 2010, s.272).

beskriver integrering og inkludering, og hva de tenker i forhold til kompetanse på feltet. Disse elementene representerer noen av oppgavens underkategorier.

4.2 Hvordan preger rektors tenkning praktiske handlinger i skolen?

Jeg spurte de tre rektorene om de kunne beskrive hvordan de organiserer hverdagen, og opplæringstilbudet for de minoritetsspråklige elevene. Skole 1 og Skole 3 plasserer elevene direkte i sine aldersriktige klasser når de kommer. Dette gjelder uansett alder og norskkunnskap. Skole 2 har innføringsklasser for elever på 5.-7. trinn, men ikke for 1.-4. klasse. Rektorene legger vekt på ulike ting i forhold til opplæringstilbudet til denne elevgruppen.

Rektor på Skole 2 forteller at de også kan ha elever fra 4. trinn i innføringsklassen. Dette gjelder spesielt om det er søsken. Hun forteller at det er behovsprøvd ut fra elevenes bakgrunn og forutsetninger. Elever med angstlignende problem får gå i innføringsklassen. Hun forteller at de vurderer dette individuelt fra elev til elev. I tillegg blir situasjonen på det aktuelle trinnet tatt med i betraktning når de vurderer om de yngste elevene skal få gå i innføringsklassen eller plasseres direkte i klasse.

Det handler litt om at det er så store belastninger på det trinnet. Det blir vurdert individuelt. Det er jeg og læreren i innføringsklassen som gjør den biten der. (R2).

Dette utsagnet kan tyde på at tilbudet til elevene på Skole 2 ikke bare er behovsprøvd ut fra elevenes evner og forutsetninger. Det kan også tolkes i retning av at det også er behovsprøvd ut fra lærer- og klassebehov.

Rektor på Skole 2 forteller også om den erfaringen hun har fra tiden da de bare plasserte nyankomne elever direkte i klasse. Hun forteller at dette ikke var særlig tilfredsstillende. Hun forteller om det hun mener var dårlig kvalitet på opplæringen og om lite systematikk.

Ja, de fikk noen timer her og der, og det var litt forskjellige lærere som hadde de. Det var ymse med kvaliteten. Det ble for sprikende og tilfeldig. Det ble en litt sånn salderingspost Hvis noen manglet litt i posten sin så ble disse timene oppfylling av posten. Det rant mye ut i sanden, og det var på en måte dårlig kvalitet på de timene der. Så der har det skjedd veldig mye etter denne måten å jobbe på.

Ut fra det Rektor 2 beskriver her kan det tolkes som hun ikke var særlig fornøyd med å plassere elevene rett i klasse. Dette kan virke noe selvmotsigende med tanke på at hun fortsatt plasserer de yngste elevene direkte i klasse. Jeg tolker dette slik at Rektor 2 ikke bruker de erfaringene hun beskriver hun har på mer enn noen av elevene.

Rektor på Skole 1 forteller:

Uansett hvor de kommer fra, så går de rett ut i klassene. Og så får de norskopplæring ved siden av. Det er litt ulikt hvor mange timer de har på siden av, 5, 6, 7 timer for uken med ren norskopplæring.

Rektor på Skole 1 er ikke helt i mot innføringsklasser, men holder fast på å plassere elevene rett i klasse selv om lærerne er av en annen oppfatning.

Ja, jeg har filosofert ganske mye over det der, og som jeg sa tidligere, så har vi hatt noen diskusjoner i personalet her. Og går du inn i forhold til lærerne, så er de veldig tydelige på at de ønsker en sånn introduksjonsperiode der de får kontinuerlig norskopplæring, intenst, for å komme opp på et nivå som de på en måte, og, jeg skal ikke si helt nei i forhold til det, men, men samtidig ser jeg verdien av den andre biten og som jeg har flagget rimelig høyt.

Denne uttalelsen kan tyde på at Rektor 1 mener det foregår mye god læring ved å se på andre norske og at det er viktig å ha fokus på den sosiale biten.

Ja det er faktisk det. Det er rart med det, hva de tar av hverandre, hvordan de ser hvordan andre nordmenn ter seg i hverdagen - ikke sant - hvordan oppfører de seg - hvordan reagerer de på, når de er sammen - sosialt. Det er på en måte en god del taus lærdom der som de ikke vil få i en sånn introduksjonsklasse.

På samme tid som hun sier noe om at det er utfordrende for elevene begrepsmessig og faglig, så sier hun at vi ikke må glemme at dette er elever med en annen bakgrunn enn norsk. Elevene får norskopplæring noen timer i uken. Resten av tiden får de den samme undervisningen som de norske elevene i klassen. Jeg tolker rektor sitt valg ut fra det hun sier om at hun vil unngå segregering. Jeg antar hun mener det vil være en konsekvens om elevene gikk i innføringsklasse.

Selv om de har det samme språk så plasserer vi dem i to forskjellige klasser - i stede for å ha dem i samme klassen. Vi trigger dem rett og slett i forhold til norsk så langt det lar seg gjøre.

Det kan tyde på at Rektor 1 ikke har tenkt at elever med samme bakgrunn og morsmål kan finne støtte i og dra nytte av hverandre i og med at de bevisst plasseres i ulike klasser. Det kan selvfølgelig være fordeler og bakdeler med begge deler. Det vil naturligvis være situasjonsbestemt. Jeg tolker Rektor 1 slik at dette gjøres i de fleste tilfeller. Det kan tyde på at Rektor 1 har for lite kompetanse når det gjelder andrespråksopplæring. Det kan også tyde på at skolen ikke har gjort en grundig nok jobb når de har hentet inn informasjon om eleven.

Jeg ville gjerne følge dette opp med tanke på elevenes faglige læringsutbytte og spurte om hun kunne utdype hvordan hun tenkte på dette i forhold til et likeverdig opplæringstilbud.

Hun sier:

Vi ser jo at rent faglig, og spesielt i de fagene som kanskje går på RLE, samfunnsfag, naturfag, der er det mye stoff som skal leses. Det er en utfordring for disse, og det må tilpasses. Enkelte av lærerne er gjerne flinkere enn andre og drypper lærestoffet ut på en annen måte. Kanskje noe slik vi gjør det med andre svake norske elever. Det vil jo være mange ord og uttrykk og oppi dette her.

Her kan det se ut for at Rektor 1 sammenligner minoritetsspråklige med svake norske elever. Samtidig som hun vet at de må lese mye fagstoff for å tilegne seg kunnskap, så tyder det på at hun er klar over at dette er et problem for elevene når de ikke behersker det norske språket godt nok. Jeg tolker dette slik at rektor er noe passiv i sine valg når hun likevel velger å la elevene få opplæringen i klasse uten særlig støtte.

Hun sier erfaringene hennes viser at:

Elevene har sklidd inn i selve elevmiljøet på en ufattelig bra måte. Samtidig så vil jeg og si, at jeg tror faktisk at vi gjerne må senke skuldrene litt i forhold til hastigheten. Vi må huske på at her kommer de fra et annet land med en helt annen bakgrunn og et helt annet språk. Da må det gå en del tid før de klarer å tilegne seg språket. Men jeg tenker jo selvfølgelig, spørsmålet er hvordan kan vi klare å få tilegnet dem språket på en kortest mulig tid og hva er mest effektivt i forhold til det.

Rektor 1 forstår at det er faglige utfordringer for elevene og hun tenker at det må gå en del tid før de klarer å tilegne seg språket. Samtidig undrer hun seg over hvordan dette kan gjøres på kortest mulig tid.

Uttalelsene fra rektor 1 kan tolkes som om hun har en forståelse av elevenes situasjon. Samtidig finner jeg dette som selvmotsigende uttalelser. På den ene siden å la eleven lære seg språket over tid via naturmetoden og på den andre siden å lære eleven (*tilegne dem*) språket på en effektiv og rask måte. Jeg tolker dette i retning av Rektor 1 har gjort sine valg ut fra den kunnskap hun har (eller ikke har) om andrespråklæring. Setter jeg dette sammen med hva Rektor 1 sier i forhold til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring tolker jeg det som at hun vet at skolen mangler et godt system for opplæring og undervisning av de minoritetsspråklige elevene.

Rektor på Skole 3 peker på at det tar litt tid før lærerne finner ut hvilke behov elevene har. Hun forteller at de minoritetsspråklige elevene hun har på skolen nå snakket relativt bra norsk da de kom til skolen.

Det var ikke sånn at de ikke kunne verken norsk eller engelsk da de kom. De (lærerne) klarte å kommunisere med dem. Det tok bare et par uker før de (lærerne) oppdaget hvordan de (elevene) låg an faglig sett - og med språk i forhold til det. Og det er da spørsmålene kommer.

Rektor på Skole 3 sier videre at lærerne var veldig uvisse om hva de skulle gjøre.

Ja, de visste vel ikke at de skulle gjøre noe i det hele tatt. Så da var det å ta seg av den særskilte norskopplæringen. I starten ble det egentlig bare en slags ekstra norskhjelp som ble utført i klassen. Siden de var så få, kanskje var det en ekstra lærer der, eller at læreren tok seg litt ekstra av eleven.

Dette utsagnet tyder på en naturlig manglende kompetanse med tanke på at det er relativt nytt at Skole 3 har fått minoritetsspråklige elever.

Rektorene på Skole 1 og Skole 2 kom i intervjusamtalen inn på testing og kartlegging av de minoritetsspråklige elevene. De sier:

Når vi vet hvordan de kartleggingsprøvene er så blir det jo å sende dem til ulvene, det å sette dem foran en slik prøve. Hadde de kunnet hatt to varianter av den kartleggingsprøven. En litt enklere versjon for de nyankomne elevene (R2).

