

Likeverdlig opplæring og ledelse i flerkulturelle skoler

Aud Nilsen Nymo

Elsa Margareth Nysveen



Mastergradoppgave i skoleledelse

UNIVERSITETET I OSLO

30.november 2006

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	7
1.1 <i>BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA</i>	7
1.2 <i>PROBLEMSTILLING</i>	8
1.3 <i>BEGREPSAVKLARINGER</i>	9
1.3.1 <i>LEDELSESPERSPEKTIVER</i>	9
1.3.2 <i>FLERKULTURELT PERSPEKTIV</i>	9
1.3.3 <i>ANERKJENNELSE</i>	9
1.3.4 <i>SPRÅKLIGE MINORITETER</i>	10
1.3.5 <i>LIKEVERDIG OPPLÆRING FOR SPRÅKLIGE MINORITETER</i>	10
1.3.6 <i>SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING</i>	10
1.3.7 <i>MORSMÅL</i>	10
1.3.8 <i>TOSPRÅKLIG FAGOPPLÆRING</i>	11
1.3.9 <i>NOA ELLER NORSK SOM ANDRESPRÅK</i>	11
1.3.10 <i>FLERKULTURELL SKOLE</i>	11
1.3.11 <i>FELLESKULTURELL SKOLE</i>	11
1.3.12 <i>FOKUSSKOLE</i>	12
1.4 <i>OPPGAVENS OPPBYGGING</i>	12
1.5 <i>GOD LEDELSE I FLERKULTURELLE SKOLER – VÅR FORFORSTÅELSE</i>	13
2 TEORIBAKGRUNN	14
2.1 <i>ET LIKEVERDIG OPPLÆRINGSTILBUD FOR MINORITETSELEVER</i>	14
2.1.1 <i>STYRINGSdokumentene</i>	14
2.2 <i>LEDELSESPERSPEKTIVER</i>	23
2.2.1 <i>LEDELSE GENERELT</i>	24
2.2.2 <i>PEDAGOGISK LEDELSE</i>	24

2.2.3	<i>DISTRIBUERT LEDELSE</i>	25
3	METODE	32
3.1.	GENERELT OM METODE.....	32
3.2	KVALITATIV FORSKNING	32
3.2.1	<i>Valg av metode for egen undersøkelse</i>	32
3.2.2	<i>DET KVALITATIVE FORSKNINGSIINTERVJU</i>	33
3.2.3	<i>INTERVJUUNDERSØKELSENS SYV STADIER</i>	33
3.2.4	<i>VALG AV SKOLER/INFORMANTER</i>	35
3.2.5	<i>INTERVJUGUIDEN</i>	36
3.2.6	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	38
3.2.7	<i>Metode for analyse og drøfting</i>	39
3.2.8	<i>Arbeid med intervjutekstene</i>	40
3.2.9	<i>Rektorene forteller om seg selv</i>	44
3.2.10	<i>Karismatisk ledelse i intervjuteksten</i>	46
4	PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA	51
4.1	LIKEVERDIG OPPLÆRING FOR MINORITETSELEVER.....	52
4.1.1	<i>Flerkulturelt perspektiv på hjemmesider og i planer</i>	53
4.1.2	<i>Rektorenes prioritering av likeverdig opplæring for minoritets elever</i>	54
4.1.3	<i>Furuskog skole</i>	54
4.1.4	<i>Bjørkedal skole</i>	56
4.2	HVILKE LEDELSESPERSPEKTIVER KAN IDENTIFISERES?.....	58
4.2.1	<i>Ledelsesperspektiv på Furuskog skole</i>	59
4.2.2	<i>Ledelsesperspektiv på Bjørkedal skole</i>	60
4.3	VERIFISERING	61
5	KONKLUSJON	63
5.1	PROBLEMSTILLINGEN – ER DEN BESVART?	63
5.2	FORSKNINGSPROSESSEN - REFLEKSJON OVER EGET ARBEID	66

5.2.1 Eksisterende forskning på dette feltet	66
5.3 VÅR FORSKNING PÅ DETTE FELTET	67
5.4 VIDERE UTFORDRINGER I FORSKNING PÅ DETTE FELTET	67
ETTERORD	68
KILDELISTE	69
VEDLEGG 1	71
<i>INTERVJUGUIDE</i>	71
VEDLEGG 2	73
<i>ANALYSEKATEGORIER FOR INTERVJUTEKSTER</i>	73
VEDLEGG 3	74
<i>Distribuert ledelsesperspektiv</i>	74

FORORD

Vi har to ting felles. Vi har begge gledet oss over den inspirasjonen studiet på ILS har gitt oss. Det har medført at vi har lest mye faglitteratur som har holdt oss oppdatert innen skoleledelse, og vi har lettere kunnet følge med på skoleutviklingen i Norge. Vi er begge rektorer på 1 – 7 skoler og det er litt rart at skolene vi leder heter det samme og ligger i samme fylke, men i hver sin kommune. Skolene våre er ganske forskjellige i størrelse, men vi har stort sett de samme lederutfordringene. Vi kjente ikke hverandre før vi møttes på masterstudiet.

Det andre vi deler interesse for er det flerkulturelle. Vi begynte å interessere oss for migrasjonspedagogikk for mange år siden begge to og vi intervjuet begge to rektorer på skoler med mange minoritetsspråklige i en oppgave tidligere i studiet. På Finstad skole, hvor Elsa M. Nysveen er rektor, er det ca. 20 % minoritetsspråklige representert med 13 språk. På Finstad skole, der Aud H. Nilsen Nymoen er rektor, er det atskillig færre minoritetsspråklige elever. Rektor er den eneste med migrasjonspedagogikk i fagkretsen. Ikke minst av den grunn er det viktig å holde seg oppdatert innenfor fagfeltet.

Vi ønsker at vi selv skal lære noe mer om ledelse av flerkulturelle skoler, ut over det vi til nå sitter inne med av kunnskap og erfaring, og dessuten er det et ønske at vi gjennom forskningen vår, skal bidra til at flere rektorer vil prioritere å styrke tilpasset opplæring og skolens opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever, og rektor er den eneste med migrasjonspedagogikk i fagkretsen. Ikke minst av den grunn er det viktig å holde seg oppdatert innenfor fagfeltet.

Å følge forelesninger på ILS har vært til stor glede og nytte for oss som rektorer. Det har gitt oss faglig oppdatering og personlig utbytte å delta i et miljø med andre skoleledere som alle har arbeidet med læring og egenutvikling. Vi har møtt kollegaer fra andre kommuner og fra flere skoleslag. Vi har fått utvidet syn på ledelse, og dette har gitt oss bedre forutsetning for refleksjon over egen praksis.

Vi vil takke de to rektorene som har stilt opp for oss. Deres velvilje og engasjement i intervjusituasjonen gav oss lyst til å forske på hva som gjør at en lykkes med ledelse av en flerkulturell skole på en slik at den blir anerkjent av myndighetene.

Vi takker også våre medarbeidere for forståelse for vår spesielle situasjon i skriveinnspurten. Takk også til gamle og unge i familiene våre som har vært tålmodige og omsorgsfulle mens vi har studert ved ILS.

Eidsvoll/Hvam, 30.november 2006

1. INNLEDNING

1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Temaet i denne masteroppgaven er ledelse i flerkulturelle skoler.

Bakgrunnen for å velge dette temaet er både dets aktualitet og et ønske om å øke vår egen kompetanse innenfor feltet. Med temaets aktualitet mener vi at minoriteters situasjon i samfunnet ofte blir trukket fram i medier og samfunnsdebatten som følge av for eksempel kriminalitet, arbeidsløshet eller dårlige læringsresultater. Vi synes utdanningssystemet burde være en nøkkelarena for å bedre minoritetslevenes muligheter til positiv samfunnsdeltakelse. Det er i skolen denne elevgruppen skal ha muligheter til å lære norsk språk og bli kjent med norsk kultur og tradisjoner og derved oppnå gode forutsetninger for vellykket integrering og å kunne ta del i samfunnslivet på en god måte.

De nasjonale skolereformene etter 2.verdenskrig har alle vært opptatt av å utjevne forskjeller basert på elevers sosiale bakgrunn. Anders Bakken (2004) setter søkelyset på om disse nasjonale målsettingene er nådd. I sin artikkel viser han til den landsomfattende undersøkelsen: Ung i Norge 1992 og 2002. Graden av boklig kultur hjemme, foreldrenes yrkesposisjon og deltakelse i arbeidsmarkedet har betydning for elevers prestasjoner i fag. Flere grupper elever møter en skole som ikke tar tilstrekkelig hensyn til deres utgangspunkt og bakgrunn. Han mener at for språklige minoriteter hvor foreldrene er fra ikke-vestlige land, har den skolefaglige situasjonen blitt forverret. Og han konkluderer med at det urovekkende går mot større sosial ulikhet i skolen

Denne bekymringen støttes også av An-Magritt Hauge, som er leder av Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, Nafo. I et intervju i Norsk Utdanningsforbunds medlemsblad "Utdanning" nr. 18 – 13. oktober 2006, sier hun at minoritetsspråklige elever ikke blir godt nok ivaretatt i skolen. Også rådgiver Sigrun Aamodt ved Nafo sier i samme reportasje at Utdanningsdirektoratet seinest i høst presenterte tall som viser at denne elevgruppa "leder" i frafall fra videregående skole. En studie blant 12 000 elever i ungdomsskolen og videregående skole i 2003 viser at det er nesten dobbelt så mange minoritetsspråklige som ligger i det svakeste prestasjonssjiktet som majoritets elever. (Bakken 2004).

Dersom dette er riktig, synes vi det er urovekkende framtidsutsikter for minoritetselever i norsk skole. Vi ønsker derfor å sette søkelyset på skoler som får anerkjennelse innenfor feltet flerkulturell opplæring. Hva kan vi, som rektorer, lære av skoleledelsen på slike skoler, slik at utviklingen kan gå i en bedre retning for denne elevgruppen?

Vår bakgrunn for å velge tema har altså primært et reint utdanningsperspektiv, men også et bredere perspektiv som setter utdanning i sammenheng med minoritetselevs situasjon og muligheter i samfunnet generelt. Pierre Bourdieu skriver om utdanningssystemets betydning for opprettholdelse av sosiale makthierarkier i *Les hëritiers*, *La reproduction* og *La distinction* (Thuen 1989) og peker på et komplisert og sammensatt samfunnsproblem. I denne oppgaven ønsker vi å sette søkelyset på god skoleledelse for å finne ut om det kan være ett av flere virkemidler for å bedre minoritetselevs muligheter i utdanningssystemet.

1.2. PROBLEMSTILLING

Vi har antatt at rektor på skoler som får anerkjennelse for opplæringstilbudet for minoritetselever, har gode kunnskaper om hva som skal til for å sikre godlikeverd i opplæringen. Hun ser det flerkulturelle perspektivet som sentralt og sørger for at området blir synliggjort og prioritert i organisasjonen. Vi antar at det flerkulturelle perspektivet kommer fram på skolens hjemmesider, og at det får konsekvenser for rekruttering og skolens utviklingsarbeid. Dette mener vi er noen av de områdene som kan gi signaler om at likeverdighet etterstrebes i opplæringen.

Vi ønsker i vår undersøkelse både å finne ut om disse antagelsene stemmer, og om det er mulig å identifisere ledelsesperspektiver på disse anerkjente skolene.

Problemstillingen for denne oppgaven er dermed:

Hvordan blir likeverdig opplæring og det flerkulturelle perspektivet ivaretatt i skoler som får anerkjennelse for opplæring av minoritetsspråklige elever, og hvilke ledelsesperspektiver kan identifiseres?

1.3 BEGREPSAVKLARINGER

En del begreper som blir brukt i denne oppgaven, kan defineres forskjellig. Vi vil derfor avklare hvordan vi definerer følgende begreper slik de blir brukt i denne oppgaven:

Ledelsesperspektiver, flerkulturelt perspektiv, anerkjennelse, språklige minoriteter, likeverdig opplæring for språklige minoriteter, særskilt norskopplæring, morsmål, tospråklig fagopplæring, tospråklige lærere, NOA, flerkulturell skole, felleskulturell skole og fokusskole.

1.3.1 Ledelsesperspektiver

Dette begrepet brukes ofte i nyere litteratur om utdanningsledelse. Vi har forgjeves prøvd å finne en definisjon på ledelsesperspektiv i faglitteraturen. Derfor formulerer vi vår forståelse av begrepet på følgende måte: En faglig forståelsesramme for å systematisere fagfeltet skoleledelse ut fra en valgt teoribakgrunn slik begrepet blir anvendt i litteratur om skoleledelse. Slik bruker vi dette begrepet i denne oppgaven.

1.3.2 Flerkulturelt perspektiv

I Strategiplan (UFD 2003) og Veiledning *L97 (UFD 2003) brukes dette begrepet uten at det er klart definert. I denne oppgaven legger vi følgende forståelse til grunn: Synliggjøring av at virksomheten består av personer fra flere kulturer og at dette fører til nødvendig tilrettelegging på flere sentrale områder av virksomheten, som for eksempel informasjon som legges ut på skolens hjemmeside, pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging, utviklingsarbeide og rekruttering av medarbeidere.