Vi har kartleggingsmateriell som vi bruker, men det er ikke oppdatert sånn som det burde være. Jeg vet det ligger et ute på nettet, på Udir. Men det er noe som vi må jobbe mer med (R1).

Utsagnet fra Rektor 2 forteller meg noe om at Rektor 2 opplever kartleggingsmaterialet som vanskelig. Samtidig beskriver hun materialet som en test og en prøve. Jeg tolker dette som at Rektor 2 ikke har nok kunnskap om kartleggingsmaterialet. Rektor 1 sier at de bruker et kartleggingsmaterieill. Det kan tyde på at lærerne på Skole 1 bruker dette, men jeg tolker Rektor 1 dit hen at hun ikke har noe bevisst forhold til det.

Jeg oppfordret også Rektor på Skole 1 til å reflektere rundt de faglige utfordringene elevene møter når de blir plassert direkte i klasse. Rektor 1 sier:

Med tanke på det som du spurte om i forhold til et likeverdig tilbud her, så er det ikke til å legge skjul på at språket er nøkkelen. Så lenge de ikke behersker språket, eller har muligheter i forhold til tospråklig fagopplæring eller direkte morsmålsopplæring, så når de ikke opp på level 3 i forhold til den norsksplanen. Da har de jo egentlig ikke god nok norskkompetanse til å følge optimalt med i de andre fagene heller.

Hun forstår at språket er nøkkelen og at det er behov for både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring i tillegg til særskilt norsk. Jeg finner denne uttalelsen i sterk motsetning til Rektor 1 sitt valg når hun plasserer elevene direkte i klasse. Det står også, slik jeg tolker det, i motsetning til å la elevene lære seg norsk ved å se hva de andre norske sier og gjør. Hun sier videre at hun diskuterer problemstillingene med sine rektorkolleger.

Vi har jo diskutert det litt på rektormøte. Det er sprikende oppfatninger i forhold til dette med introduksjonsklasse eller rett inn i klassene. Det er ulike meninger i forhold til det. Men jeg ser jo at det er jo et behov for en basic i forhold til norskfaget. Men hvis som elevene kommer har en del engelskkunnskap, så ser vi at det er lettere.

Jeg tolker dette utsagnet dit hen at de fleste rektorene i kommunen, samt skoleeier, er på leit etter bedre ordninger enn det de har. Det kan tyde på at kommunen har fokus på dette.

Jeg tolker det også slik at Skole 2 hører til i en kommune som har fokus på minoritetsspråklige i og med at de bruker ressurser både på en innføringsklasse og på morsmålsassistenter. At Rektorene og kommunene ikke har tospråklige lærere tolker jeg ut fra et kompetanseperspektiv.

Vi vet at det å lære seg et overfladisk hverdagsspråk kan ta ett år eller to. Vi vet også at det tar 4-7 år for å lære seg en akademisk språkforståelse slik at de kan ha utbytte av fagopplæringen som gis på majoritetsspråket. Dette gir også rektorene uttrykk for at de vet.

Språkopplæring og fagopplæring må sees på som to sider av samme sak. Språklig og faglig utvikling kan vanskelig skilles. På linje med Kamil Øzerk (Sand (red), Bøyesen, Grande, Stålslett & Øzerk, 1997), vil jeg hevde at utvikling av språklige ferdigheter er like mye en konsekvens av og en forutsetning for elevenes faglige og kunnskapsmessige utvikling.

Selv om mange av de minoritetsspråklige elevene gjør det veldig godt i norsk skole, vet vi at denne elevgruppen gjennomgående har et lavere læringsutbytte enn majoritetsspråklige. Dette skjer på tross av at elevene har høy motivasjon for utdanning og at de trives i skolen. Mine erfaringer er også at denne elevgruppen ofte er mer motivert for skole og utdanning, enn hva norske elever er.

Tilrettelegging og tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever er viktig for deres mulighet for å lykkes i skolen. Å lære et nytt språk tar tid, og når det nye språket i tillegg skal fungere som opplæringspråk er det viktig at det legges til rette for dette. Målet med opplæringen er å øke elevenes faglige, sosiale og kulturelle kompetanse. Dette gjelder både for majoritets- og for minoritetsspråklig elever (LK06).

Begrepet likeverdig opplæring tenker jeg sammen med tilpasset opplæring. For meg blir opplæringen likeverdig når den er tilpasset den enkeltes behov. Når skolen får nye elever og foresatte fra andre språklige og kulturelle deler av verden medfører dette at skolen får nye utfordringer og må dermed endre praksis. Det krever at skolens ansatte må tilegne seg kunnskap om minoritetsspråklige, opplæring av disse, synliggjøring og anerkjennelse av disse. ”Læring er knyttet til fornyelse og forandringer av handlingsmønstre” (Skandsen et al., 2011, s.30). Med det mener jeg at for at de minoritetsspråklige elevene skal kunne delta på en likeverdig måte trenger de både språklig og kulturell kompetanse. Videre mener jeg at for at vi skal kunne gi elevene denne muligheten må vi ha kompetanse i forhold til både andrespråksinnlæring og i forhold til kulturforståelse¹⁶.

¹⁶ Da tenker jeg på forståelse av og for egen og andres kulturelle bakgrunn.

I valget mellom ulike modeller mener Østbergutvalget (NOU 2010:7) at med muligheten for en viss inkludering underveis taler det for innføringsklasser på ordinære skoler. Dette kan tyde på at en slik modell bør prioriteres. Vi vet at minoritetsspråklige bosetter seg eller blir bosatt over hele landet, også i småkommuner som i min undersøkelse. Mine funn viser at det er stor forskjell mellom skolene i forhold til både organisering og innhold i opplæringen.

Anders Bakken (2007) hevder at hovedmodellen i norsk skolepolitikk har bestått i å integrere minoritetsspråklige elever i den ordinære undervisningen. I tråd med prinsipper om enhetsskole har hovedtanken vært at de aller fleste elever, uansett bakgrunn, skal gå i ordinære klasser og motta det samme undervisningstilbudet. Innenfor denne rammen har bare deler av det samlede opplæringstilbudet vært begrunnet ut fra et særskilt fokus på barnas språklige forutsetninger og erfaringer.

En betydelig utfordring vil selvfølgelig være å skaffe tilstrekkelig kompetanse på alle fagområder i alle skoler. Dette vil gjelde både skolens kompetanse i forhold til andrespråkopplæring men også i med tanke på de erfaringer og forutsetninger elevene har. Dette er også en mye større utfordring for skoler i rurale strøk enn i urbane strøk. Dette gjelder også for regionen mine skoler tilhører.

Rektorene i min undersøkelse mangler formell kompetanse på feltet. Dette gjelder både i forhold til språkinnlæring og migrasjonspedagogikk. Funn i undersøkelsen kan tyde på at de heller ikke systematisk opparbeider seg og henter inn ny kompetanse i forhold til dette.

De tre rektorene jeg har intervjuet er alle inne i sine egne prosesser. De har sine erfaringer som ligger til grunn for deres forståelse av et likeverdig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. De vet at elevene har ulikt faglig utbytte av undervisningen som blir gitt på norsk. Rektorene ser at elevene har store faglige utfordringer men har ikke fokus på tospråklig fagopplæring. Den ene rektoren tror tospråklig fagopplæring bare gjelder for ungdomstrinnet. De vil gjerne at elevene skal lære mest mulig norsk på kortest mulig tid slik signal fra styresmaktene legger opp til.

NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, hevder at en rekke forhold virker inn på elevenes læringsutbytte i skolen. De nevner blant annet kompetanse i alle ledd og styring av sektoren. Mine funn tyder på at de tre skolene mangler en del kompetanse.

Det er også interessant å se på dette i forhold til Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007-2009)¹⁷. Planen skal bidra til og bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen, og ansvaret for å gjennomføre planen rettes mot alle. Det vil si fra departementet til den enkelte lærer og ansatte som arbeider med minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En systemrettet innsats for å bedre minoritetsspråkliges språkutvikling, læringsutbytte og deltakelse i høyere utdanning, forutsetter at alle nivåer tar ansvar og at det er en hensiktsmessig ansvars- og arbeidsdeling.

Jeg tolker det slik at Strategiplanen ikke har vært videre drøftet i de kommunene mine tre rektorer er hjemmehørende i. Dette kan skyldes faktorer som for eksempel mangel på kompetanse både hos skoleeier og skoleleder, eller at det ikke har vært satset på dette feltet.

Når skolen får nye elever og foresatte fra andre språklige og kulturelle deler av verden medfører dette at skolen får nye utfordringer. Nye utfordringer fører ofte med seg endringer. Disse endringene kan også føre til at skolens ansatte må tilegne seg ny kunnskap om minoritetsspråklige og om opplæring av disse. Synliggjøring og anerkjennelse av elevene og deres språklige og kulturelle bakgrunn er også viktig med tanke på utvikling av en flerkulturell skole.

Dette innebærer læring både for den enkelte lærer, rektor og for skolen som fellesskap. Med dette som utgangspunkt går jeg videre til å se på hvordan de tre rektorene forstår begrepet lærende organisasjon og hvordan rektors tenkning og forståelse kan være retningsgivende for utvikling av en lærende flerkulturell skole.

4.3 Hvordan forstår rektor begrepet en lærende skole?

Begrepet lærende organisasjon retter oppmerksomheten mot hvordan de tre skolene læringsmessig er organisert. Jeg spurte de tre rektorene om hva de forsto med begrepet lærende skole. Rektor 2 sier:

Jeg er ikke så veldig kjent med begrepet, det er det første jeg må si. Men jeg tenker at en lærende organisasjon – det ligger vel litt i - nå er jeg kanskje ute på tynn is - men det er dette å lære - erfaringslæring - og å lære av hverandre - og om å være i utvikling.

Rektor på Skole 2 er fersk som skoleledere men har lang erfaring fra skoleverket. Selv om hun mener at hun er på tynn is i forhold til begrepet så finner jeg at hun er inne på essensen i begrepet. Hun bryr seg ikke så mye om hva det kalles.

¹⁷ Denne kom i 2007 som en revidert utgave av *Likeverdig utdanning i praksis!* som kom i 2004.

Jeg oppfordret henne til å tenke fremover og si litt med tanke på utvikling.

Ja, jeg har tanker - og jeg har jo begynt bitte litt. Det er så innfløkt; det er så mye, du vet liksom ikke helt hvor du skal begynne.

Men jeg tenker at vi må legge stein på stein. Jeg har lagt et løp.

Så er det lurt å gå så små steg at lærerne ikke merker at de går de stegene nesten. Og så er det å være tydelig på hva du vil.

For jeg tenker at jeg har så kjempemange ønsker for skolen, men jeg må systematisere.

Jeg må være veldig tydelig på hva jeg ønsker og hva jeg vil; og hva som er målet for driften; og hvorfor vi er på skolen. Der har jeg begynt på et arbeid.

Det hører med til historien vår at det har vært vanvittig lite fellestid. Det gikk mest i ren informasjon, så jeg har begynt å sette i gang en del ting.

Lærerne må jobbe sammen og komme frem med synspunkt og ting. Jeg har begynt med gruppetodikk.

Jeg finner at Rektor2 har fokus på endring og at hun er opptatt av forhold rundt hvordan hun skal skape en kultur som verdsetter læring og utvikling. Uttalelsene kan tyde på at Rektor 2 arbeider med å få lærerne til å uttrykke sine meninger i mindre fora. Det kan tyde på at hun er på vei i forhold til å snu en kultur som tidligere ikke eksplisitt har uttrykt sine verdier om læring.

Rektor på skole 1 har lengre erfaring fra rollen som skoleleder og hun sier dette om begrepet lærende skole.

Sånn som jeg oppfatter det som har med lærende skole å gjøre, så handler det om at en har gode rutiner i forhold til tema og satsingsområder som en jobber med. At en har gode evalueringsrutiner, ser på svakheter og styrker, og klarer å jobbe videre med det en ser en er god på - og enda videreutvikle det. Og selvfølgelig justerer på det som ikke måtte fungere hvis det er behov i forhold til det.

Hun fikk videre spørsmål om de bruker tid i kollegiet til å reflektere rundt ulike problemstillinger og utfordringer som de eventuelt måtte ha.

Ja, det dukker jo titt og ofte opp ting som flere kan føle er vanskelig. Da pleier jeg veldig ofte å ta det opp i fellestiden, og da gjerne dele inn på tvers i forhold til grupperinger slik at en får diskutere litt. Så løfter jeg det opp i plenum sånn at alle får høre det som blir sagt og komme med innspill. Kanskje komme med motargument i forhold til hva som måtte være bra og ikke bra. Så prøver vi og bearbeide det i etterkant, og så gjerne ta det i en ny runde.

For ting modnes gjerne underveis og folk får gjerne diskutert seg i mellom. Når ting har fått modnet litt vil ofte sakene utvikle seg litt i forhold til å finne løsninger. Så er det sånn at lærere er ulike på mange felt sånn at det som enkelte kan føle som et problem det kan andre ha gode løsninger på.

Dette kan tyde på at Rektor 1 bidrar til å skape bevegelse i skolen. Jeg tolker dette slik at Rektor 1 bruker den tiden som er nødvendig for å skape endring og utvikling. Uttalelsene kan tyde på at hun har rom for at det er flere ulike meninger blant lærerne. Dette vil igjen kunne bidra til å skape en kultur preget av læring.

Rektor 1 forteller videre at de jobber mye i team på Skole 1.

I forhold til den delen som går i teamene så tenker jeg at den biten går først og fremst på det daglige arbeide, og dette med jobbing på tvers i forhold til fag. Folk bruker en del av den tiden til å møtes på tvers i forhold til fagene. Vi har kjørt et løp nå, som ikke er helt etter læreboken, men jeg har signalisert at dette vil vi prøve ut.

Nå hadde vi en evaluering av dette her, og det har vært positivt så langt.

Beskrivelsene Rektor 1 her gir kan tyde på en kreativitet i forhold til utprøving av nye ting. Jeg tolker dette som at Rektor 1 har en vilje til å gjøre noe de ikke gjør til vanlig.

Jeg spurte videre om hun tenkte at utprøving av nye arbeidsmetoder var viktig i forhold til læring og skolens utvikling.

Ja, absolutt. Nå er vi inne i et prosjekt i forhold til lesing og dette med læringsstrategier og lesestrategier. Det har vært veldig bra sett fra min side.

Men så var vi borte i noe for noen år tilbake som det var veldig motstand mot. Der slet vi vel litt, og det ble egentlig et bomskudd. Det så vi vel i etterkant.

Denne uttalelsen finner jeg samsvarer med fortolkningene mine over. Skole 1 er åpne for å prøve ut noe de i utgangspunktet finner interessant, men legger vekk det som ikke fungerer etter evaluering av det de har lært. Uttalelsene kan tyde på at lærerne, selv om de ikke nødvendigvis er enig i det Rektor 1 ønsker, så prøver de likevel. Det kan selvfølgelig også tenkes at Rektor 1 ikke lyktes med prosjektet fordi det i utgangspunktet var stor motstand blant lærerne.

Jeg fulgte dette opp med spørsmål om hvordan Rektor 1 tenker i forhold til å legge til rette for kompetanseheving for lærerne.

Vi har hatt lærere som har gått på det som jeg kaller for gullavtalen, som er finansiert av både stat og kommune. Det er vel tredje året jeg har to lærere som har gått på en slik avtale, og det har jo vært en fantastisk måte å ta videreutdanning på.

Her i personalet er det en utrolig undertone i forhold til det der å ta videreutdanning. Jeg har hatt en tre-fire stykker som i flere semester har gått på videreutdanning.

Det er høy grad her av lærere som har tatt eget initiativ i forhold til det, og tatt det på siden av full stilling. Så det er høy kompetanse i forhold til personalet på skolen, utrolig bra!

Jeg spurte videre om noen av lærerne tok videreutdanning rettet spesielt mot minoritetsspråklige.

Jeg har ikke fått noen her. Vi har ikke hatt noe skikkelig system.

Jeg har jo lest disse ulike rapportene som har vært om dette med norskopplæring for fremmedspråklige, at det gjerne har blitt litt sånn ad hoc - og gjerne plassert på flere lærere og så videre. Sånn har det for så vidt delvis vært hos oss også.

Men nå prøver vi på en måte å spisse dette i og med at vi fikk inn denne læreren med den masteren. Så er vi veldig godt stilt i forhold til kompetanse den veien der. Men, det er et veldig viktig element det der å få folk på plass.

Ideelt sett er det klart at dette handler om hele skolen. For, jeg tenker litt i samme bane som dette som har med leseopplæring å gjøre. Der kommer du litt bort i akkurat det samme, ikke sant, disse dårlige leserne. Hvordan kan faglærer møte dem? Og da trenger en kompetanse i forhold til lesing og tilpassing. For hvis ikke alle er klar over hvilke knapper en skal trykke på - så får en litt sånn missing link. Og sånn vil det og være i forhold til de fremmedspråklige også.

Disse utsagnene fra Rektor 1 tolker jeg som at hun er positiv til å la lærerne få videreutvikle seg selv. Jeg finner ikke at de har et spesielt fokus på minoritetsspråklige, men jeg tolker det som at Rektor 1 mener at kompetanse i forhold til dette feltet er noe som er viktig for alle på skolen. At hun ønsker å spisse kompetansen kan tyde på at Rektor 1 er i en startfase der hun ser behov for endringer og at hun ønsker utvikling og forbedring.

Rektor på Skole 3 er som Rektor på Skole 2 ganske fersk som leder. I samtalen rundt den lærende organisasjon sier hun blant annet om utviklingsarbeidet på skolen:

Jeg har sagt at den dagen vi har langdag, da tar vi ikke for oss disse praktiske gjøremålene. Det har vi satt av tid til en halvtime annen dag og der går vi gjennom uken og de praktiske gjøremålene. Og da er lærerne fornøyd. Så da kan vi konsentrere oss om andre ting på langdagen.

Vi har snakket sammen om hva vil vi egentlig med skolen vår? Hva er det vi vil satse på, hvor står vi i dag?

Vi har funnet noen ting som vi har lyst å satse på. Jeg har på en måte fått dem til å løfte blikket litt og se etter hva finnes egentlig der ute. Om det er andre skoler som er god på ting som vi har lyst til å bli bedre på for eksempel. Så jeg føler de er blitt mye flinkere og at de har fått inn den tanken om at det finnes flere ting.

På et oppfølgingsspørsmål der jeg spør om hun tror det skjer noe med tenkningen i denne prosessen sier hun:

Ja, jeg håper jo det! Jeg vet de (lærerne) er mer opptatt med å følge med nå. Jeg har gitt dem noen internettsider de kan følge med på, forskning.no for eksempel. Noen sider for lignende skoleslag slik at vi kan se på hva andre driver på med. Det er fint å se hva andre gjør for et problem er at vi kan føle oss litt aleine.