1.3.3 Anerkjennelse

Med anerkjennelse mener vi i denne oppgaven at skolen har blitt utpekt som fokusskole av fylkesmannen eller at den har utmerket seg offentlig på annen måte og fått positiv omtale i for eksempel mediene.

1.3.4 Språklige minoriteter

Det finnes mange ulike definisjoner av språklige minoriteter. I denne oppgaven bruker vi definisjonen i ”Veiledning * L97 Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen (UFD 2003):

Grunnskoleelever som ikke har norsk som morsmål (førstespråk), og som lærer seg norsk først ved kontakt med samfunnet ellers, eventuelt gjennom opplæringen i skolen.

Minoritetsspråklige benyttes alternativt som betegnelse for den samme elevgruppen.

1.3.5 Likeverdig opplæring for språklige minoriteter

Med dette uttrykket mener vi at opplæringen er tilrettelagt språklig og kulturelt slik at de minoritetsspråklige elevene får like gode muligheter til læring som majoritetselvene i skolesituasjonen. Det vil innbefatte organisering av særskilt språkopplæring, morsmål, tospråklig fagopplæring, samarbeid med foresatte og inkluderende tiltak som har betydning for elevenes identitetsutvikling.

1.3.6 Særskilt norskopplæring

Betegnelsen ”særskilt norskopplæring” brukes alternativt til ”norsk som andrespråk” i denne oppgaven slik det gjøres i Veiledning *L97 (UFD 2003)

1.3.7 Morsmål

Hva som er en persons morsmål har ingen entydig definisjon ifølge Tove Skutnabb Kangas (1981) og viser til at en persons morsmål kan variere i løpet av et liv. I denne oppgaven bruker vi betegnelsen ”Morsmål” om det språket man lærte først og som man etablerte sine første langvarige språklige kontakter på. Morsmålet vil ha en opprinnelsesdimensjon, og en identifikasjonsdimensjon, mens funksjonsdimensjonen vil variere etter hvilke ferdigheter som oppnås på andrespråket og i hvilken grad det blir tatt i bruk.

1.3.8 Tospråklig fagopplæring

Tospråklig fagopplæring” brukes om opplæring der både norsk og morsmål benyttes for at elevene skal få del i skolens fag og områder. Den tospråklige fagopplæringen inngår i den tospråklige opplæringen, og dreier seg om å benytte språk som redskap for å tilegne seg fag. (UFD 2003)

1.3.9 NOA eller norsk som andrespråk

NOA brukes i ett av våre intervjuer som forkortelse for ”norsk som andrespråk”. Norsk som andrespråk er norsk som læres i Norge av personer som har et annet morsmål (førstespråk) enn norsk. De kan få særskilt norskopplæring integrert i eller i tillegg til opplæring i ordinær klasse. De kan også få norskopplæring tilrettelagt som eget fag i norsk som andrespråk. Det foreligger en læreplan for norsk som andrespråk for språklige minoritets elever i grunnskolen. Særskilt norskopplæring brukes alternativt til norsk som andrespråk. (UFD 2003)

1.3.10 Flerkulturell skole

Med flerkulturell skole mener vi skoler som har minoritetsspråklige elever. (Hauge 2004). I denne oppgaven forstår vi ”flerkulturell skole” slik den beskrives av departementet i ”Strategiplanen: Likeverdig utdanning og praksis!” (UFD 2003): Den ”... er kjennetegnet ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som normaltilstand og bygger på dette i sin skoleutvikling.” (UFD 2003:9). Dette utdypes slik: ”I denne betydningen innebærer det at en flerkulturell skole imøtekommer alle elevers behov for tilrettelegging og ikke usynliggjør mangfold.” (Aamodt 2004).

1.3.11 Felleskulturell skole

I den felleskulturelle skolen er tiltak for minoritetsspråklige elever ordinære tilbud integrert i organisasjonen. (Hauge 2004 s. 22)

Begrepet ”Den felleskulturelle skolen” har vi hentet fra An-Magritt Hauges bok med samme navn. Hun sier selv i forordet at ”På skoler med denne tilnærmingen betraktes mangfold som normaltilstand, og ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet. På grunnlag av mangfoldet skaper vi noe nytt sammen; den felleskulturelle skolen. Her kommer alles synspunkter, verdier, bakgrunner og ferdigheter fellesskapet til gode.” (Hauge 2004)

1.3.12 Fokusskole

Med fokusskole mener vi en skole eller som er utpekt av fylkesmannens utdanningsavdeling etter følgende kriterier:

- er kommet langt i arbeidet med å være en flerkulturell skole der personalet, inklusive ledelsen, ser dette perspektivet som sentralt
- er villig til å bruke tid på kompetanseoppbygging på feltet både internt og utadrettet
- kan skape nettverk med andre virksomheter og er villig til å være et godt eksempel

1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING

I innledningskapitlet har vi gjort rede for bakgrunn for valg av tema, presentert problemstilling og forklart hva vi forstår med noen sentrale begreper. I kapittel 2 gjør vi rede for og begrunner oppgavens teoretiske innramming i forhold til opplæring for minoritetsspråklige elever og ledelsesperspektiver.

I kapittel 3 vil beskrive og begrunne de metodene vi har valgt å bruke i dette forskningsprosjektet, hvilke forberedelser vi har hatt, begrunnelse for hvilke spørsmål vi har hatt med i intervjuguiden, utvalg av skoler og informanter, gjennomføring og analyse av intervjutekstene. På slutten av kapitlet drøftes reliabilitet og validitet av forskningsmetodene og resultatene i undersøkelsen vår.

I empirikapitlet (4) beskriver vi våre funn i datamaterialet som er relevante i forhold til problemstillingen.

I kapittel 5 drøfter vi hvordan det flerkulturelle perspektivet er ivaretatt på de to skolene og i hvilken grad de ledelsesperspektiver vi har identifisert, kan ha betydning for minoritetslevenes opplæringstilbud.

Avslutningsvis, i kapittel 6 oppsummerer vi hva vi mener å ha funnet ut gjennom vårt forskningsprosjekt, trekker paralleller til annen forskning og forteller hva vi ser som

sannsynlige utfordringer videre i arbeidet for å utvikle et enda bedre opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i Norge.

1.5 GOD LEDELSE I FLERKULTURELLE SKOLER – VÅR FORFORSTÅELSE

Forskerne bak denne oppgaven har tidligere i studiet om skoleledelse gjennomført flere rektorintervjuer om samme tema, men ut fra en annen problemstilling. I sær den ene av disse rektorene gjorde et sterkt inntrykk på grunn av det sterke engasjementet og den overbevisende fagkunnskapen han la for dagen. Denne rektoren var også leder for en anerkjent, flerkulturell skole. Vi ble opptatt av om slikt inspirerende lederskap på en skole ville ha betydning for minoritetselevenenes faglige og sosiale utvikling. Når vi setter dette i sammenheng med denne elevkategoriens sårbare utgangspunkt i utdanningssystemet og samfunnet (Bakken 2003) og Bourdieu (Thuen 1989), synes vi det er interessant å finne ut hvilke ledelsesperspektiver som kan identifiseres i anerkjente skoler. Det at skolene er anerkjente forutsetter vi betyr at likeverdighet blir godt ivaretatt i opplæringen. Kan disse rektorene lære oss noe om ledelse av flerkulturelle skoler?

2 TEORIBAKGRUNN

I første del av teorikapitlet vil vi gjøre rede for teori som beskriver hvordan et godt opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever bør være og begrunner hvorfor det bør være slik. Derneft vil vi gjøre rede for teori knyttet til ledelse generelt, pedagogisk ledelse og til sist teori som omhandler de ledelsesperspektivene vi mener å finne er de mest framtreddende i vårt datamateriale.

2.1 ET LIKEVERDIG OPPLÆRINGSTILBUD FOR MINORITETSELEVER

Når vi skal beskrive hvordan et likeverdig opplæringstilbud for minoritetselever best bør legges til rette, synes vi det er riktig å begynne med å gjøre rede for hvilke styringsdokumenter som legger føringer for tilbudet.

Deretter vil vi gå nærmere inn på hvilke prinsipper som ligger til grunn for opplæringstilbudet, faglig innhold, organisering og holdningsskapende arbeid. Vi anser disse elementene for å være de sentrale for å oppnå et helhetlig likeverdig tilbud. Underveis vil vi referere til litteratur som vi mener begrunner vår forståelse av hva et godt opplæringstilbud for minoritetselever er.

2.1.1 Styringsdokumentene

I dette kapitlet gjør vi rede for de mest sentrale offentlige dokumentene som styrer og gir føringer for hvordan skolen skal organisere og tilrettelegge opplæringen for minoritetsspråklige elever. For hvert av disse dokumentene vil vi kort fortelle hva dokumentet omhandler

Den nye læreplanen "Grunnleggende norsk for språklige minoriteter" skal først iverksettes i 2007. Vi vil derfor i denne oppgaven forholde oss til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). I L97 slås det fast at: "Dei breie og almenndannande måla som gjeld for grunnskolen generelt, er òg grunnlaget for opplæringa av elevar frå språklege minoritetar. Opplæringa skal gjere sitt til at elevane kan delta i samfunnet som likeverdige og aktive medlemmer. Ho skal vere med og stimulere språkutviklinga til elevane ut frå dei føresetnadene kvar enkelt har. (L97:60)

Opplæringsloven § 2.8 gir elever fra språklige minoriteter kun mulighet til opplæring i og på morsmålet og særskilt norsk inntil eleven har ”tilstrekkelege kunnskapar i norsk”.

Sammenlignet med den forrige læreplanen M-87, der funksjonell tospråklighet var mål for språkopplæringa, er morsmålet i L97 redusert til å være et redskap for læring i en periode inntil norsk kan overta.

I ”Veiledning L97: Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen gis det detaljerte beskrivelser om tospråklig opplæring og hvilke tiltak og undervisningsmodeller som fremmer et tilrettelagt og likeverdig opplæringstilbud for alle elever.

2.1.2 Generelle prinsipper

Den generelle delen av L-97 som nå er en del av Kunnskapsløftet og L-06, gjelder også for opplæringen av minoritetsspråklige elever. Generelle prinsipper som skal gjennomsyre all virksomhet i norsk skole, som likeverd, toleranse, likestilling og tilpasset opplæring gjelder her som i den øvrige delen av skolens virksomhet. Når det gjelder tilpasset opplæring, så skal skolen tilpasses elevene og ikke omvendt. I UFD's strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis! (2003) pekes det på nettopp dette:

På en flerkulturell skole ser personalet på det flerkulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som normaltilstand og bygger på dette i skoleutviklingen. De voksne i skolevirksomheten ivaretar elevenes rett til å være annerledes – deres forskjellighet i fellesskapet (s.9).

Samtidig skal skolen inkludere tiltak som imøtekommer de språklige minoritetslevenes behov for tilrettelegging. Slike tiltak bør inkluderes i skolens ordinære virksomhet og ikke bare ekskluderes fra skolens øvrige aktiviteter (Hauge 2004).

2.1.3 Språk- og fagopplæring

Leder for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, An-Magritt Hauge, viser til at på enkelte skoler der minoritetsspråklige elever ikke får særskilt norskopplæring, men deltar sammen med majoritetslevene ut fra den tanken at minoritetslevene lærer så mye av å være sammen med sine majoritetsspråklige jevnaldringer. Hun underbygger at dette kan være å gjøre elevene en bjørnetjeneste ved å vise til bl.a. Hvenekildes karakterisering av dette

alternativet som Skoletapermodellen og begrunner ytterligere ved å henvise til isfjellmetaforen (Cummins 1984 i Befring mfl. 1993).

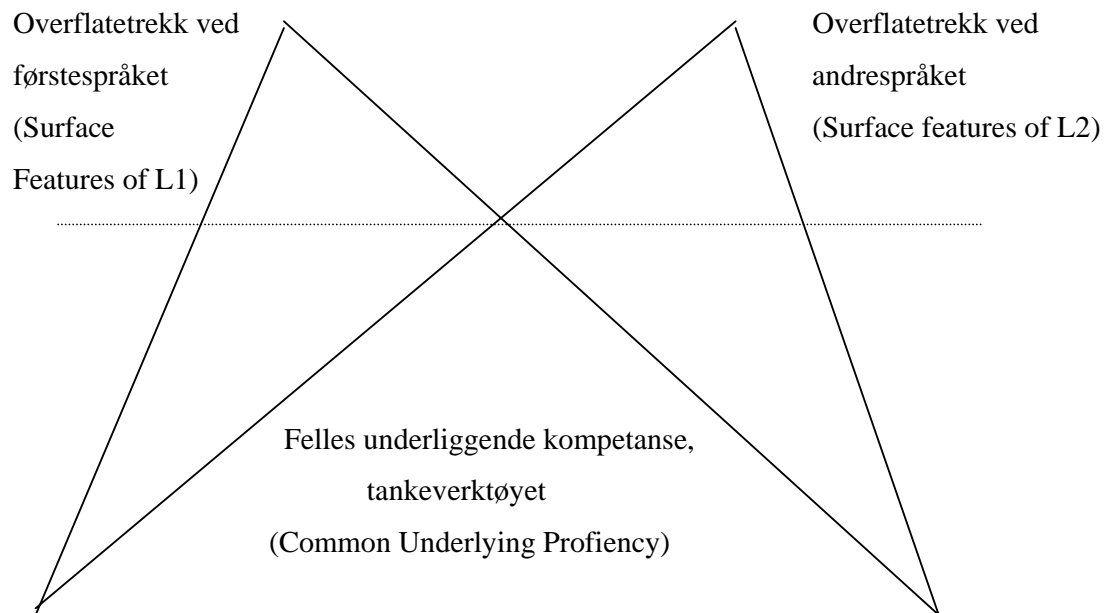


Fig. 1: Den tospråklige situasjonen (isfjellmetaforen) (Cummins 1984 I Befring mfl. 1993:56)

Isfjellet har to topper. Det ene er førstespråket, morsmålet, og det andre er andrespråket, her norsk. Over "havoverflaten" (= toppene på isfjellet) ligger overflatespråket, konversasjonsferdigheter, mestring av språket i daglig samhandling med andre og språkets flyt. Dette kaller Cummins for Basic Interpersonal Skills (BICS). Dette overflatespråket, og ikke minst språklydene, lærer særlig barn seg relativt fort. De mestrer ofte også grammatikken intuitivt relativt godt. Ordforrådet kan imidlertid være lite, men det oppdages ofte ikke (uthevet av oss) fordi vedkommende snakker så flytende og korrekt norsk. Under "havoverflaten" ser vi et felt som er felles for begge språkene. Dette kaller Cummins (1984) for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Her ligger den intellektuelle utviklingen, for eksempel de logiske operasjonene, resonneringsevnen, evne til problemløsning, til å knekke lesekode, men også den skolefaglige læringen lagres her. Det er spesielt disse funksjonene ved språket som har betydning for den skolefaglige utviklingen. Det viktigste blir altså ikke å vurdere elevens ferdighetsnivå ut fra mestring av overflatespråket, men hvordan de kognitive funksjonene er utviklet, og hvor mye kunnskaper

elevene har innenfor ulike områder. For skolen er det helt avgjørende å klare å utvikle elevene intellektuelt, det vil si utvikle deres CALP.

Dette synet støttes også, slik vi oppfatter det, av Kamil Øzerks teorier i artikkelen: "Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling." (1997). Han drøfter her resultater fra et forskningsprosjekt der hensikten var å identifisere faktorer og deres virkemåter som var av stor betydning for tospråklige minoriteters fagforståelse og skolefaglige utvikling i matematikk og o-fag. De empiriske funnene ble behandlet i forhold til to pedagogiskfaglig funderte hypoteser: *delaktighetshypotesen* og den *substansielle hypotesen*. Videre ble disse hypotesene knyttet til sirkulær tenkning som står i motsetning til lineær tenkning.

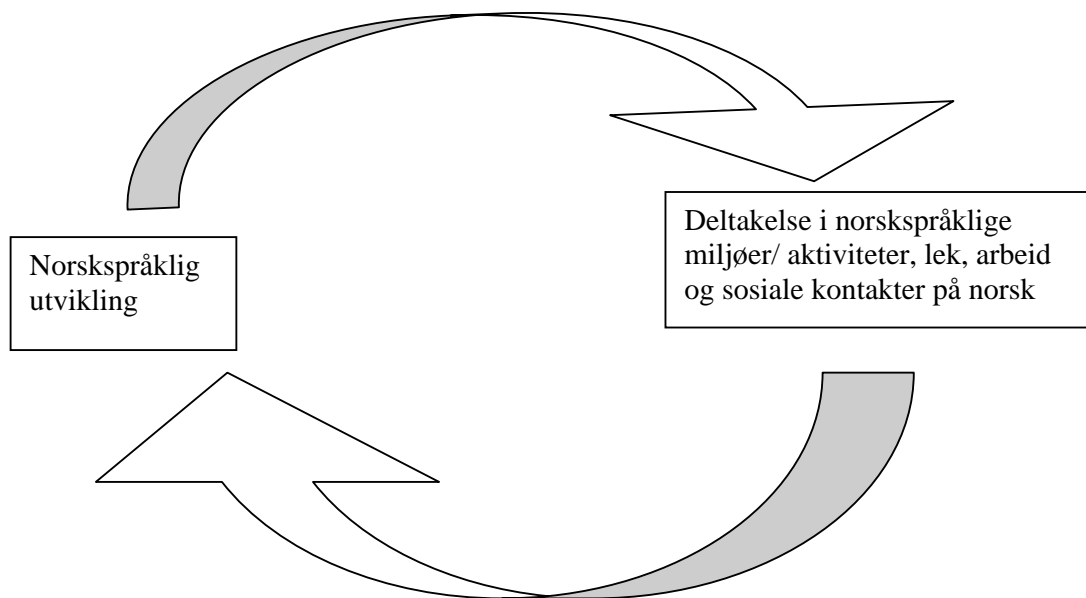


Fig. 4: Delaktighetshypotesen i den sirkulære tenkningen.

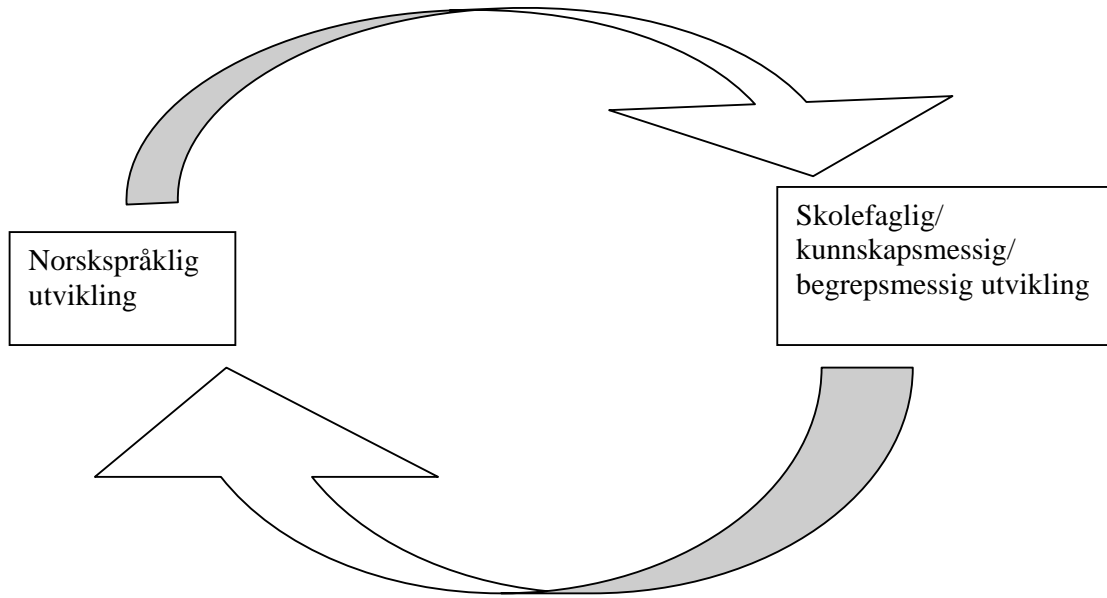


Fig. 5: Den substansielle hypotesen i den sirkulære tenkningen.

Logikken i den lineære tenkningen, at barna først må lære seg norsk og så fag, holder ikke når en sammenholder det med den substansielle hypotesen i den sirkulære tenkningen. Her vises det nemlig til at norskspråklig utvikling avhenger av fagopplæring. Påvirkningen er ikke lineær og ensidig, men tosidig og sirkulær. Enkelte elever klarer å få fagforståelse og faglig utbytte av opplæringen selv i situasjoner der læreren bare tar i bruk den norskspråklige komponenten av deres ”store S” (= det totale språklige repertoaret). Men han viser til at ikke alle kan gjøre det med mindre man også tar i bruk den morsmålspråklige delen av deres totale språklige repertoar i et visst antall år. Skolenes manglende opplegg for tospråklig fagopplæring og mangel på tospråklige lærere som kan bruke de morsmålsdominante minoritetslevenes totale språklige repertoar, er til stort hinder for at mange morsmålsdominante tospråklige barn kan få en faglig utbytterik skolegang.

Thor Ola Engen viser i ”Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv” (1996) også til Øzerks sirkulære tenkning når han beskriver ulike innlemmingsstrategier for minoriteter. Vi har ikke lenger funksjonell tospråklighet som mål i norsk skole. Vi har en overgangsmodell der morsmålet kun skal være et redskap på veien til norsk kompetanse.

Tove Skutnabb-Kangas (1985) sier at en overgangsmodell gjenspeiler en assimilering. Dersom skolen hjelper eleven med midlertidige tilpasninger av opplæringstilbudet, kan dette kalles myk, humanistisk assimilering. ”(Engen 1996:64)

2.1.4 Undervisningsorganisering

I følge Hauge (2004) er den alternative måten til å la minoritetselevne følge den vanlige undervisningen i klassen, å tilrettelegge for tospråklig opplæring. Her får elevene mulighet til å bearbeide informasjon gjennom å bygge på de erfaringene de har med seg. Her får elevene benytte morsmålet for å tilegne seg faglig innhold og samtidig få systematisk opplæring i særskilt tilrettelagt norsk. Den tospråklige læreren blir dermed en viktig faktor for å sikre god minoritetsspråklig opplæring.

Figur 2 (Veiledning * L97 UFD 2003) viser hvordan samordnet tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring kan legges opp i forhold til temaarbeid i ordinær klasse.

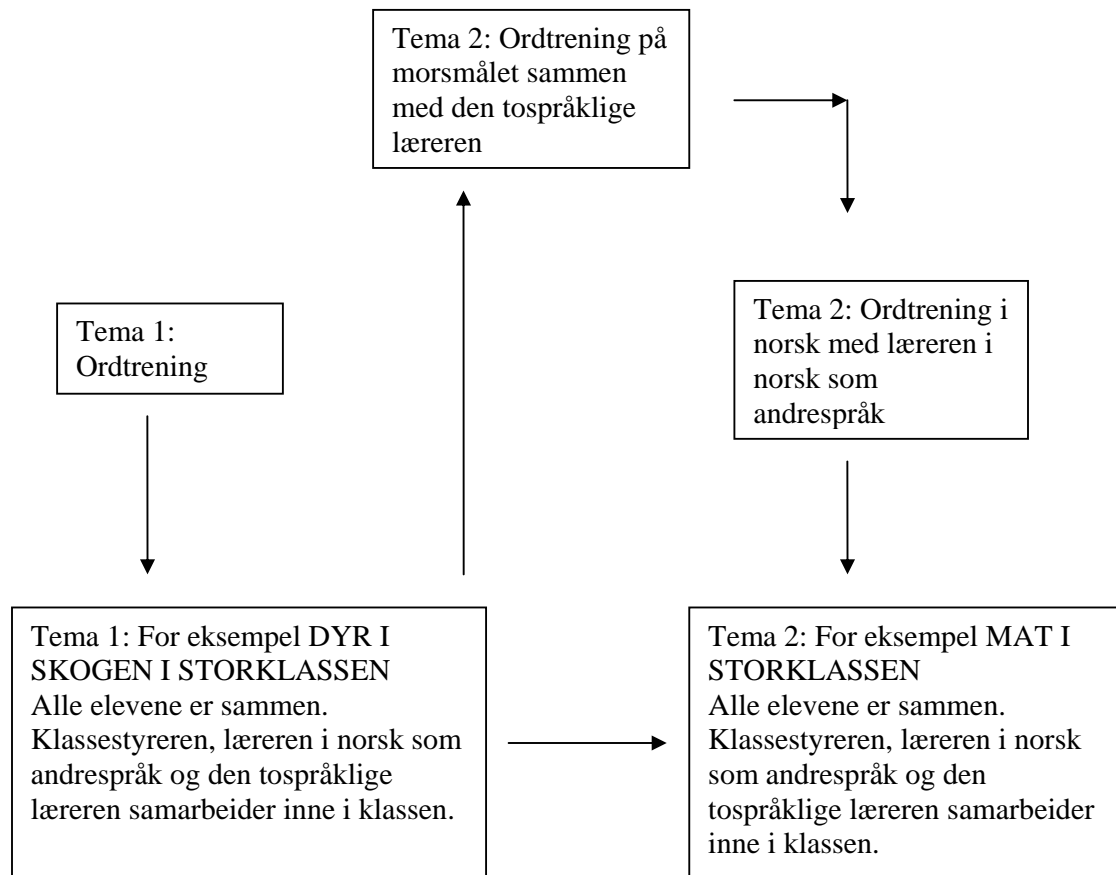


Fig. 2:
Samordnet tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring i forhold til temaarbeid i ordinær klasse

Den vannrette pilen nederst peker ut de majoritetsspråklige elevenes vei over i et nytt tema, og de andre pilene viser de minoritetsspråklige elevenes vei, via trening på morsmålet og norsk som andrespråk, før de går over til et nytt tema. Figuren er tatt med i denne oppgaven for å gi et eksempel på god organisering bygd opp gjennom samarbeid og samordning av undervisning i storklasse, tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring og særskilt norsk. På tilsvarende måte gir Veiledningen en modell for samordnet lese- og skriveopplæring for minoritets elever (s. 34).