Rektor på skole 3 har startet et systematisk arbeid. Hun setter bevisst av tid til refleksjon, tid til samarbeid og hun er motivert for endring. Hun er opptatt av å lære og å dele og å sette i gang nye mentale prosesser. Det samme finner jeg hos de to andre rektorene.

Mine funn tyder på at alle tre rektorene er opptatt av endring og utvikling i skolen. Jeg tolker dette som en vilje blant rektorene til å bidra til læring hos den enkelte. Dette vil igjen kunne bringe med seg positivitet og utvikling for hele skolen.

Ved å legge til rette for personlig mestring kan rektorene bidra til motiverte ansatte som stadig søker nye utfordringer og som ønsker å lære mer. Å være kreativ istedenfor å være

reaktiv. Dette innebærer at en stadig må utfordre sine egne forestillinger, og at en stadig er på vei og stadig videreutvikler seg (Senge, 2004). Peter Senge hevder at på samme tid som vi lærer av erfaring så er det akkurat erfaringslæring som er vårt største læringsdilemma når vi snakker om læring i organisasjonen. Vi lærer best av erfaring, men samtidig får vi aldri direkte erfare konsekvensene av mange av de valg vi tar.

Jeg finner at rektorene har ulike erfaringer og tar ulike valg i forhold til likeverdig og tilpasset opplæring og undervisning. Dette er også en betydelig pedagogisk og organisatorisk utfordring. Sølvi Lillejord hevder at dette bare kan utvikles av et lærerkollektiv, under pedagogisk ledelse av en skoleleder og innenfor rammen av en lærende organisasjon. Hun viser til Joron Phil som sier at vi har å gjøre med et relasjonelt fenomen, der skolen som institusjon og alle som arbeider der, inngår som forutsetninger. "Det er her endringspotensialet ligger, i hvor godt skolen som institusjon klarer å tilpasse seg den enkelte" (Lillejord, 2003, s.157).

Jeg tolker mine funn i retning av at rektorene vil kunne legge enda bedre til rette for de minoritetsspråklige elevene og for lærerne som skal undervise elevene enn det de gjør. De mangler en del kompetanse på feltet, og det vil trolig kunne føre til endringer om de tilegner seg mer viten og kunnskap om feltet.

Jeg har til nå i kapittel 4 sett på hvordan de tre rektorene forstår begrepene flerkulturell skole og hvordan den praktiske hverdagen er organisert, og hvordan opplæringen blir tilrettelagt for de minoritetsspråklige elevene. Jeg har videre sett på hvordan de forstår en lærende skole og på hva de tenker om utvikling i skolen.

Jeg vil videre se på hvordan de tre rektorenes tenkning kan være retningsgivende for utvikling av en lærende flerkulturell skole.

4.4 Hvordan er rektors tenkning retningsgivende for utvikling av en lærende flerkulturell skole?

Rektorene jeg intervjuet er klare på at oppgave nummer en er å lære de minoritetsspråklige elevene norsk så fort som mulig, og å sosialisere dem inn i en norsk skolehverdag. Helt i tråd med intensjonen fra styrende myndigheter både i opplæringsloven og LK06.

Jeg ville også gjerne undersøke hvordan de tenker rundt integrering. Beskrivelsene rektorene gir rundt begrepet integrering kan det tyde på at de tenker ganske likt.

Rektor på 1 sier:

Jeg tenker som så i forhold til integrering at vi må prøve å få dem inn i den samme normale hverdagen som en norskfødt elev ville hatt.

For jeg tenker som så, at hvis disse her på en måte for lov å leve sitt eget liv, uten og komme ut i forhold til fellesskapet, så blir de på en måte en litt sånn gettolignende del av lokalsamfunnet og det må vi for all del passe oss for.

Rektor 2 sier at hun:

Er livredd for at de minoritetsspråklige elevene skal bli en gjeng for seg selv. Så jeg tenker at inkludering er å være norsk, men å ha den kulturelle bakgrunnen du har. Det betyr ikke at de skal slutte med sine ting, men at det blir et sånt supplement, sant.

Rektor 1 sier videre:

Selvfølkelig skal de få være i lag og feire sine kulturelle samlingspunkt og sånne ting, men jeg tenker som så, at vi må prøve å få integreringsdelen i gang så fort som mulig. For det er her de er nå, og vi må tenke at det er her de blir værende. Og hvordan kan vi ivareta disse her på en så fornuftig måte som mulig.

Jeg tolker disse uttalelsene fra Rektor 1 og rektor 2 at de har et etnosentrisk utgangspunkt. De tenker at integreringsprosessen må komme i gang så fort som mulig og at inkludering eller integrering er å bli norsk. De mener ikke at elevene skal gi avkall på sin egen kulturelle identitet, men at den kan være der som et supplement på siden av det norske.

Rektor 3 sier at:

Det er jo veldig positivt også for de andre elevene, at de får vite mer om de elevene og hvor de egentlig kommer fra og hvordan det er der. De er jo nysgjerrige og vitebegjærlige de også.

Dette utsagnet kan tyde på at Rektor 3 mener at vi også kan lære noe fra og om de minoritetsspråklige elevene. Samtidig er det lite som tyder på at noen av rektorene anvender det mangfoldet de minoritetsspråklige elevene representerer. De gjør det i noen grad, men jeg tolker det i retning av at de ikke har en bevisst tanke med dette.

Rektor 3 kommer inn på kompetanse når jeg spør om hun tenker at rektor kan påvirke integrering.

Ja, her får jeg litt problem med å skyve den lærerstillingen min vekk, men jeg tenker i utgangspunktet at vi må få økt kompetanse blant lærerne også. Det er jo ikke bare rektor som skal sitte på økt kompetanse om minoritetsspråklige.

Dette er ganske interessant for kompetanse har også med deltakelse å gjøre. Utsagnet kan tyde på at Rektor 3 forstår at lærere, i tillegg til henne selv som rektor, trenger en gitt kompetanse for at for at de minoritetsspråklige elevene skal kunne delta på en likeverdig måte. Det kan tyde på at Rektor 3 mener at de må rette fokus mot økt kompetanse for bedre å kunne gi elevene muligheten for å tilegne seg den kunnskapen de trenger for å kunne delta på en likeverdig måte.

På oppfølgingsspørsmålet om hva hun tenker hvis ingen har denne kompetansen i bunn svarer hun:

I de tilfellene, som jeg kan svare for, er det jeg som rektor som har måttet snakke med dem (lærerne) om hva vi må gjøre. Fordi de er så uvant med sårne (minoritetsspråklige). Jeg tror i utgangspunktet de tenkte at dette faktisk ikke var noe de måtte forholde seg til i det hele tatt.

Dette tyder på at Rektor 3 tar ansvar og tar opp problemstillinger rundt tema hun vet lærerne ikke har kompetanse på. Det kan tyde på at selv om hun ikke har kunnskap om feltet så tar hun en aktiv rolle. Hun velger ikke en passiv ”vi-får-se-hva-som-skjer”-rolle. Dette tolker jeg i retning av at hun er søkende i forhold til ny kunnskap.

I intervju samtalen med Rektor på Skole 1 forteller hun at hun har en lærer med høy utdanning i faget norsk som andrespråk. På spørsmål om hvordan denne lærerens kompetanse brukes svarer hun at hun ikke har gått inn i noen spesiell dialog med læreren i om dette.

For jeg tenker på et prosjekt som er i kommunen. Det er jo satt ned en gruppe som skal jobbe med dette. Da vil en jo heve fram noen teorier i forhold til hvordan en tenker i forhold til dette feltet. Da er det viktig at dette kommer ut på høring og at de som står i førstehåndslinjen i forhold til disse elevene kanskje kan si noe om hvordan de opplever det.

Dette utsagnet kan tolkes i retning av at Rektor 1 overlater ansvaret til kommunalt nivå når det gjelder spørsmål om egne klasser eller ikke for de nyankomne elevene. Rektor tar ikke aktivt i bruk den kompetansen denne læreren har men vil vente til kommunen først har uttalt seg. Selv om hun påpeker at denne læreren er en ressurs kan utsagnet over tolkes som at denne ressursen må ligge på vent til kommunen har uttalt seg.

Ja, sånn at der vil en jo se litt på forskjellige ting. Det er så som så rundt om på de ulike skolene. Både i forhold til dette med norskopplæring og i forhold til disse ulike testene og ulike nivå og systematikken rundt det der (R1).

Jeg fulgte opp dette med et spørsmål om Rektor 1 kanskje kunne få hjelp av denne læreren og om læreren kanskje kunne bidra med noe i den kommunale gruppen.

Jeg har en tanke om å få denne læreren på banen i forhold til å systematisere. For der er vi ikke flinke nok. Og det er jo ting her som går på dette med morsmålsopplæring som ikke er godt nok systematisert. Dette med tospråklig fagopplæring vet jeg det er ulike oppfatninger om. Så det handler her om å definere en del ting - få det her opp å gå - og få det systematisert i forhold til en overordnet plan i kommunen.

Jeg tolker rektor 1 slik at hun ser behovet for økt kompetanse og systematisering i forhold til feltet. Hun er også positiv til å bruke læreren som har formell kompetanse men vil vente til kommunens plan kommer på høring. Dette kan tolkes som en selvmotsigelse. Det trenger likevel ikke bety noe annet enn at Rektor 1 faktisk ikke har kommet lenger i prosessen. At hun selv ser at de ikke har et godt nok system kan tyde på at dette er noe hun tenker hun vil endre på.