I tillegg til den rene undervisningen av elevene, vil den tospråklige læreren kunne bidra til internasjonalisering av opplæringen gjennom å delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av temaer klassen som helhet arbeider med. Tiltakene beregnet på de

minoritetsspråklige elevene blir ordinære tiltak som både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever profiterer på (Hauge 2004).

Dr. Wayne P. Thomas og dr Virginia P Collier har studert 42 000 elever I USA over en periode på 17 år. De peker på et stort prestasjonsgap mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever ved skolestart. Dette prestasjonsgapet reduseres til et minimum eller forsvinner helt ved eksamen i videregående skole hos de elevene som undervises etter tospråklige modeller. (Aamodt 2004)

2.1.5 Holdningsskapende arbeid

Strategiplanen (UFD 2003) har blant annet som ett av sine delmål at den skal bidra til å bedre læringsmiljøet og arbeidet mot rasisme og diskriminering (s. 33). Videre inneholder planen tiltak som skal bidra til å nå dette målet. Ett av tiltakene er at skolene skal utarbeide en plan for hvordan arbeidet med å fremme et godt psykososialt miljø er tenkt fulgt opp. Et annet tiltak som nevnes er videreutvikling av Utdanningsforbundets undervisningsopplegg Mangfold og dialog (MOD).

Vi ser altså at statlige styringsdokumenter både omhandler holdningsarbeid rettet mot minoritetselever som en del av holdningsarbeid i skolen generelt, for eksempel når det gjelder mobbing, men også spesielt knyttet opp mot begrepet rasisme.

Rasisme har gjerne sitt utspring i fordommer. En fordom kan defineres som en holdning, vanligvis negativ og basert på utilstrekkelig kunnskap om en sak eller en person, som det knytter seg sterke følelser til (Hauge 2004:86). Videre viser Hauge til at det gjennom mange undersøkelser er dokumentert og identifisert unnvikende atferd i klasserom, som for eksempel at hvite barn ikke vil sitte ved siden av svarte, verbal trakassering, vold og mobbing.

Hun peker også på at det er uheldig å gi informasjon som kan bidra til en eksotisering av minoritetssituasjonen, noe som kan forsterke vi-de-holdningene. Gjennom informasjon som understreker det som er mest annerledes, kan man forsterke stereotype og feilaktige oppfatninger.

Vi mener at negativ forskjellsbehandling og utestengning må motvirkes gjennom antirasistisk holdningsskapende arbeid dersom en skal lykkes i å oppnå et likeverdig opplæringstilbud for

minoritets- og majoritets elever i skolehverdagen. Dette arbeidet kan ifølge Hauge (2004) få to ulike hovedtilnærminger avhengig av om en stiller seg holdningsorientert eller praksisorientert til rasisme. En holdningsorientert tilnærming kan bety at man har fokus på individ, og hvis det ikke oppdages individ med rasistiske holdninger, konkluderes det med at klassen er "rasismefri". Hvis en derimot er opptatt av en eventuell diskriminerende praksis, vil oppmerksomheten være rettet mot å skape like muligheter for alle elever i skolen. Alle skal ha like muligheter til å forstå, til å mestre til å føle tilhørighet slik at de grunnleggende behov i læringssituasjonen blir ivaretatt. Dette sier Hauge stemmer overens med den ressursorienterte, flerkulturelle skolen hun beskriver (Hauge 2004).

Den flerkulturelle skolen er en betegnelse som benyttes på ulike måter. Meningsinnholdet i betegnelsen bestemmes i stor grad av det underliggende synet på de minoritetsspråklige elevene og deres foreldre som den som benytter betegnelsen har. Dette synet ligger også til grunn for de tiltak som iverksettes for å skape den flerkulturelle skolen. Hovedbegrepene dreier seg om man har et problemsyn på elevene og deres foreldre eller, om man ser de ressursene som tilflyter skolen gjennom en mangfoldig sammensatt elevgruppe (ressurssyn). (Hauge: 42)

Mange husker Benjamin, skoleeleven som ble drept i det første, klart rasistiske drapet i skole-Norge. Hvert år deles Benjaminprisen ut til den skolen som gjør en ekstra innsats i antirasistisk arbeid, og kun ved å fortsette dette arbeidet kan vi håpe at historien ikke gjentar seg. Derfor mener vi at et godt opplæringstilbud for minoritets elever også må innbefatte arbeid for et inkluderende klasse- og skolemiljø som tar avstand fra rasisme og diskriminering. Det må etter vår mening være skolens ledelse som ser til at dette synliggjøres og vektlegges i utviklingsarbeid og profilering av skolen.

2.1.6 Begrunnelse for teorivalg

An-Magritt Hauge (2004) sier i forordet til sin bok Den felleskulturelle skolen at boka er en håndbok i hvordan man kan tilrettelegge den tospråklige opplæringen i henhold til opplæringsloven og andre sentrale føringer, spesielt beregnet på den minoritetsspråklige elevgruppen (s.11) Teorien i dette kapitlet av vår oppgave er i stor grad bygget på Hauges bok med begrunnelser i det teorigrunlaget hun redegjør for der. Blant annet viser hun til et forskningsprosjekt i Storbritannia der hovedfokus har vært å finne fram til hva som kjennetegner skoler som gir gode betingelser for de minoritetsspråklige elevene. (Bhattacharyya m. fl. 2003). Vi har også valgt å støtte oss til Cummings for å begrunne nødvendigheten av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det samme gjelder Kamil

Øzerks artikkel: "Forhold mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling"(i Red. Sand, Therese 1997). Thor Ola Engens artikkel: "Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv" (Engen 1996) viser vi til for å sette fokus på betydningen av et helhetlig tilrettelagt opplæringstilbud som også ivaretar en god identitetsutvikling. Her finner vi bakgrunnsstoff for drøftinger om integrering både faglig og sosialt. I drøfting av minoritetslevenes sosiale forhold sett i et større samfunnsperspektiv har vi også henvist til Pierre Bourdieu (Thuen, Harald og Vaage, Sveinung Red. 1997).

Likeverdighet i opplæringen har vi lest om i Gjert Langfeldts artikkel: Likeverd som ledelsesutfordring". (Utdanningsledelse. Sivesind, Langfeldt, Skedsmo red. 2006). Fra samme bok har vi brukt en artikkel av Ottesen og Møller om "Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv". Teori om karismatisk ledelse er hentet fra Charismatic Leadership in Organizations av Conger og Kanungo. Denne teorien er supplert med Jorunn Møller: Karismatisk lederskap i skolen – en analyse og et forsøk på "myteknekking".

2.2 LEDELSESPERSPEKTIVER

Hvilke ledelsesperspektiver vi skulle legge til grunn for analyse og drøftinger i denne oppgaven har voldt oss mye besvær. Det tok lang tid før vi kom i gang med skriveprosessen nettopp fordi vi følte at vi manglet oversikt over teori om ledelsesperspektiver. Gjennom veiledningssamtaler fikk vi etter hvert tips om litteratur og gikk inn i en prosess med lesing for å få oversikt over ledelsesperspektiver, slik at vi skulle bli i stand til å velge ut det eller de mest relevante. Det er en stor fare for å ende opp med for mange perspektiver, synes vi, for da blir det vanskelig å gå i dybden. Dermed reises problemstillingen: Hvordan velge ut hvilke ledelsesperspektiver vi skal se materialet i intervjuene opp mot?

Vi ble påvirket av de perspektivene som var gjennomgått i studiet vårt og av de som våre medstudenter valgte i sine framlegg. Dessuten er det fort gjort å begynne å "gløde" for et spesielt perspektiv når en leser om det, slik vi etter hvert hadde begynt å gjøre. For ikke å ende opp med et for omfattende spekter som ville føre til en uoverkommelig arbeidsbyrde og et uforholdsmessig stort teorikapittel, fant vi to strategier for å begrense utvalget og/eller kriterier for hvilke ledelsesperspektiver vi skulle velge å forholde oss til i oppgaven:

Med en viss oversiktskunnskap om ulike perspektiver skulle vi starte med et åpent sinn og til en viss grad la materialet i intervjuetekstene være med å styre utvelgelsen av ledelsesperspektiver. Med det mener vi at vi skulle grovscanne intervjuetekstene og danne oss et inntrykk av hvilke ledelsesperspektiver som var mest framtreddende. Disse skulle vi drøfte nærmere i forhold til problemstillingen i oppgaven.

Gjennom arbeidet med intervjuetekstene mener vi å finne at særlig to ledelsesperspektiver kommer nokså tydelig fram. I det ene intervjuet synes vi å finne mange tegn på et distribuert perspektiv på ledelse og i det andre synes vi at det er mye som peker i en retning av et mer individorientert – eller karismatisk syn på ledelse. Derfor vil vi særlig undersøke tekstene i lys av disse perspektivene og drøfte ledelse med dette utgangspunktet i denne oppgaven.

Imidlertid mener vi at noen ledelsesperspektiv har så mange felles berøringspunkter og i noen tilfeller overlapper hverandre, at vi også underveis kan komme inn på både demokratisk, verdibasert og relasjonell ledelse.

For å imøtekomme våre egne ønsker om å gjøre oppgaven aktuell og oppdatert også til egen arbeidssituasjon, ville vi til slutt relatere våre funn til aktuell skolepolitikk som framhever skolen som lærende organisasjon og drøfte hvordan våre funn kan sees i sammenheng med ledelse i lærende organisasjoner.

2.2.1 Ledelse generelt

Uansett hvordan man definerer ledelse, risikerer man å miste av syne visse sider ved hva ledelse kan være. Vi ønsker derimot å framheve visse aspekter ved ledelse som ofte ikke er kommet godt nok fram i ledelsesstudier. Vi er spesielt opptatt av ledelse som er knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i formelle organisasjoner.” (Fuglestad & Lillejord 1997)

2.2.2 Pedagogisk ledelse

Leithwood og Riehl sammenfatter sin analyse for det internasjonale forskningsprosjektet ”Successful School Leadership” i følgende påstander om framgangsrikt lederskap i følgende påstander:

-
1. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da de medieres (formidles) gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis.
 2. De viktigste kilder til ledelse i skolen er skoleledere og lærere.
 3. I tillegg til skoleledere og lærere, bør ledelse også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø.
 4. Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen. Dette kan betraktes som en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig del av en leders reportoar.
 5. I tillegg til å ivareta de grunnleggende kvalitetene innenfor ledelsespraksis, handler gode skoleledere på en måte som anerkjenner og tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike grupper.
 6. Gode ledere som arbeider i skoler med svært heterogene elevgrupper, er i sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Denne type praksis inkluderer å utvikle undervisningen og læringsbetingelsene, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital. Hvis man lykkes i å etablere en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, mestrer elevene skolen bedre.
(Møller og Fuglestad. Red. 2006)

Vi vil også ta med følgende definisjon på pedagogisk ledelse:

”Den typen ledelse som trengs for å initiere refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, betegner vi som pedagogisk ledelse.” (Fuglestad & Lillejord 1997) Denne formuleringen kan vi avlede til å bli slik i denne oppgaven: Vi undersøker våre to intervjuetekster med tanke på å avdekke ledelsesstrategier og/eller ledelsesperspektiv som har vist seg nyttige for å fremme gode læringsresultater for minoritetsspråklige elever. Vår analyse av tekstene vil måtte suppleres med drøftinger knyttet både til litteratur om hva god opplæring av minoritetselever er og til drøftinger av de mest relevante ledelsesperspektivene.

2.2.3 *Distribuert ledelse*

Ett av de perspektivene vi ser som aktuelle i denne oppgaven, er distribusjon som begrep i ledelse. For å få en forståelse av innholdet i dette begrepet kan det være nyttig å ta med ulike definisjoner fra noen forskere:

Spillane, Halvorsen og Diamond (2001) bidrar til forståelsen av distribuert ledelse som skiller seg fra andre ved at de påpeker at ledelse i seg selv ikke består av handlinger alene, men at tanker og handlinger henger sammen, at praksis og teori i gitte situasjoner til sammen utgjør

ledelsehandlingen. Denne forståelsen bygger på ideen om distribuert kognisjon og aktivitetsteori, hvor situasjon, handling og objekter henger sammen og hvor ledelse som ide og som handling oppstår mellom eller sammen med disse. Konsekvensen av denne måten å forstå distribuert ledelse på, er at man ser på hvordan ledelsesansvar og handlinger er distribuert mellom posisjonsrelatert/funksjonsrelatert og uformell ledelse.

Leithwood og Lanzi (2000) diskuterer ikke distribuert ledelse eksplisitt, men tar utgangspunkt i klasseromsledelse og ser på hvordan formell skoleledelse og mindre formell klasseromsledelse påvirker skolens prestasjoner. I studiet kommer det fram et relasjonelt syn på ledelse, hvor ledelse kan defineres som mellommenneskelig påvirkning basert på en sosial konstruksjon. Ledelse er i denne sammenhengen distribuert fordi lederen er avhengig av legitimering og erkjennelse fra de som skal ledes for at ledelse skal finne sted.

I rapporten *Distributed Leadership* (NCSL 2003) finnes et sett med egenskaper som til sammen utgjør en felles forståelse av begrepet: Distribuert ledelse er ikke noe som blir gjort av en person mot flere personer, heller ikke et sett med handlinger som til sammen utgjør aktiviteten til en gruppe. Det er i stedet "an emergent property of a group or network of individuals" (Gronn 2002) hvor effekten av det som gjøres, er større enn summen av de enkelte handlingene. Ett av karaktertrekkene ved distribuert ledelse er altså at det er basert på relasjoner i stedet for på individuelle handlinger.

Distribuert ledelse innbefatter at det er langt flere mennesker som er involvert i ledelsesprosessen enn det man først antar. Ledelse er ikke noe man kan legge til en engere gruppe mennesker som har dette som funksjon tillagt sin stilling. Litteratur på distribuert ledelse setter spørsmålsteget både ved hvor grensene for ledelse går og behovet for tradisjonelle lederroller. Et vesentlig trekk ved hvordan distribuert ledelse blir definert i forskning er at ulike varianter av ekspertise er fordelt i en større gruppe mennesker, ikke bare blant nøkkelpersoner. En viktig egenskap er at ved å trekke mange inn i den potensielle ledelsesaktiviteten, vil det dukke opp ulike former for initiativ som representerer allsidigheten ved gruppen og som vil bli foredlet i et fellesskap preget av støtteklime og fortrolighet.

Peter Gronns bidrag i studien fra NCSL er en holistisk beskrivelse som fokuserer på at distribuert ledelse er mer enn summen av hver enkelt handling. Holistisk ledelsespraksis, uttrykt ved distribuert ledelse, viser seg ved spontant samarbeid, intuitive

samarbeidsrelasjoner og institusjonalisert praksis, og gjensidig avhengighet og koordinering er kjerneegenskaper i denne sammenhengen. (Gronn 2003).

Demokratisk ledelse har det til felles med distribuert ledelse at initiativ er en aktivitet som fordeler seg utover i organisasjonen og består av synergier som er større enn summen av de enkelte aktivitetene, slik Gronn forklarer det. Hovedforskjellen er at demokratisk ledelse ikke avskriver muligheten for at ledelse kan tilskrives en enkeltperson, slik et distribuert ledelsesperspektiv gjør.

Dette valgte vi å se etter i utsagn i intervjuetekstene for å identifisere distribusjon som ledelsesperspektiv etter følgende kriterier:

- Rektor henviser til den betydningen andre medarbeidere i organisasjonen har for å oppnå resultater.
- Rektor henviser til samspill for at noe er oppnådd
- Rektor henviser til initiativ som er kommet fra andre
- Institusjonalisering av samspill i ledelsesfunksjoner
- Beskrivelse av hvordan styring foregår og ”kontroll” utøves
- Ordvalg og uttrykksmåte

Ettersom det er vanskelig å gjennomføre en klar og tydelig ”grenseoppgang” mellom ulike ledelsesperspektiver, tar vi også med en definisjon på et relasjonelt perspektiv på pedagogisk ledelse her. (fra Fuglestad og Lillejord 1997) I et relasjonelt perspektiv blir ledelse forstått som en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar. Det er samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverdagens mange dilemmaer. Ledelse blir å betrakte som en arena der mange deltar og kan delta. Vi synes denne definisjonen fanger opp nyanser av ledelsesbegrepet som vi også kan finne innenfor distribuert ledelse.

2.2.4 *Karismatisk eller individbasert ledelse*

Det karismatiske lederskap, 1990-årenes ideal også når det gjelder ledelse i skolen, være seg i klasserommet eller den ledelse rektor utøver. Dette innebærer at man fokuserer på hvem som er helten i organisasjonen. (Møller 1996 refererer til Stålhammar)

Kvalitet i skolen er avhengig av rektor, hevdes det, derfor mener man i samfunnsdebatten (midt på 90-tallet) at rektor må være både strek, synlig og visjonær og ha vilje til å styre.

Også i læreplanens generelle del (L97) vises til den karismatiske lederen i klasserommet og siden det også hevdes at den ”gode lærer” trenger styring, har skolene behov for visjonære ledere/rektorer. Man retter fokus mot individet og hvilke egenskaper den karismatiske lederen må ha. Bildet av den gode læreren i klasserommet overføres til den lederen av skolen.

Karisma oversettes ofte med nådegaver. Det er et gresk ord og betyr at Guds makt har tatt bolig i personen. En slik egenskap gir den karismatiske personen evne til å fremkalle bestemte følelser og tanker i andre personer. Dette igjen fører til autoritet. En karismatisk leder har lettere for å få gjennomslag for nye tanker og ideer og legitimitet for det nye.

Karismatiske ledere har klar forståelse for hvor de vil og hva de vil gjennomføre. De ser det store bildet og sammenhenger mellom deler og helhet. Og ikke minst har de vilje og mot til å bryte med nåværende/gammel praksis

En karismatisk leder er nødt til å innordne seg i et hierarkisk system. Weber (1990) beskriver karismatisk herredømme som et historisk fenomen. Han mener at denne formen for ”magi ikke var frelse, men kontroll”, en skjør form for ledelse. Når troen på heltekräften faller bort, faller fundamentet for ledelse bort. Karismatisk ledelse kan være en snarvei til å oppnå resultater på kort sikt. Karismatiske ledere kan også forføre dem de leder jfr. Hitler, Jesus og andre store ledere.

Stålhammar konkluderer med at en sterk og synlig leder med visjoner kan bidra til å skape orden og håp i kaoset.

Ledelsestenkning, med egenskapsorientering og karismatenkning, ble overført fra privat til offentlig sektor. Styring, effektivitet og markedstilpasning ble sentrale begreper også når man skulle beskrive rektor som leder. Innenfor forskningstradisjonen, ”effective schools”, hevdes det at lederskapet er avgjørende for utvikling i skolen. Ikke alle forskere er enige i denne tankegangen. Møller mener man kan snakke om en motebølge eller en myteproduksjon, og at

man er mest opptatt av å vise at man er moderne og effektiv innenfor offentlig sektor, les skolen, og at rektors handlemønster eller ledelsesmåte ikke nødvendigvis ble så annerledes.

Personfokusering i massemedier må nok også ta noe av ”skylden” for at man stadig snakker om de karismatiske lederne. I empirisk ledelsesforskning som mener å ha funnet belegg for viktigheten av karismatiske og visjonære ledere, har man tatt det for gitt at lederen, i vårt tilfelle rektor, har en avgjørende betydning for skolens resultater og at karisma ikke nødvendigvis ikke er et gode for skolens leder. (Møller 1996)

I følge Conger og Kanungo (1998) kan karismatisk ledelse, liksom all annen ledelse, observeres, beskrives og analyseres. De utviklet en modell for dette som bygger på ideen om at karismatisk ledelse er en egenskap som bygger på medarbeidernes eller tilhengers oppfatning av sin leder og at lederens egenskaper er knyttet til hans individuelle innflytelse. Karismatisk ledelse er derfor en synlig ledelsesprosess som beskriver lederens væremåte og handlinger.

En karismatisk leder, slik som alle ledere i ledelsesprosess, må stadig vurdere organisasjonen for å finne ut hvilke ønsker og behov medarbeiderne har, dernest formulere tydelige mål, for så å gå foran og vise vei for måloppnåelse.

Men, sier Conger og Kanungo (1998), man kan skille karismatiske ledere fra ikke-karismatiske ledere” by their sensitivity to environmental constraints and by their ability to identify deficiencies and poorly exploited opportunities in the status quo. In addition they are sensitive to follower abilities and needs. It is their formulation of an idealized future vision and their extensive use of articulation and impression management that sets them apart from other leaders.” Finally, - , it is their deployment of innovative and unconventional means to achieve their vision and their use of personal power to influence followers that are distinguishing characteristics.”

I sin beskrivelse av karismatiske ledere setter de (Conger og Kanungo:1998), opp følgende kriterier:

- High need for environmental sensitivity to change the status quo
- Essentially opposes status quo and strives to change it
- Idealized vision that highly discrepant from status quo

-
- Shared perspective and idealized vision make him or her likeable and worthy of
 - Identification and imitation
 - Strong and/or inspirational articulation of future vision and motivation to lead
 - Unconventional or counter normative
 - Passionate advocacy, incurring great personal risk and cost
 - Expert in using unconventional means to transcend the existing order
 - Personal power (based on expert power; respect and admiration for a unique hero)

Disse kriteriene vil vi senere bruke i analysen av intervjuene.

2.2.5 Ledelse i lærende organisasjoner

I St.meld. nr.30 (2003-2004) Kultur for læring understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner.

I forordet til ”En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005 – Lærer elevene mer på lærende skoler?” sier Kristin Clemet at skolene for å være lærende organisasjoner må evne og ta i bruk, forvalte og utvikle lærernes kompetanse for dermed å bli bedre i stand til å skape et godt læringsmiljø og god faglig framgang for elevene. Hun sier at det kreves målrettet innsats ikke bare fra skolepolitiske myndigheter, men i stor grad også fra engasjerte skoleledere, lærere og skoleeiere.

I St.meld. nr. 30 defineres lærende organisasjon som ”en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når dette er nødvendig.”

I skoler med høyt læringstrykk er skoleledelsen opptatt av å drive praksisnær og realistisk ledelse som utvikler læringsmiljøet. Lærerne involveres i utviklingsprosessen og får mulighet til å utvikle seg faglig, og skoleleder legger til rette for gode organisatoriske betingelser både for lærere og elever.

Undersøkelser som refereres til i ”Lærer elevene mer på lærende skoler?” holder fram hverdagslæringen som sentral og at organisering av lærerne er viktig. Det hevdes at skolen først og fremst trenger å jobbe med teamene og skolen som helhet og å rette søkelyst mot hverdagslæring i team. Det er rektor som har ansvar for å organisere skolen slik at dette blir mulig.

Argyris (1978) bringer inn begrepene enkelkretslæring/dobbelkretslæring. Det er ikke nok bare å lære av sine feil, rette opp feil og fortsette som før (enkelkretslæring). Man må også endre sine mål, sine normer og sine verdier. Organisasjonen må alltid tenke på mål og veivalg. Motsetningene og avstanden mellom uttrykte teorier og bruksteorier er den største utfordringen i dobbelkretslæring. Bruksteorier er internaliserte oppfatninger og holdninger skapt over lang tid. Det er viktig å reflektere og se organisasjonen fra ”glasstaket” for å forstå hvordan organisasjonen fungerer.

Organisasjonskulturen er avgjørende for om man kan snakke om en organisasjon som en lærende organisasjon. Refleksjon og vurdering må være en naturlig del av læringsprosessen slik at organisasjonen reelt endrer mål, normer og verdier.

Peter Senge (1990) får ofte hovedansvaret for at begrepet lærende organisasjoner har fått slikt gjennomslag. Han sier at en lærende organisasjon er en organisasjon der læring er en integrert del av alle aktivitetene i organisasjonen. Han skiller mellom individuelle og kollektive læringsprosesser og understreker at de kollektive må være rettet mot felles mål. Det er derfor viktig at organisasjonen har klare mål. Senge presenterer i *The Fifth Discipline* (Senge 1990) fem grunnleggende disipliner for utvikling av lærende organisasjoner. Han kaller dem personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring, og den femte disiplinen – systemtenkning.

Det er rektors oppgave å lede og styre prosessene på skolen. Rektor må legge til rette for og være pådriver for prosessene. Leder må være tydelig på verdivalg og målformulering og legge organisatorisk til rette slik at alle i organisasjonen kan påvirke måloppnåelse.

3 METODE

3.1 GENERELT OM METODE

Forskning starter med en undring og et spørsmål og fortsetter med et arbeid for å besvare eller i alle fall belyse dette spørsmålet. Forskningsmetode er hvordan vi prøver å finne svar på det spørsmålet/de spørsmålene vi har stilt. Metode er den framgangsmåten vi bruker ved datainnsamlingen og når det gjelder tolking av resultater. (Kleven:2002)

I samfunnsforskning fremskaffes kunnskap på forskjellige måter. Med kvantitativ tilnærming til innsamlet data kan skaffe seg kunnskap om et emne ved å foreta konkrete målinger ved statistisk bearbeiding eller analyse av data og. Kvalitativ tilnærming har som mål å innhente beskrivelser av situasjoner og hendelsesforløp og analyse av innhentede data gir kunnskap om emnet.

Kvalitative og kvantitative metoder kan også kombineres og supplere hverandre i en og samme undersøkelse.

3.2 KVALITATIV FORSKNING

I kvantitativ metode prioriteres eksakte målinger og statistikk har en sentral posisjon i analyse av kvantitative data. Kvalitative data er ofte resultat av deltagende observasjon og samtale i form av ustrukturerte eller strukturerte intervjuer. Kvalitative analyser brukes mer til å vurdere enkeltkasus enn til å analysere større datamengder.

3.2.1 *Valg av metode for egen undersøkelse*

Da vi hadde bestemt oss for tema; ledelse av flerkulturelle skoler, falt det mest naturlig for oss å bruke intervju som forskningsmetode. Vi ønsket ved hjelp av de spørsmål vi stilte å høre rektors fortelling om ledelse av en flerkulturell skole.