Rektor 2 beskriver sin egen kompetanse på feltet slik:

Jeg har ikke formell kunnskap rundt dette. Jeg har ikke noe studierettet mot det i det hele tatt. Men jeg har vært lærer i 18 år og bare ett år, det første året mitt, hadde jeg bare hvite barn i klassen min. Etter det har jeg alltid hatt minoritetsspråklige elever.

Rektor 2 har lang realkompetanse på feltet. På et annet punkt i intervjuet kommer hun implisitt inn på kompetansen på skolen.

Jeg har ikke fortalt deg at vi har morsmålsassistenter! - og det er litt viktig!

Jeg sier at jeg gjerne vil høre om det. Hun forteller stolt om de tospråklige assistentene hun har på skolen og hvilken styrke dette er for elevene. Jeg spurte litt senere i samtalen om bruk av morsmålslærere. Til det sier Rektor 2:

Nei, morsmålslærer har vi ikke. Og jeg har aldri hørt om at det har vært aktuelt i kommunen.

Jeg fulgte opp med spørsmål om særskilt norsk, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Rektor 2 sier at:

Ja, vi har særskilt norsk. Den andre delen går vel mer på ungdomsskolen, tror jeg, det med tospråklig fagopplæring.

Jeg kommenterer at læreplanene gjelder for hele grunnskolen. Hun sier da:

Men jeg er ikke så inne i det. Vi har ikke morsmålslærere, men jeg vet mye om morsmålsassistentene! Det er ganske nytt. Det er veldig bra! Men vi skulle hatt dem mer, vet du!

Det går jo mot innføringsklassen det her. Ja, det er en veldig styrke. Rana, hun damen, det er en sånn styrke! Og ikke minst når de skal starte opp. Disse er også ofte med på velkomstsamtalen - det sa jeg ikke - og de følger elevene de første dagene.

Skole 2 har et godt system for den særskilte norskopplæringen og hun er stolt over å ha morsmålsassistenter. Jeg oppfordret henne til å reflektere videre rundt bruk av morsmåls lærere til tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Hun tror tospråklig fagopplæring gjelder mest for ungdomstrinnet og har derfor ikke tenkt videre over dette. Samtidig sier hun at hun tror det kunne vært en fordel med tospråklige lærere.

Ja, jeg har ikke noe imot det, jeg som rektor.

Hun får i samtalen ny viten om dette når jeg sier at planene og regelverket gjelder for hele grunnskolen. Likevel vil hun ikke gå lenger enn til å si at hun ikke har noe i mot det. Det er kommunen som har bestemt at det skal være tospråklige assistenter. De har ikke lyst ut morsmåls lærerstillinger. Dette tolker jeg som at de enten ikke har nok kompetanse eller at de ikke ser et behov for dette. Rektor 2 sier hun ikke kan så mye om dette og henviser meg derfor videre til rådgiver i kommunen.

Viss du skal vite noe om hvordan kommunen tenker der, så må du enten snakke med rådgiverne i kommunen, for dette, vet jeg ingenting om (R2).

Det kunne i en senere sammenheng vært interessant og fulgt opp dette i forhold til kommunens prioriteringer.

Jeg finner ikke at noen av rektorene har fokus på det flerkulturelle med tanke på skolens utviklingsarbeid. Rektor på Skole 3 forteller at hun har lært noe nytt og gjort noen nye erfaringer men at hun ikke vil stresse utviklingsarbeid for fort på skolen sin.

Jeg kan ikke komme som ny rektor og revolusjonere og si at nå skal vi begynne med utviklingsarbeid. Da tror jeg de hadde svimet av og sikkert lurt på om de ikke skulle få gjøre det de skal. Jeg tenker litt sånn at som lærer ser du veldig sånn ned i pulten din og de daglige oppgavene dine. Du følger på en måte ikke med i skoleutvikling.

Jeg spurte om hun kunne utdype dette og om hun tenker at lærerne ikke er opptatt av skoleutviklingsarbeid.

Nei, du er ikke opptatt av det for du har så mer enn nok med de faste tingene du skal. Og så håper du at rektor, eller en av de som er over deg, følger med. Og det er jo en rektors jobb å være bindeleddet mellom ut og inn i skolen, det er jo greit. Men den som var rektor før på skolen vår var jo vært rektor her i mer enn en mannsalder. Jeg vet ikke hvilken bakgrunn hun hadde så det skal jeg ikke si noe om. Kultur for utviklingsarbeid var ikke noe særlig. Men vi har fått litt dreisen på det etter hvert, vil jeg si.

Rektor 3 påpeker flere ting i dette utsagnet. Jeg tolker det slik at hun vet at hun som rektor har et ansvar for å legge til rette for og vise lærerne vei. Være et bindeledd mellom det ”der ute” og det som skjer på skolen. Det kan bety at hun vil legge til rette for kompetanseheving i forhold til en lærende flerkulturell skole. Hun sier at lærerne er opptatt av de faste tingene. Jeg tolker dette slik at de er opptatt av det de pleier i en norsk kontekst. Jeg antar at det faste nå

vil endre seg til noe ”annet” fast i og med at konteksten har endret seg. Konteksten har endret seg både ved at skolen har fått nye minoritetsspråklige elever og at den har fått en ny leder. Utsagnet kan tyde på at Rektor 3 har startet en endringsprosess for å utvikle læringskulturen på Skole 3.

Rektorene på Skole 1 og Skole 2 er også opptatt av at ting ikke skal gå for fort, men at det hele tiden foregår prosesser. Begge rektorene vektlegger at det er positivt med teamarbeid. Rektor på Skole 1 sier:

Ja, i forhold til den delen som går i teamene så tenker jo jeg at den biten går først og fremst på det daglige arbeide, og dette med jobbing på tvers i forhold til fag. Folk bruker en del av den tiden der og til å møtes på tvers i forhold til fagene.

Rektor på skole 2 er relativt ny som rektor og har som Rektor på Skole 3 så smått startet en endringsprosess. På et av mine spørsmål i samtalen spør jeg om hun tenker at hun har begynt på den lange, korte veien i den forstand at for å lage veien kort, så må du gå det lange løpet, sier hun:

Ja! Eller jeg har sagt det på en annen måte; jeg har sagt og at det er som et lokomotiv som må gå i en retning. Men hos oss er det så mange vogner som har vært utenfor sporet på grunn av at min forgjenger var lei, og det var grodd fast i et mønster.

Rektor på Skole 1 har lengre erfaring som skoleleder enn de to andre og sier:

En må tenke seg litt om. Er det noen i personalet som har litt integritet, som du på en måte kan samtale litt med om på forhånd før du tar dette opp, som kan ta ordet i forsamlingen når du kjenner litt på at her er det litt temperatur, og ting begynner å tippe litt den ene og den andre veien, ikke sant.

For jeg må jo si at som rektor kjenner jeg litt på at hvis jeg skal kjøre gjennom noe som det er en veldig motstand mot i personalet, det er ikke noe sjakktrekk. Da må du tenke deg litt om og tenke at, ok, kan du gjøre det på en litt annen måte og samtidig få innpass i forhold til den veien som du vil.

Da handler det om å koble det opp i forhold til noen enkeltindivider som har en status i personalet og få dem på gli. Da har du en rimelig stor sjanse for å lykkes.

Jeg spurte om hun kunne utdype og si noe mer om endringskulturen på skolen. Hun fremhever at det er viktig å ha noen endringsagenter i kollegiet for å lykkes med endrings- og utviklingsarbeidet på skolen. Hun sier:

Jeg har et veldig godt uttrykk der som jeg kaller for endringsagent. Ordet endringsagent handler om å ha noen medspillere som blir oppfattet som litt lure og litt framtenkte - i forhold til at de takler livets utfordringer som lærer på en god måte - og som har noen gode tips som en ser kan bære frukter.

Jeg tolker dette som at Rektor 1 her har funnet sin kreative måte å gjøre dette på.

Rektor på Skole 2 sier at det er viktig å dra i samme retning, men at det tar tid. Hun sier i forhold til felles drøftinger og refleksjoner at:

Jeg tenker at vi gjør det mye. Men vi gjør det kanskje ikke så mye i felles fora. Kanskje litt mer i mindre grupperinger og sånne ting. Jeg sliter litt med å få med et helt kollegiet. Jeg prøver å gå ulike omveier for at de skal bli kjent med hverandre. For det har vært litt sånn at folk er tause. Det er så få som hiver seg på banen når noe skal diskuteres.

Jeg får jo innspill, i hvert fall i fra teamlederne som jeg har nå, at det begynner å skje ting. Det er flere som kommer på banen - mener ting - og våger å komme fram med meningene sine.

Så jeg føler at jeg må "lure" lærerne litt til å bli kjent med hverandre, til å gjøre det ufarlig å snakke. Jeg har sagt i mange tilfeller, at nå vil jeg bare ha alle innspill, nå konkluderer vi ikke. Jeg skal konkludere, ja, med plangruppen. Men vi vil ha masse innspill, og så skal vi konkludere. Det er en metode som jeg er veldig opptatt av.

Om om det heter lærende skole eller ikke, det vet egentlig ikke jeg, men sånn er det.

Og det har kanskje Rektor på Skole 2 rett i, at det ikke spiller noen rolle hva det heter. Hun er, slik jeg forstår det, opptatt av gruppetenkning og dialog for å skape endring. Det kan tyde på at Rektor 2 ønsker å skape en åpenhet ved å legge til rette for refleksjon og diskusjon i uformelle fora før det foretas valg og konklusjoner. Dette kan også tyde på at hun arbeider for å skape en trygghet blant personalet om at det er både greit og nødvendig med flere og ulike meninger. Jeg tolker Rektor 2 slik, for å bruke rektors eget bilde, at hun mener det er greit med ulik last i togvognene men at vognene må befinne seg på samme spor.