Rektors beskrivelse av egen skoleledelse ville forhåpentligvis gi oss beskrivelser/data som vi senere kunne tolke i forhold til spørsmålene i vår problemstilling.

3.2.2 *Det kvalitative forskningsintervju*

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side. Gjennom en mer eller mindre strukturert faglig samtale kan en innhente nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden og senere fortolke disse beskrivelsene. (Kvale:1997).

Det kvalitative intervjuet er en samtale hvor det mellommenneskelige samspillet mellom intervjuer og den som intervjues produserer vitenskapelig kunnskap. Intervjueren ønsker å innhente kunnskap innenfor bestemte temaer som senere kan bearbeides og analyseres i forhold til forskningsspørsmålet.

3.2.3 *Intervjuundersøkelsens syv stadier*

Kvale (1997) beskriver syv stadier for hvordan en intervjuundersøkelse kan utføres. Tematisering og planlegging er de to første stadiene. Deretter foregår selve intervjuet. Etter transkribering foretas analyse av innsamlet data og dernest verifisering av kunnskapen som er gjort i form av funn. Det siste stadiet er rapporteringen.

Med tematisering forstås formålet med undersøkelsen og en beskrivelse av hvordan en oppfatter emnet en vil undersøke ved å innhente forhåndskunnskap. Hvilket formål en har med intervjuet er en del av dette stadiet. Hva ønsker en å finne ut eller bli ”klokere” på.? Hvorfor vil vi finne ut nettopp dette?

Planleggingen omfatter hvilke kunnskaper en ønsker å samle inn og hvordan en ønsker å utføre intervjuet for å få fram kunnskapen. Hvor mange personer trenger en å intervju? Skal en intervju en og en eller vil en gruppeintervju? I planleggingsfasen ligger utvikling av intervjuguide, samt det tekniske rundt intervjusituasjonen. Hvor mye tid har en til rådighet og når bør en foreta intervjuet/intervjuene? Hvordan vil en utføre intervjuet og hvordan en vil analysere data hører inn under planleggingen. Hvem skal intervju og hvem skal være teknisk tilrettelegger? Skal det noteres stikkord underveis? Disse spørsmålene må en ta stilling til før en går til selve intervjuet.

Intervjuet bør utføres på grunnlag av en intervjuguide. For oss var hovedformålet å samle empiri som kunne gi oss informasjon og kunnskap om ledelse av anerkjente flerkulturelle skoler. Intervjuene foregikk på rektorenes skoler i deres vante miljø. For oss ble det naturlig å bruke et semistrukturert intervju. Intervjuene hadde en ganske løs strukturingsgrad hvor vi fokuserte på de ulike temaene i intervjuguiden. Noen spørsmål om organisering var rett på sak, og ut over dette dannet de emneintroduserende spørsmålene rammen for rektorenes fortelling.

Transkribering av intervjuene kan gjennomføres på flere måter. Vi valgte å skrive ordrett ned det intervjuobjektene sa. Den som ikke intervjuet skrev stikkord fra rektors utsagn. På denne måten mener vi at vi fikk et pålitelig og gyldig uttrykk for informantenes meninger og dermed også god reliabilitet. Reliabilitet oversettes vanligvis med pålitelighet og er her uttrykk for i hvilken grad vi har unngått tolkingsfeil i vår transkribering.

På bakgrunn av undersøkelsens formål og vårt valgte emne bestemte vi analysemetode. Vi ville anonymisere rektorenes uttalelser og bruke uttalelser i tolkingsarbeidet. Dessuten så vi det tjenlig å la rektorenes beskrivelse av sitt eget arbeid danne grunnlaget for valget av de to ledelsesperspektivene som vi bruker i analysen.

Det er vanskeligere å vurdere gyldigheten eller validiteten enn reliabiliteten, Det er alltid, uansett om man bruker kvantitative eller kvalitative metoder, usikkerhet forbundet med forskningsresultater eller gyldigheten av de slutninger man trekker. Kvale (1997) snakker om begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet som en ”hellig, vitenskaplig treenighet”, eller den positivistiske treenigheten. Begrepene ble benyttet av forskere for å diskvalifisere den kvalitative forskningen. Etter hvert har kvalitativ forskning fått en høyere status og kvalitative forskere som Lincoln og Cuba (Kvale:1997) har tatt i bruk begreper som sannhetsverdi, troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet. Kvale diskuterer generaliserbarhet, reliabilitet og validitet og forsøker på sin måte å konseptualisere begrepene slik at de blir relevante for intervjuforskningen.

Generalisering betyr at en trekker de slutninger man trekker ut fra de funnene man har gjort, kan overføres til andre grupper. (Kleven: 2002) Argumenter for at resultatene kan overføres må bygge på likhet mellom persongrupper på de forhold som er mest relevante for gruppene at utvalget er typisk. (Kleven: 2002)

Rapportering er utfordrende og tar tid. Hvordan skal en presentere kunnskapen en har produsert sammen med intervjupersonen? Og hvilke konsekvenser har rapporteringen for intervjupersonene og også for rektorene som gruppe. Ethiske spørsmål skal ivaretas og en må være nøye med konfidensialiteten. Den skriftlige framstillingen skal også være et lesbart produkt som gir svar på forskningsspørsmålet så kontrollert og verifisert som mulig.

3.2.4 Valg av skoler/informanter

I problemstillingen vår spør vi om hva som kjennetegner ledelse av anerkjente flerkulturelle skoler. For å belyse problemstillingen valgte vi å bruke kvalitativ forskningsmetode. Vi ville gjennomføre og analysere forskningsintervjuer med to rektorer og i tillegg gjennomgå sentrale dokumenter fra disse to skolene.

Vi brukte noe tid på å vurdere hvilke kriterier vi skulle legge til grunn for utvelgelse av skoler. Det endte med at vi valgte skoler som ikke lå veldig lang fra oss i avstand og som var såkalte anerkjente skoler. Med anerkjente mener vi skoler som enten har fått offentlig anerkjennelse ved å bli utpekt til å være demonstrasjons- eller fokusskoler eller som har utmerket seg i det offentlige rom på andre måter, for eksempel ved medieomtale.

En av skolene vi valgte ut har en stund hatt status som "fokusskole" spesielt for sitt arbeid med utvikling og utprøving av kartleggingsmateriell for testing av norskkunnskapene til barn med norsk som andrespråk.

På NAFO's hjemmesider (forkortelsen NAFO står for - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) står følgende definisjon på fokusvirksomhet:

Med fokusvirksomhet mener vi en barnehage, skole eller voksenopplæringsinstitusjon som:

- er kommet langt i arbeidet med å være en flerkulturell skole der personalet, inklusive ledelsen, ser dette perspektivet som sentralt
- er villig til å bruke tid på kompetanseoppbygging på feltet både internt og utadrettet
- kan skape nettverk med andre virksomheter og er villig til å være et godt eksempel

Fokusvirksomheter utpekes av fylkesmannens utdanningsavdeling.

Punktene i denne definisjonen vil vi også bruke som en veiledende definisjon når vi fra nå av snakker om skoler med et godt opplæringstilbud for minoritets elever.

I tillegg hadde vi hørt at denne skolen arrangerer spesielle foreldremøter hvor det brukes tolk. Skolen har også et spesielt opplegg med tospråklig fagopplæring på 1. trinn hvor de bruker drama og norske folkeeventyr som innfallsvinkel.

Denne skolen har også innføringsklasse hvor elever uten norskkunnskaper i alle aldre, fra alle land, får sin første innføring i norsk. Skolen er ellers kjent for et utstrakt samarbeid med disse elevenes "hjemmeskoler" og for sin raske overføring til disse. Skolen regnes også som kommunes flaggskip innenfor opplæring av barnegruppa med norsk som andrespråk.

Rektor ved den andre skolen har ved flere anledninger fått oppmerksomhet i mediene. Vi hadde ved flere anledninger lest i dagspressen om rektor. Uansett hva som har vært beskrevet, har omtalen vist til en sterk leder. Denne rektoren har også vært medforfatter til en bok som er godt kjent for landets skoler. Dette kan sees på som et tegn på faglig anerkjennelse og at rektor har markert seg i det offentlige rom. Underveis i vår undersøkelse finner vi at også denne skolen nå er fokusskole.

Da vi startet opp vårt arbeid med å velge ut skoler, deltok vi på et seminar på Høyskolen i Hedmark hvor sistnevnte rektor var foreleser. Vi ble betatt av den måten hun snakket om sin utøvelse av ledelse på, og spurte henne der og da om hun ville la seg intervju i tilknytning til vår mastergradsstudie. Senere erfarte vi at hun er en av de markante lederne i sin kommune og at hun var en personlighet også i skolens flerkulturelle lokalmiljø. En leder som innvandremiljøet respekterte. Det er et og et halvt år siden vi valgte ut skolene. Da strevde vi med å finne en klar problemstilling. Dersom vi skulle valgt skoler i dag, ville vi antakelig også brukt skoleporten.no og sett på resultater i lesing i nasjonale prøver for skoler med mange minoritetsspråklige elever.

3.2.5 Intervjuguiden

Intervjuguiden vår er delt inn i fem hovedområder. I tillegg til en liten innledning hvem vi er og hva vi ønsket å få svar på, ba vi i den første delen av intervjuet om generelle opplysninger om skolen. Vi spurte om antall elever og andelen minoritetsspråklige elever. Vi ønsket å høre hvor lenge skolen hadde hatt mange minoritetsspråklige elever og snakket litt løst og fast om

dette. Vi ba også om rektor kunne nevne noe om eventuelle sosioøkonomiske forhold som var av betydning for opplæringen og elevenes læringsresultat.

Vi var ville gjerne få opplysninger om organiseringen av opplæringstilbudet for minoritetselevne og spurte om spesielle undervisningsmodeller som for eksempel gruppeinndeling, organiseringen av morsmålsopplæringen og/eller den tospråklige fagopplæringen, om skolen drev språkstasjonsundervisning med mer. Hva for en norskopplæringsplan fulgte elevene, hadde man lærebøker på flere språk og tilpasset man ukeplaner og oppgaver mer eller annerledes for de minoritetsspråklige elevene?

Vi ville gjerne vite om rektors prioriteringer i forhold til rekruttering og kompetanse i personalet. Hadde skolen tilsatt tospråklige lærere? I tilfelle så, hvor stor andel av lærerne var tospråklige? Hadde skolen mange lærere med migrasjonspedagogikk i fagkretsen? Vektla skolen flerkulturell utdanning i rekrutteringen av nye lærere?

Det fjerde området vi ønsket å vite noe om var ledelse. Hvor lenge hadde rektor ledet skolen, og hvilke kvalifikasjoner hadde rektor for å lede en flerkulturell skole? Hvordan fordelte man oppgaver i ledergruppa, og i særdeleshet hvem i ledergruppa arbeidet mest med oppgaver knyttet til undervisningen av minoritetselevne?

Vi spurte spesifikt om rektor ledet en flerkulturell eller en felleskulturell skole, og vi fulgte opp med å spørre hvordan man synliggjorde skolens flerkulturelle profil.

Vi hadde også noen spørsmål knyttet til holdningsskapende arbeid og rektors personlige engasjement. Dette punktet hadde fire hovedspørsmål:

- Hvilken betydning ser rektor i antirasistisk, holdningsskapende arbeid?
- Har rektor samfunnsmessige perspektiver på arbeidet med minoritetselevne?
- Har rektor et personlig engasjement rettet spesielt mot denne elevgruppen?
Hvorfor ble du rektor på denne skolen?
- Har rektor refleksjoner eller erfaringer vi kan lære noe av? Hvordan kan denne opplæringen videreutvikles og hvordan kan skoleledelse framme slik utvikling?

Intervjuguiden var delvis strukturert og vi mente å bruke den som et utgangspunkt for intervjuet slik at vi ikke skulle utelate noen viktige punkter.

I neste avsnitt omhandler vi hvordan intervjuene forløp. Førsteintrykket vårt var vi opplevde to ganske ulike intervjusituasjoner, men etter hvert som vi arbeidet oss igjennom utskriftene, var de kanskje ikke så ulike som vi i utgangspunktet hadde en følelse av. Dette kommer vi tilbake til i analysedelen.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Vi hadde ikke helt klart for oss hvordan vi burde stille spørsmål for å få fram rektors engasjement. Det var vanskelig å se hva vi burde spørre om for få fram rektors holdninger. Men da vi var i intervjusituasjonen merket vi oss at begge rektorene var brennende interesserte i det flerkulturelle og at de gjerne snakket om skolens opplæring av barn med norsk som andrespråk. Begge rektorene var ordrike og lette å snakke med. Hadde vi laget intervjuguiden i dag, ville vi tilpasset spørsmålene til siste utgave av problemstilling. Da ville vi nok hatt flere spørsmål om ledelse – hvordan beslutninger tas og i hvilken grad medarbeidere har innflytelse på disse beslutningene. Hvem initierer utviklingsområder og hvordan ivaretas dette i organisasjonen?

Det er ikke rimelig å tro at vi vil finne entydige svar på problemstillingen vår eller grunnlag for å trekke vidtrekkende generelle konklusjoner. Vi blir kanskje bare ”still confused, but at a higher level”.

Men vi har en formening om at vi vil finne ut at rektorer på skoler som utmerker seg når det gjelder opplæring av minoritetselever, har et særlig engasjement for denne elevgruppen. Vi regner med at dette feltet har enda flere utfordringer enn opplæring av kun norsknorske elever. Derfor tror vi det er sannsynlig at rektorer på skoler som lykkes med dette arbeidet, kanskje vil være ildsjeler som står på litt ekstra. Vi tror at dette kan komme til uttrykk ved at rektorene har skaffet seg kunnskap spesielt om hva som skal til for å undervise denne elevgruppen og at dette er synliggjort i sentrale plandokumenter for disse skolene og skolenes hjemmesider. Hvis rektor bevisst har knyttet til seg kompetanse på området og delegert oppgaver, er det interessant å finne ut hvordan hun selv tar ansvar for å følge opp resultatene.

3.2.7 Metode for analyse og drøfting

Valg av analyseverktøy har vi i hovedsak hentet fra Steinar Kvaales bok: "Det kvalitative forskningsintervju", kapittel 9. For å skaffe oss mer oversikt har vi også støttet oss til Ragnar Kalleberg: "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog" (H. Holter og Kalleberg R. (1994) og Monica Dalen: "Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming" (2004).

Vi startet med å lese begge de to transkriberte intervjuene og hver for oss skrive ned våre hovedinntrykk. Deretter gjennomgikk vi disse for hverandre, klargjorde hva eventuelle forskjeller besto av og drøftet om dette hadde betydning i forhold til problemstillingen.

Vi plukket deretter ut intervjuobjektens utsagn der de forteller noe om seg selv. Dette ble et tilleggsværktøy som bidro til å antyde rektorenes oppfatning av sin egen betydning for skolen og rektors rolle for lederfunksjonen og derved ledelsesperspektivet.

Ut fra datamaterialet så langt i prosessen så det ut for at det var sannsynlig å kunne identifisere to ledelsesperspektiver. Vi valgte da å arbeide videre med disse perspektivene. Ut fra relevant litteratur valgte vi kriterier for å identifisere de to ledelsesperspektivene og analyserte begge tekstene med utgangspunkt i disse kriteriesettene. For å eliminere mest mulig vilkårlighet og altså sikre best mulig objektivitet, gjennomgikk Elsa begge intervjuetekstene for å identifisere utsagn som tydet på det ene ledelsesperspektivet, mens Aud gjennomgikk begge intervjuetekstene med tanke på det andre perspektivet. Slik ville vi prøve å sikre at den samme vurderingen ble gjort på begge tekstene. (Se 3.2.9. Validitet)

For å finne ut hvordan rektor prioriterer det flerkulturelle perspektivet, valgte vi å analysere intervjuetekstene på følgende måte:

Først brukte vi "Fortetting" (Kvale:124) for på organisert stoffet slik at det var mulig å få bedre oversikt over innholdet. Dette gjorde vi ved å skrive nøkkelord i marginen og deretter sette resultatet opp i et eget skjema. Slik fikk vi en kronologisk oversikt over hvilke temaer som ble berørt i de ulike avsnittene. (Vedlegg 3) I en egen rubrikk i samme matrise noterte vi "funn", det vil si utsagn vi fant interessante for å belyse vår problemstilling.

Deretter redigerte vi utsagnene i en matrise, slik at alle utsagn vedr. f. eks. foreldresamarbeid ble samlet på ett sted. Dette er en meningskategorisering som har til hensikt å gjøre datamaterialet ytterligere oversiktlig.

Neste trinn i analysen ble av komparativ karakter, for da satte vi utsagn om samme tema fra de to intervjuobjektene ved siden av hverandre. Det ble da enklere å sammenligne hvordan de to intervjuobjektene omtalte de ulike områdene i intervjuguiden. Disse områdene var de sentrale områdene for et godt opplæringstilbud for minoritets elever: Generelle prinsipper, faglig innhold, undervisningsorganisering og holdningsskapende arbeid (2.1), og svarene burde kunne fortelle noe om hvordan det flerkulturelle perspektivet blir ivaretatt av skoleledelsen.

3.2.8 Arbeid med intervjutekstene

Elsas hovedinntrykk etter å ha gjennomført, skrevet ut og lest intervjuet med rektor på Bjørkedal skole: I dette intervjuet var det jeg som intervjuet og Aud skrev ned stikkord fra rektors utsagn underveis.

Rektor ønsket oss velkommen ved hovedinngangen og presiserte allerede da tidrammen for intervjuet. Hun hadde lånt ut kontoret sitt til et møte og vi måtte sitte i et hjørne av biblioteket mens vi intervjuet henne. Det var mange avbrytelser underveis på grunn av gjennomganger og støy fra elever og voksne. Hun reiste seg et par ganger for å låse en dør, og hun presiserte også et par, tre ganger at alle måtte være stille på grunn av intervjusituasjonen. Det var spennende å høre på rektors fortelling, og det følte vanskelig å avbryte henne med oppfølgingsspørsmål.

Rektor virker både menneskekjær og ordrik. Hun liker å snakke med oss, og gir inntrykk av å elske skolen sin. Arbeidet som rektor er en livsstil. Hun sier at det å være lærer er et kall, og hun mener det samme om det å være leder. Hun har vært rektor på skolen lenge og hun vil helst ikke slutte i jobben sin. Hun har mange meninger om å drive en skole, alt fra behandling av elever, oppdragelse, kultur og identitetsbygging, foreldresamarbeid og oppdragelse av

foreldre og hva skolen betyr for lokalmiljøet. Hun har tanker om ledelsesarbeidet sitt, om lærerstaben, om informasjonsarbeid, om pedagogisk grunnsyn og om rekruttering av lærere.

Intervjuet røper en engasjert leder som ikke er redd for å fortelle hva hun kan og er god til, og ikke minst er hun en leder som tror på seg selv og det hun gjør. Hun virker modig og engasjert. Og ikke minst viser hun mye av det som hun selv siterer Inge Eidsvåg på; nemlig kjærlighet.

Intervjuet på Furuskog skole ble gjennomført av Aud. Elsas rolle var å notere stikkord og følge opp med spørsmål om hun ønsket videre utdypet. Etter første gjennomlesing av intervjuet med rektor på "Furuskog skole" satt Elsa igjen med følgende inntrykk av skolelederen:

Rektor er ordrik og engasjert. Hun er opptatt av at skolens hennes skal drive tilpasset opplæring, være seg for etnisk norske elever eller minoritetsspråklige. Hun snakker gjerne om det samarbeidet de får til, og også det de ikke får til, med morsmåslærere. Hun forteller om ressursene som er beskåret kraftig i de seinere årene. Hun skryter av den morsomme undervisningen de får til i småskolen og i særdeleshet hva de har skapt med å bruke flere språk i dramatiseringen av eventyr. Hun er opptatt av organiseringen av lærerne og forteller at hun har organisert personalet i team på en litt annerledes måte enn de øvrige skolene i hennes kommune organiserer teamene.

Da hun blir spurt om hvordan de er blitt fokusskole, svarer hun at det har med skolens systematiske måte å utvikle kartleggingsverktøy på og hvordan de driver kartlegging av elever. Hun berømmer lærerne sine og skryter heller mindre av seg selv som leder. Når det gjelder rekruttering har hun ikke så mye å si om det, fordi hun har hatt en fast lærerstab i de senere årene og fordi det har vært store nedskjæringer i ressursene. Hun snakker varmt for hvor viktig det er å få god kontakt med foreldrene og legger ikke skjul på at hun er litt stolt av de store foreldremøtene for småskoletrinnet hvor de benytter seg av tolker. Hun viser at hun er opptatt av at alle elever skal ha det godt på skolen og er tydelig glad i elevene og skolen sin.

Aud sitt hovedinntrykk etter å ha gjennomført, skrevet ut og lest intervjuet på Furuskog skole:

Selve intervjusituasjonen opplevde jeg som svært intens. Jeg var hele tiden opptatt av å holde tråden i forhold til intervjuguiden samtidig som jeg forsøkte å være oppmerksom på utsagn som det ville være ønskelig å stille oppfølgingsspørsmål til. Når en både skal spørre, lytte, og plassere svarene i et fagfelt der det finnes få opplagte fasitsvar, blir dette en krevende oppgave, slik jeg opplevde det.

Intervjuobjektet opplevde jeg som svært positiv. Hun virket som om hun tok alle spørsmål seriøst og forsøkte å svare på alt. Hennes måte å uttrykke seg på bar preg av mange avbrutte meningsytringer, innskudd og småord, slik som ofte kjennetegner muntlig språk sammenlignet med skriftlig. Men i dette tilfellet syntes jeg det var uvanlig mange avbrutte setninger og innskudd, slik at jeg strevde med å få med meg hva hun egentlig mente å si. Dette krevde mye konsentrasjon, og jeg har i ettertid spurt meg selv om det kan vær en del av grunnen til at jeg ikke kom på å stille oppfølgingsspørsmål, der jeg i ettertid synes at det burde jeg gjort. Selv om dette kan høres ut som ansvarsfraskrivelse, tar jeg det med, fordi det sier noe om min opplevelse i situasjonen, som kanskje har betydning for kvaliteten i videre arbeid.

Jeg fikk et inntrykk av en rektor som var opptatt av sin skole, sin rolle som rektor og ivrig etter å formidle sin opplevelse av skolevirkeligheten sin til oss. Hun var reflektert og hadde god hovedoversikt over den delen av virksomheten vi ønsket å få vite noe om, men måtte slå opp eller melde pass når vi spurte om detaljer, f. eks. antall språk, nøyaktig antall tospråklige lærere og lignende. I slike tilfeller hendte det hun måtte slå opp eller henvise til en medarbeider eller et team. Dette at man ikke kan ha oversikt over alle detaljer til enhver tid, fant jeg helt naturlig ut fra den kunnskapen jeg selv har fra rektorvirkelighet.

Rektor virket ambisiøs på vegne av sin skole og seg selv som rektor. Hun ga det inntrykket ved å virke ivrig opptatt av å beskrive og formidle hva som ble gjort ved virksomheten. Noen ganger framholdt hun områder som de hadde jobbet mye med på skolen og som hun mente var viktige, f. eks. kartlegging, samarbeid med foresatte og holdningsskapende arbeid. Hun fremhevet ikke i stor grad seg selv, men henviste til medarbeidere eller teamorganiseringen. Jeg fikk allikevel inntrykk av rektor som en drivende kraft, og at hun ville mye med skolen.

Auds hovedinntrykk etter å ha hatt rollen som ”notattaker” og supplerende intervjuer ved intervjuet på Bjørkedal skole og deretter lest intervjuteksten.

Intervjuobjektet gir inntrykk av å være en sterk og tydelig person med uttalte verdier og preferanser og høy grad av personlig mot og integritet. Hun ”flagger” høyt sin kjærlighet til skolen, omsorg for minoritets elever spesielt og forteller om den innsatsen hun selv har lagt ned i rektorjobben gjennom ca 20 år. Hun framstår både som personlig og åpen. Hun legger ikke skjul på sin egen betydning og snakker om egne følelser knyttet til rektorjobben. Det går tydelig fram at hun mener at hun har lagt ned en betydelig innsats både når det gjelder tidsbruk, kraft og vilje til å stå på for skolen. Flere ganger kommer hun tilbake til det faktum at hun har vært så lenge på denne skolen og hva det skyldes. Hun forteller også om egen bakgrunn, faglige forutsetninger og områder hun selv og skolen har markert seg på.

Hun forteller om en skole som ligger i et belastet sosio-økonomisk miljø. Hun sier i intervjuet at de faglige resultatene for skolen er gode. Samarbeidet med foresatte og en gjensidig respekt legger hun mye vekt på og bruker mye tid på. Jeg synes det virker som om holdningsskapende arbeid er en så selvfølgelig del av den helhetlige virksomheten, at den nesten ikke blir husket på å snakke eksplisitt om.

Hun svarer på spørsmålene våre på en klar og konsis måte. Hun snakker i hele setninger der det ikke er vanskelig å oppfatte hva meningsytringene betyr, og svarene kommer umiddelbart.

Vi var samstemte om hvordan vi oppfattet informantene, selv om vi noterte litt ulikt etter gjennomlesningen. Vi hadde jo allerede snakket mye om intervjuene og gjennomføringen av dem, innen vi kom så langt som til å få dem ferdig transkribert.

Etter å ha drøftet dette mye med hverandre, mente vi begge at det ut fra vårt materiale tegnet seg et bilde av to ulike ledertyper, og vi fikk sterke assosiasjoner til to ulike ledelsesperspektiver. På den ene siden hadde vi gjennom materialet fått inntrykk av en individorientert, karismatisk leder som snakket mye og gjerne om seg selv og sin egen rolle knyttet til de områdene skolen utmerket seg på. Hun snakket også om sine medarbeidere, fordeling av oppgaver og samarbeid med andre utenfor egen virksomhet, men dette var i liten grad sammenlignet med den plass som ble viet egen person – og kanskje – egen betydning – (slik vi begynte å tolke).