Beskrivelsene som rektorene gir kunne gjerne tolkes som om lærings- og endringskulturen på skolene ikke er god, men dette vil være å dra fortolkningen noe langt.

Sett i lys av Peter Senge (2004) sin teori så er det å se hverandre som kollegaer avgjørende for å skape en positiv tone. Dette er noe rektorene har fokus på. Dette vil også bidra til å dempe følelsen av sårbarhet som en dialog kan medføre. Rektorene har det Senge kaller en vilje til å se sine kollegaer. Det kan tyde på at rektorene er opptatt av å skape en kultur preget av åpenhet, positivitet og gode relasjoner. De er ikke ute etter konsensus, men at alle skal kunne bidra. Dette er i tråd med Senge som hevder at styrken ved å se hverandre som kollegaer kommer særlig frem når det er ulike synspunkter som råder. Det er kanskje vanskelig om uenigheten er av en viss størrelse, men det er på denne måten resultatene vil komme. Med det mener han at det er en styrke å kunne se på sine motstandere som kollegaer med ulike meninger. Dette er en styrke han hevder vil medføre store fordeler. Jeg finner at de tre rektorene har denne styrken. Gruppelæring omfatter blant annet å lære hvordan man på en kreativ måte kan mestre de mektige kreftene som motvirker produktive dialoger og diskusjoner i ulike arbeidsgrupper på (Senge, 2004).

Dette kan også ses i sammenheng med det å skape felles forståelse og felles visjoner. Rektor på Skole 3 sier:

Kanskje vi må ta utgangspunkt i oss, i VI, og ikke en og en, og hva vil VI.

Hun peker på det hun mener vil bidra til å skape en felles visjon. Hun beveger seg bort fra en tradisjonell engangs ”ovenfra-og-ned-visjon” (Senge, 2004) til å ha tanker om få alle med. Dette handler også om å dra i samme retning. Det handler om å bevege seg fra personlig mestring, som ligger til grunn for felles visjoner, og til en felles visjon der alle har et medansvar for skolens utvikling. Mine funn tyder på at de tre rektorene tenker i denne retningen.

Med tanke på det Senge kaller mentale modeller, og som Rognaldsen kaller bakhodemodeller, er det interessant å se på hvilken kontekst og erfaringspraksis de ulike rektorene handler ut fra. Kontekstene er like på den måten at de har en felles bakgrunn som etnisk norske. Den er ulik i forhold til den enkelte rektors erfaring og kompetanse både i forhold til det å være skoleleder og i forhold til minoritetsspråklige elever.

Jeg finner at rektorene har en kulturrelativistisk holdning, men i et etnosentrisk perspektiv. Med det mener jeg at de ser positivt på å ha minoritetsspråklige elever på skolen, men at de valg de tar er gjort ut fra et ensidig norsk skoleperspektiv. Samtidig som de har en positiv holdning vurderer de elevenes kulturelle bakgrunn, verdier og normer og praksis ut fra de kulturelle forståelsesrammene som preger rektorenes eget samfunn. Jeg finner lite som tyder på at rektorene ser på andre kulturer eller kulturmønstre som likeverdige. Å se på andre kulturer som likeverdige innebærer at de ulike kulturene må forstås ut fra sine egne premisser. Jeg finner at rektorene har perspektiv på endring og utvikling på skolene sine, men jeg finner ikke at noe som viser at de knytter utviklingsarbeidet sammen med arbeidet med minoritetsspråklige elever og en flerkulturell skole.

Sett i lys av Senge sin teori er det viktig å bringe de mentale modellene til overflaten og frem i lyset. Dette fordi våre mentale modeller ofte er ubevisste tankebilder skapt i den konteksten vi befinner oss i. Disse tankebildene og antakelsene våre bidrar til de beslutninger vi tar og de handlinger vi gjør. Det er vanskelig å stille direkte spørsmål om en persons mentale modeller. Jeg kan bare tolke disse ut fra det de tre rektorene forteller meg og ut fra den konteksten de ulike rektorene befinner seg i. Mine funn tyder på at rektorene tenker ut fra et felles tradisjonelt norsk utgangspunkt og at de mentale modellene kanskje er låst fast i de

normer som er med å regulere denne tenkningen og forståelsen - og dermed også valg og handlinger.

Norsk skole skal være en inkluderende skole og sosialisering og inkludering er en viktig del av skolehverdagen. I en lærende flerkulturell skole er barn og unge fra andre kulturer en del av skolesamfunnet. Kunnskap om andre kulturer er nødvendig i denne sosialiseringsprosessen. Opplevelsen av tilhørighet er grunnleggende for integrering og inkludering. Det å ha kunnskap om andre kulturer vil kunne bidra til utvikling av sosial kompetanse i en flerkulturell skole. I generell del av læreplan sies det at undervisningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturbakgrunn gir (Det meningssøkende menneske). Skal både norske og minoritetsspråklige elever, lærere og skoleledere kunne forstå hverandre, er det viktig at skolen også formidler kunnskap om andre kulturer.

I løpet av analysearbeidet gjorde jeg en oppdagelse i forhold til meg selv og hvordan jeg brukte begrepet integrering under intervjusamtalene. Rektor 2 bruker begrepet inkludering konsekvent. Dette er kanskje ikke så rart i og med at en inkluderende skole er et skolepolitisk ideal i Norge. Rektor 1 bruker begrepet integrering. Svaret hun gir tolker jeg likevel slik at hun like gjerne kunne brukt begrepet inkludering.

Begrepet inkludering kom inn i norsk skole for fullt ved innføringen av Reform 97, mens integreringsbegrepet har en lenger historie i norsk skole. NOU 2009:18 *Rett til læring* ønsker å gjøre et tydelig skille mellom de to begrepene. ”Det kan her synes som regjeringen forsøker å finne et nytt ord til å erstatte begrepet integrering, samtidig som de bruker begrepet inkludering som motsats til ekskludering” (Iden, 2011). Jeg ser at jeg kanskje burde presisert begrepene integrering og inkludering på en bedre måte.

Uavhengig av hvilket begrep rektorene bruker er det interessant å se på hvordan de tre rektorene tenker i forhold til integrering av de minoritetsspråklige elevene både i skolemiljøet og med tanker på et likeverdig opplæringstilbud. Jeg tenker da på at minoritetsspråklige og norske elever får undervisning i et læringsmiljø som retter seg mot både majoritetens og minoritetenes språk og kultur. Integrering ser jeg da på som en form for interkulturell kompetanse (Phil, 2010).

Funn i undersøkelsen tyder på at rektorene er bekymret for stigmatisering. De hevder at de setter pris på ulikhet og mangfold, men de mener samtidig at elevene må bli som andre

norske. Samtidig ser de på det flerkulturelle som noe positivt i skolebildet. Jeg tolker dette som at rektorene ikke anvender mangfoldet de har på skolen aktivt.

Jeg finner heller ikke at noen av skolene synliggjør mangfoldet i hverdagen. Funnene mine kan tolkes i retning av at de ikke har et bevisst fokus på dette. Det kan også tyde på en manglende kompetanse og forståelse i forhold til de ulike elevenes kulturelle bakgrunn.

Når vi samhandler med mennesker fra forskjellige kulturer kan vi ikke ta for gitt at de legger til grunn de samme forutsetningene som oss. For å få et bedre innblikk i hvordan den enkelte definerer seg selv i forhold til både opplæring, språk og kultur kan vi gå i dialog med den enkelte. Dette gjør skolene et forsøk på gjennom det de kaller førstesamtale eller velkomstsamtale. Her får de informasjon om elevenes språklige bakgrunn og familieforhold. Skolene får også i denne samtalen gitt informasjon til de foresatte om skolen. Denne samtalen åpner opp for dialog, kunnskap og gjensidig forståelse. Jeg har ikke noe i mine funn som tilsier at det ikke finner sted. Det som derimot kommer fram er at både Rektor 1 og Rektor 2 er redde for gettolignende tilstander der de minoritetsspråklige blir en gjeng for seg selv og lever et liv utenfor det norske fellesskapet. Dette kan tolkes ut fra en manglende forståelse av andre kulturer.

4.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet presentert og drøftet de funn jeg har gjort i undersøkelsen om hvordan rektors tenkning aktivt kan bidra til utvikling av en lærende flerkulturell skole.

Peter Senge sier at ny innsikt ikke blir tatt i bruk fordi den er i strid med inngrrodde forestillinger om hvordan verden ser ut. Disse bildene eller antakelsene bidrar til å begrense oss til å velge kjente måter å tenke og handle på. Mentale modeller, hevder Senge, er aktive og former måten vi handler på. Mine funn tyder på at Senge har rett i det han hevder. Jeg har drøftet de funn jeg har gjort ut fra de teoretiske kategoriene som ble beskrevet i kapittel 3. Jeg har ikke tatt for meg kategori for kategori, men delt disse inn etter de fire forskningsspørsmålene. Dette har gjort presentasjonen mer levende for meg, og forhåpentligvis for deg som leser.

Hovedkonklusjonen i denne undersøkelsen handler om rektors kompetanse i forhold til fenomenet flerkulturell skole. Jeg finner at kompetanse har stor betydning for de valg rektorene tar bevisst og for de valg rektorene ubevisst ikke tar. Dette er ikke noe nytt eller uventet, men ikke mindre viktig av den grunn. Hvis rektor mener det beste for elevene er å

lære norsk språk og være måte fortest mulig ved å sitte i klassen og se og høre hva de norske elevene sier og gjør, så vil dette spille en rolle i de valg hun tar. Jeg finner også at ny kompetanse kan bidra til utvikling og bevisstgjøring.

Jeg tenker, at når jeg begynte på dette studiet, så hadde jeg egentlig aldri hørt om utviklingsarbeid. Som lærer hadde jeg aldri fått det begrepet. Så tenkte jeg, har vi aldri drevet med dette på min skole?

Jo vi har sikkert drevet med det, men vi har aldri snakket om det på en måte. Det har aldri vært tatt opp som ordet utviklingsarbeid (R3).

Rektor 3 sier her at hun får ny viten om utviklingsarbeid gjennom lederutdanning. Dette bidrar til å utvide horisonten hennes og til å justere hennes mentale modeller.

Om rektorene får ny kunnskap om tospråklig fagopplæring og morsmåslærere, og om mulig en utvidet forståelse av ”oss selv og de andre” kan dette kanskje bidra til at de vil gjøre andre valg i fremtiden.

5 Avsluttende refleksjoner og veien videre

I innledningen viste jeg til at endringene fra M-87 til L-97 og fram til dagens LK-06 har vært et tilbakeskritt for å nå målet om et velfungerende flerkulturelt samfunn. Hvorfor funksjonell tospråklighet ble fjernet som en pedagogisk forutsetning ved innføringen av L-97 er for meg fremdeles en gåte. Å fjerne ideen om funksjonell tospråklighet mener jeg er det samme som å underkjenne betydningen av elevenes førstespråk og betydningen av dette. Det har i mine øyne lite med inkludering å gjøre. Dette er ikke bare en modifisert form for forskningspolitikk overfor minoritetsspråklige barn i skolen, det er en klar og tydelig politikk i retning av det monokulturelle – det norske. Mine funn går klart i retning assimilering heller enn integrering. Store ord, ja vel – men av og til må ord være det.

Funn i min undersøkelse tyder på at det er ennå en vei å gå for å oppnå en likeverdig og inkluderende skole slik St.meld. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) sier den skal være. Det kan høres ut som jeg generaliserer med dette utsagnet. Jeg hevder ikke at dette gjelder for alle skoler i Norge. Jeg våger meg likevel med en påstand om at dette trolig gjelder for flere enn mine tre skoler.

Mine funn tyder videre på at rektorene har forstått, i tråd med nasjonale styringssignaler, at det er norsk som gjelder. I opplæringslova § 2-8, første ledd, heter det at *om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar*.

Hvem skal så definere nødvendigheten? Kommunene og rektorene som selv mangler mye kompetanse på dette?

Jeg finner at det er behov for en betydelig kompetanseøkning ut i alle ledd, fra skoleeier til lærer. Konsekvensene av denne manglende kompetansen kan være flere. Det kan, som mine funn tyder på, medføre at opplæringen ikke blir tilgjengelig for alle elevene. Slik jeg tolker de tre rektorenes beskrivelser får ikke alle elevene de samme gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Det kan videre føre til en økning av elever som på feil grunnlag blir tilvist PPT. Det kan videre også føre til mer stigmatisering. Vi vil alltid søke mot mennesker vi språklig og kulturelt forstår. Å plassere elever rett i klasse vil i ytterste tolkning kunne virke mot inkludering og for segregering.

I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, sies det at det flerkulturelle perspektivet må være en del av alt systematisk arbeid med læringsmiljø. Det positive ved å ha en uensartet

elevmasse og de mulighetene mangfoldet i barnehager og skoler gir, må synliggjøres og tydeliggjøres. Annerledeshet er en ressurs og må ikke oppfattes som et problem. Barnehager og skoler oppfordres av utvalget til nytenkning rundt foreldresamarbeid, skolerelaterte aktiviteter og annet. Det sies videre at alle barn og unge må få møte realistiske utfordringer og krav som de kan strekke seg mot. Læringsmiljøet må preges av forventninger om læring, atferd og innsats. Det gjelder forventninger fra lærere, fra andre elever og fra foreldre (NOU 2010:7 kap. 19).

Jeg finner lite i datamaterialet mitt som tilsier at skolene har det flerkulturelle perspektivet som en del av systemarbeidet sitt. Jeg finner heller ikke at mangfoldet tydeliggjøres eller synliggjøres i særlig grad.

Jeg finner at rektorene har en tanke om systematisk utvikling og endringsarbeid, men dette inkluderer ikke, slik jeg tolker det, en bevisst utvikling av en lærende flerkulturell skole.

Jeg finner også at de tre rektorene er positive til mangfoldet og ser på det som en ressurs. Dette er et godt utgangspunkt.

Hvis idealet er en likeverdig og inkluderende skole så må de også legge til rette for et reelt likeverdig opplæringstilbud for alle elever. Rektorene har et stort ansvar og kan gjøre mye, men alt ansvaret ligger ikke alene på dem. Vi kan leke oss med fine formuleringer og gode intensjoner – lenge, og i mellomtiden sitter Sathyan i klassen 30 timer i uken og bader seg i det norske språket og ser på vår ”fine” norske kultur.

Jeg stiller meg kritisk til denne fornorskningen. Hvis vår norske kultur er det normale, er da de minoritetsspråklige sin kultur unormal? Jeg mener ikke med dette å hevde at vi skal gi slipp på noe som helst. Jeg mener vi må tørre å åpne oss for at andre kan ha vel så rett, og at vi ikke eier ”de riktige” svarene. I en lærende flerkulturell skole, der også de minoritetsspråklige elevene får oppfylt sine rettigheter vil ikke Sathyan bli overlatt til seg selv. Jeg vil hevde at staten ikke er sitt ansvar bevisst i forhold til de minoritetsspråklige elevene som finnes i nær sagt alle landets skole.

I NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* beskriver utvalget at de under sine besøk rundt om i landet så på ulike løsninger i forhold til hvordan opplæringen av nyankomne elever kan organiseres. Mange kommuner og fylkeskommuner ser ut til å ha store utfordringer med å finne tilfredsstillende opplæringsmodeller for denne gruppen elever. Dette gjelder også for de

kommunene mine rektorer er hjemmehørende i. Skole 2 har kommet noe lenger enn de to andre i så måte.

Utvalget drøfter også om det er hensiktsmessig å gå inn for en eller flere modeller for opplæring av nyankomne elever som nasjonale modeller. Ja, tenker jeg, dette må styres mer fra sentralt hold om vi skal komme videre og slippe som rektor på Skole 3 sier *å finne opp hjulet på nytt*.

Et av argumentene mot obligatoriske standarder, hevder utvalget, er at det i Norge er tradisjon for lokal variasjon og stor lokal handlefrihet. Mangfoldet finnes ikke bare i de store byene i Norge. Det er også betydelig rundt om kring i kommunenorge. Derfor mener jeg det er viktig med enda tydeligere føringer for organiseringen av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever. Dette for å sikre et mer likeverdig tilbud til elevene uansett hvor de bor.

5.1 Er det et mål å bli en lærende flerkulturell skole?

I en lærende flerkulturell skole, slik jeg tenker om fenomenet, er betydningen av dialog, samspill og et åpent kulturelt sinn avgjørende. Dette kan bidra til utvikling av et handlingsmønster ut fra hvordan vi forstår ting, hvordan vi handler ut fra et flerkulturelt verdigrunnlag. Dette meningsfellesskapet bør ideelt sett være uttrykk for skolens grunnleggende verdier.

Identitetskonstruksjon og integrering er prosesser som går over tid. Hvis integreringsbegrepet forutsetter en gjensidighet, som jeg legger til grunn at det gjør, må vi også sette fokus på at i dette ligger det en evne og vilje til endring.

Elever med ulike forutsetninger og behov vil nødvendigvis ha behov for ulike opplæringstilbud. Å beherske norsk språk er en forutsetning for å kunne nå de ulike kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Asle Høgmo reiser viktige spørsmål i boken ”Er en flerkulturell skole mulig?”. Der spør han blant annet om ”hva er det praktisk mulig innenfor rammene av de faglige ressurser – som kompetanse og lærerkrefter – for en gitt skolekrets å make å stille opp med for å lage tilfredsstillende pedagogiske løsninger overfor skolekretsens kulturelle variasjon?” (Høgmo, 2005, s.162). Det er ingen lett oppgave for rektorene.

Sett i forhold til at Rektor på Skole 1 og Rektor på skole 2 begge har lang erfaring med minoritetsspråklige elever, har jeg funnet det interessant å reflektere rundt hvor langt de er kommet i prosessen på vei mot et likeverdig opplæringstilbud i en lærende flerkulturell skole.

Sølvi Lillejord (2003) sier at det er en gjennomgående oppfatning hos de fleste teoretikere som har skrevet om lærende organisasjoner, at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i organisasjonen. En forutsetning er også at vi ser på endring som en vedvarende prosess, og at man tenker helhetlig. Dette gjelder også i forhold til utvikling av en flerkulturell skole og et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud, et tilbud også til de minoritetsspråklige. Det er derfor mulig, slik jeg ser det, å snakke om en lærende flerkulturell skole.

Denne oppgaven har ikke nok materiale til å generalisere. Jeg vil likevel avslutte med å stille noen spørsmål som vil gjelde flere enn mine tre skoler.

Er vi på vei mot en lærende flerkulturell skole? Det vil si en skole der menneskene har en holdning som åpner for kontinuerlig utvidelse av egne horisonter. En skole der nye ekspansive tankemønstre utfordres og verdsettes; der alle kontinuerlig lærer å lære sammen? Er vi på vei mot en inkluderende skole der flerkulturelle fellesskap står i fokus og der mulighetene som ligger i dette anvendes og utnyttes?

Er vi på vei mot en skole der læring også knyttes til fornying og forandring av våre egne meningsstrukturer og handlingsmønstre? Der vi søker å utvide våre horisonter med hensikt å forstå at når et fenomen forekommer er det nødvendig å forstå hvorfor det er meningsfylt for dem som praktiserer det? Jeg stiller meg noe skeptisk til om det faktisk er slik.

For å gi noen antydninger i retning et svar på oppgavens tittel, stiller jeg meg nok en gang spørsmål om skolen blir det den blir som et resultat av alles intensjoner. De intensjoner som finnes i interaksjon mellom menneskene som utgjør organisasjonen. Hva med nasjonens intensjoner? Hva tenker vi må til i praksis for å skape en lærende flerkulturell skole der også minoritetsspråklige elever får muligheter til å tilegne seg den kunnskap de har krav på? Hvordan vi handler vil på lengre sikt ha betydning for både elevene individuelt og skolen i samfunnet generelt, og hva vil konsekvensene være av ikke å gjøre noe? Hva gjør vi sammen hvis vi egentlig ikke helt vet hva vi gjør, enda?

Litteraturliste

Arendt, H. (1996). *Vita activa. Det virksomme liv*. Pax Forlag A/S. Oslo.

Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever.*

En kunnskapsoversikt. NOVA Rapport 10/2007.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.

Dale, E. L. og Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag.

Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen*. SINTEF. Tapir Uttrykk.

Hylland Eriksen, T. (1994). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Noreg*. Ad Notam Gyldendal.

Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risiko og ressurs*. Høyskoleforlaget.

Fjeld, T. (2005). *Å lykkes som rektor. En kvalitativ analyse av noen rektors fortellinger om hva som gir dem opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. IKT-studiet. Universitetet i Bergen. Det psykologiske fakultetet

Honerød Hoveid, M. (2009). *Læreres utdanning – et arbeid med personlig språkbruk*.

Pedagogisk filosofiske medieringer om mulighetene for utvikling av praktisk fornuft gjennom arbeid med språkbruk. Ph.d. avhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.

- Høgmo, A. (2005). *Er en flerkulturell skole mulig?* Gyldendal Akademisk.
- Iden, S. M. (2011). *Frivillighet og Integrasjon. En kvalitativ studie om møter mellom innvandrere og nordmenn i regi av frivillige organisasjoner i Tromsø*. Masteroppgave i Sosialantropologi. Institutt for arkeologi og sosialantropologi. Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning Universitetet i Tromsø.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Kvaale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju 2. utgave*. Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.
- Læreplanverket LK-06. <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- Møller, J. og Sundli, L. (Red.). (2007). *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Høyskoleforlaget.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. og Dobson, S. (Red.). (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk forskning og praksis*. Oplandske Bokforlag.

- Phil, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen*. Universitetsforlaget.
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. R-NR 2/2008. Avdeling for lærarutdanning og idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Rognaldsen, S. (2008). *Skoleutvikling. Skolen som lærende organisasjon og skolelederne som pedagogiske ledere*. Fagbokforlaget.
- Sand, T. (red.), Bøyese, L., Grande, S. Ø., Stålsett, U. E. & Øzerk, K. (1997). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag
- Senge, P.M. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Norsk utgave Egmont Hjemmets Bokforlag, Pensumtjeneste A/S.
- Skandsen, T, Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring – en håndbok for skoleledere*. Gyldendal Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. Gyldendal NorskForlag AS.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Strategiplan *Likeverdig opplæring i praksis!* (2007-2009). Kunnskapsdepartementet.
- Thomas, W.P. og Collier, V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz: CREDE.

Vedøy, G. (2008). *"En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" - Ledelse i flerkulturelle skoler*. Avhandling til PhD-graden. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitetet i Oslo.

Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger, NSD

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Fitjar januar 2012

Til

Rektor

Angående deltakelse i forskningsprosjekt om ledelse i en lærende flerkulturell skole.

Jeg takker for den positive responsen du gav på min henvendelse om å stille som respondent i forbindelse med min masteroppgave i skoleledelse ved NTNU.

Tittel på oppgaven er: ***På vei mot en flerkulturell lærende skole?***

Den overordnede problemstilling for mastergradsoppgaven er:

Hvordan tenker rektor aktivt i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole?

Jeg er opptatt av hvordan vi som skoleledere arbeider med skoleutvikling, og da særlig i forhold til minoritetsspråklige elever.

Som forsker har jeg taushetsplikt, og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Det vil bli gjennomført et intervju på ca. 1-1 1/2 times varighet. Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon. Dette for å lette både intervjusituasjonen, og for at jeg ikke skal gjengi feile uttalelser. I etterkant vil opptakene blir transkribert. Alle opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Jeg forplikter meg til å:

- Følge retningslinjene for forskning jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Sørge for at utskrifter fra intervju og andre feltnotater oppbevares på en forsvarlig måte, og slik at uvedkommende ikke får tilgang på dette.
- Sørge for anonymisering, slik at ingen tekster som lagres kan identifisere respondentene.

Alle respondenter vil få tilgang til mine analyser i skriftlig format, og alle respondenter vil få tilsendt den endelige oppgaven.

Faglig veileder er Dr. polit Marit Honerød Hoveid, v/Pedagogisk Institutt, NTNU

Jeg håper du fortsatt er interessert i å delta, og jeg vil ta kontakt med deg i løpet av 1 uke for å avtale tid for intervju.

Med vennlig hilsen

Siv Grete Stamnes, mastergradsstudent

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Jeg bekrefter herved å ville delta som respondent i forbindelse med

datainnsamling til Siv Grete Stamnes sin masteroppgave i skoleledelse ved NTNU våren 2012.

Tema for oppgaven: På vei mot en flerkulturell lærende skole?

Problemstilling: Hvordan tenker rektor aktivt i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole?

.....

Dato

.....

informant

Vedlegg 3 Intervjuguide

Problemstilling: Hvordan tenker rektor aktivt i forhold til utvikling av en lærende flerkulturell skole?

Flerkulturell skole

Kan du gi en beskrivelse av skolen og elevene dine?

Kan du si noe om hva du tenker om begrepet flerkulturell skole?

Hvordan forstår du begrepet integrering?

Kan du si noe om hvordan dere arbeider med integrering og likeverdig opplæring på skolen din?

Hva tenker du om tilpasset opplæring i praksis?

Hvordan organiserer dere opplæring av minoritetsspråklige elever på skolen?

Hvordan henter skolen informasjon og kunnskap om de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn og forutsetninger; språklig og kulturelt.

Kan du si noe om hvordan det satses på kompetanse og utvikling med tanke på opplæring av minoritetsspråklige elever i kommunen?

Lærende skole

Kan du si noe hva du tenker om begrepet lærende skole?

Hva legger du som rektor vekt på i utviklingsarbeidet?

Kan du si noe om hvordan dere samhandler om utviklingsarbeidet på skolen?

Har skolen tradisjon for å reflektere over den kunnskapen både skolen og den enkelte medarbeider på en skole representerer? Hva tenker du om dette?

Har dere et system for å dele kunnskapen og anvende denne i et fellesskap? Kan du i tilfelle si noe om dette?

Kan du si noe om hvordan du tenker om læring og kompetanseutvikling med tanke på likeverdig opplæring i praksis?

Kan du si noe om hvordan du ønsker at din skole skal utvikle seg?

Er det noe du mener jeg ikke har spurt deg om som du mener burde vært med?

Vedlegg 4 Tilbakemelding om behandling av personopplysninger.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Marit Honerød Hoveid
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.04.2012

Vår ref:30034 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30034	<i>På vei mot en lærende flerkulturell skole?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marit Honerød Hoveid
Student	Siv Grete Stamnes

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

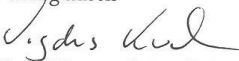
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Inga Brautaset

Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Siv Grete Stamnes, Prestbø, 5419 FITJAR

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30034

Meldingen gjelder et masterprosjekt, der formålet er å undersøke rektors tanker, forståelse og handling i en lærende flerkulturell skole. Datamaterialet innhentes ved personlig intervju med 3-4 rektorer.

Utvalget får skriftlig informasjon og de som ønsker å delta samtykker skriftlig. Personvernombudet vurderer informasjonsskrivet tilfredsstillende.

Interjvudata registreres i form av lydfiler som senere transkriberes. Det tas høyde for at datamaterialet vil kunne inneholde personidentifiserende opplysninger, som kombinasjonen av stilling og navn på skole.

Vi minner om at rektor av hensyn til taushetsplikten ikke kan omtale lærere, elever og foreldre i identifiserbar form.

Det er ikke oppgitt hvilken type pc datamaterialet vil bli lagret på (privat eller pc tilhørende virksomheten). Personvernombudet legger til grunn at lagringsmedium avklares med behandlingsansvarlig institusjon (NTNU), slik at oppbevaringen av personopplysninger følger interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Iht. informasjonsskrivet skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres når prosjektet er avsluttet, senest innen 31.12.2012. For at datamaterialet skal være anonymt, må navn (på samtykkeerklæringer og eventuell koblingsnøkkel) slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omskrives/grovkategoriseres, slik at det ikke er mulig for noen å gjenkjenne enkeltpersoner i materialet.