På den andre siden kunne vi se konturene av en leder som i liten grad framhevet seg selv, men som bortimot konsekvent henviste til andre medarbeidere knyttet til teamorganiseringen, funksjoner eller samarbeidsstrukturer i egen virksomhet eller i forhold til omgivelsene. Vi fikk et inntrykk av en leder som la stor vekt på organisering av distribuert ledelse.

3.2.9 *Rektorene forteller om seg selv*

Videre arbeid med tekstene besto i at vi lot de to rektorenes via egne utsagn fortelle om seg selv. Dette gjorde vi for å få bedre oversikt over materialet.

Rektor på "Bjørkedal skole" forteller om seg selv – gjennom utsagn i intervjuet:

"Jeg kom hit for nesten 20 år siden som rektor. Jeg har fått et kjærlighetsforhold til skolen.

Jeg er veldig glad i elevene her. Syns det er moro å jobbe et sted hvor en betyr mer enn å være en "papirtiger" som administrerer en skole. Nå har jeg ansvaret for elevene, for elevrådet, for all undervisning. Så jeg har veldig mye elevkontakt. Jeg skal jo ikke undervise etter reglene og jeg syns det blir feil viss jeg ikke vet hvordan livet er i klasserommet.

Alle de tingene som er tunge her, det er noe av det som gjør at folk ikke skjønner at jeg har giddet å være her så lenge. Men for meg har det vært mye glede å være her. Kanskje for lenge! Kanskje jeg burde ha forsvunnet? Det har jeg jo tenkt mye på. Ikke for elevenes skyld, ikke for foreldrenes skyld, men kanskje for personalet? Jeg ville ikke være alene i ledelsen.

Altså – jeg oppfordrer mine elever til å ta vare på sitt eget og innordne seg og respektere det norske. Jeg sier – dere er rikere enn meg. Dere har to av alt. Altså en integrering som skal bety at det kulturspesifikke skal forsvinne, det er jeg imot. Og de eldste elevene er kjemperedd for at jeg skal slutte. De sier at du respekterer oss når du snakker til oss. Det er ikke det at jeg bøyer unna for alt, jeg er veldig tydelig, men jeg er veldig opptatt av gjensidig respekt og vi må drøfte oss frem til løsninger. Jeg har jo fått masse gleder på denne skolen som jeg aldri ville fått på en annen skole. Men du kan si at de norsknorske foreldrepårene, de har anklaget meg en del fordi de syns jeg vier minoritetene for mye oppmerksomhet. Og det er klart jeg gjør det, og jeg sier ja, men hvor mange er dere og hvor mange er de? Og så må jeg si at jeg som rektor har vært veldig privilegert fordi jeg har vært brukt så mye som foredragsholder og kursholder. Jeg er stadig ute og hører at jeg faktisk er ganske brukbar.

Ja, og det gir mye energi og ny glede. Og jeg har sagt det at det er så viktig at rektorer får lov gjøre noe annet enn å drive egen skole... det betaler seg...

Ja, jeg mener at det å være lærer er et kall, jeg! Selv om det er å banne i kirken, helt sikkert. Den grunnleggende kjærligheten til barn og unge. Jeg pleier å si at: Du kan tilgi lærere det meste, bare de har kjærlighet!"

Gjennom denne fortellingen møter vi en engasjert rektor. En rektor som i likhet med mange andre ”lever og ånder” for skolen sin! En rektor som lett lar seg begeistre og som er full av kjærlighet til barn og unge generelt, og til minoritetsbarna spesielt. I kjærligheten ligger ønske om at barna må lære mest mulig både faglig og sosialt for å bli gode borgere. Hun er stolt over å være rektor på denne skolen.

Rektor på Furuskogen sier om seg selv:

”Vet du at det (minoritetslever, vår anmerkning) har det vært i alle de år jeg har vært her. Nå har jeg ikke vært her mer enn 11 år ... Så jeg sitter med disse hovedteamene, kaller jeg det, på fint, da ... jeg har veldig mye med 1. klasse å gjøre, da, i praksis, og ... Er på mange så mange spes. pd. team som jeg kan få til, altså ... og det gir meg veldig god oversikt og påvirkningsmulighet.

... jeg, nei, jeg frekventerer ikke klassen. Det må jeg bare innrømme at det gjør jeg ikke. Men stoler veldig på at det skjer gode ting og holder meg orientert så langt jeg ... Ja, jeg kunne selvfølgelig vært, vært bedre. Jeg skulle gjerne vært i mange flere klasser, og vi vet jo alt dette her, jeg eh ... jeg prøver på alt, da. Jeg strekker i hvert fall ikke til, så jeg må, jeg er nødt til å stole på at dette her fungerer, og det har jeg jo all grunn til å ha tillit til at det gjør.

...”Tenk at en fra Pakistan kunne klare dette, da, liksom”. Det ville jeg aldri sagt. Selvfølgelig! Jeg ville aldri bli veldig overrasket over at den gjorde det bra. Det er jeg ikke lenger heller. ...

... men jeg synes i hvert fall at det vi gjør, er veldig bra i forhold til ... i forhold til dans og drama og sang da ...

... Og foreldrene, det har jeg lyst til å si litt om. Blir veldig engasjert da, som dere skjønner.

... Nei, men jeg har veldig gode kvalifikasjoner ...

... Men for meg er det, nei jeg har ikke det (utdanning i migrasjonspedagogikk, vår kommentar). Jeg hadde ikke jobbet med det før heller, jeg ...

... Men jeg har, si at i starten her, så var det mye å ... så jeg begynte med spes. ped'n og den siden, for her lå det veldig ... ja, det var så viktig å jobbe ...

Jeg har aldri stilt meg selv det spørsmålet, jeg. Og hvorfor orker jeg å holde på når jeg tenker på bruk av tid og sånn? Innimellom, men ikke akkurat det, Nei, men hvis jeg skal prøve å svare på det og tenke på det nå, så, så er det jo et engasjement, da for jeg har vel alltid fra jeg var ... begynte som lærer, så har jeg vært en som har vært opptatt av de svake. Nå sier ikke jeg at minoritetslever er svake, men jeg har vært det, har vært opptatt av... av de som har (skurring i diktafonen) så ville det være lettere å være (skurring i diktafonen), men jeg har vært det. Det er jo ... jeg tror det er, for mange lærere, så tror jeg nok at de kunne hatt lettere ... ja.

... mine muligheter er jo å fortsette å stå på og påpeke dette her. Og i forhold til ressurser, i forhold til ... så godt jeg kan ... og så rett og slett holde fokus.

På spørsmålet: ”Mener du at engasjement og fagkunnskaper har betydning?” svarer rektor: ”Svaret er et ubetinget ja. (Ler) Jeg kan godt utdype det, men ... Det ville jo være underlig om det ikke var sånn. Ja. Det eneste man i grunnen har funnet, når det gjelder eh elevresultater, er jo at man har en engasjert lærer. Det er jo engasjementet. Det er jo den kunnskapen jeg etter hvert har fått gjennom å være så heldig å få være i denne fokusskolesammenhengen, og selvfølgelig har det satt ...”

3.2.10 Karismatisk ledelse i intervjueteksten

Vi leter i rektors utsagn for å avdekke hennes oppfatning av hvordan ledelse utøves. Conger og Kanungo (1998) beskriver i sin bok om karismatisk ledelse (*Charismatic Leadership in Organizations*) hvilke egenskaper de mener kjennetegner karismatiske ledere: Disse punktene vil vi bruke i analysen for å peke på utsagn i intervjuet som kan peke i retning av en karismatisk/individorientert lederstil. For å lette arbeidet for oss selv med gjenkjennelse, har vi oversatt kriteriene til norsk. I drøftingen vil vi hovedsakelig bruke vår oversettelse:

- Sterkt behov for endringsvilje i omgivelsene (A)
- Overbevist motstander av stillstand og streber etter endring (B)
- Har en idealisert visjon som er helt forskjellig fra nåværende ståsted (C)
- Uttalt perspektiv og idealisert visjon gjør han eller henne ”likandes” /godt likt og blir en man vil identifisere seg med og følge (D)
- Framholder sterkt og inspirert framtidvisjonen og motiverer andre til å følge etter (E)
- Ukonvensjonell/original (F)
- Lidenskapelig forkjemper/forsvarer, utsetter seg for stor personlig kostnader (G)
- Ekspert i å bruke ukonvensjonelle midler for å forandre virkeligheten (H)
- Personlig makt (I)

Furuskog skole:

Vårt førsteinntrykk var at rektorene var ganske forskjellige og at rektor på Furuskog ikke hadde noen utsagn som kunne lede oss mot karismatiske ledelsestrekk.

Men ved nærmere gjennomgang finner vi at hun også har utsagn som viser at hun har et uttalt perspektiv og idealisert visjon som gjør henne sikker og likt.

Hun sier blant annet ved noen anledninger at hun er veldig opptatt av at minoritetselevne ikke må bli tapere og at de må bli verdifulle deltakere i samfunnet. På spørsmål fra oss om hva hun kan gjøre i denne sammenhengen, svarer hun at

”jeg kan styre denne skolen for denne elevkategorien sånn at de ikke blir tapere. ... fra mine muligheter da, er jo å fortsette å stå på og påpeke dette he. Og i forhold til ressurser ... så godt jeg kan, rett og slett holde fokus”.

Da vi stilte spørsmål rundt organisering av lærerne, fortsatte hun med å snakke om hva hun tror på; nemlig hvor viktig systemarbeidet hun gjør er for å ivareta minoritetselevnes vekstmuligheter. Ved selv å delta på så mange spesialpedagogiske teammøter som mulig, mener hun at hun både kan ivareta elevperspektivet og få oversikt over praksis. Og hun legger til at ”... det gir meg veldig god oversikt og påvirkningsmulighet.”

Ved noen anledninger framholder rektor på Furuskog sterkt hva hun tror på for framtida. Hun uttrykker flere ganger at det er riktig å sikre tilpasset opplæring for elevene. Hun sier eksplisitt at hun mener dette vil sikre et likeverdig tilbud for alle elevene på skolen. Hun framholder sterkt at holdningsskapende arbeid er veldig viktig.

I tillegg tror hun fullt på at man må ha gode kartleggingsverktøy for å kunne drive god tilpasset undervisning. Dette har ført til at hun har gått inn for å utvikle nytt materiale som kan kartlegge de minoritetsspråklige elevenes faglige ståsted.

På spørsmål om hvorfor hun er rektor på Furuskog skole, en skole med så stor andel minoritetselever, svarer hun at hun aldri har stilt seg det spørsmålet. Men hun har alltid hatt engasjement for, og vært opptatt av, de svake elevene. Her framholder hun sterkt hva hun tror på, sin visjon, og dette mener hun å kommunisere ut til sine lærere.

Rektor på Furuskog har bare ett utsagn som tyde på at hun har personlig makt og det er når hun svarer at hun har veldig gode kvalifikasjoner for å lede en skole med så mange minoritetsspråklige elever.

Rektor på Furuskog skole fremhever mindre hva hun gjør selv gjør. Det er naturlig å tolke henne slik fordi hun for det meste svarer hva skolen gjør ved å bruke vi-form. Samtidig hører vi at hun organiserer skolen slik hun gjør, for å oppfylle sine visjoner om å gi et godt opplæringstilbud til de minoritetsspråklige elevene.

Da vi spurte om hvordan skolen arrangerer foreldremøter for å sikre at de minoritetsspråklige foreldrene både kommer til skolen og forstår hva som blir framlagt, svarte hun hva skolen gjør ved å bruke vi hele 13 ganger. Hun brukte ikke jeg i det hele tatt.

Bjørkedal skole:

Umiddelbart etter at vi var ferdig med å intervju rektor på Bjørkedal skole, hadde vi inntrykk av å ha møtt en karismatisk leder. En leder som hadde en uttrykt idealisert visjon og som var sikker i sitt lederarbeid. Etter transkriberingen var inntrykket det samme. Etter grundigere gjennomgang kom det fram et mer nyansert bilde av lederen, men det likevel mener vi, at fremstår hun som en karismatisk leder. Ved gjennomgang av intervjuet finner vi utsagn som passer til alle de ni kriteriene.

Rektors svar tyder ved et par anledninger på at hun viser behov for endring. Hun sier blant annet at hun holder på å lage en konsekvensanalyse for å vise skolemyndighetene at skolen trenger høyere bevilgninger. Hun kan ikke fortsette å ha det slik at hun ikke får ansatt det antallet tospråklige lærer hun mener skolen har behov for.

Da vi spør om skolens arbeid med enkeltvedtak i forbindelse med tospråklig fagopplæring og morsmål, svarer hun at dette er et stort arbeid som hun ikke kan "holde på med".

Skolen vil legge om informasjonsrutinene sine til å bruke digital info og rektor er utålmodig fordi hun synes det går for sakte. Hun streber etter endring. Tidligere er nevnt at hun ikke orker å holde på med alt det formelle arbeid rundt enkeltvedtak.

Hun har en idealisert visjon som er noe annerledes enn vanlig oppfatning. Blant annet mener hun at det er viktig at hun er i klasserommet, at hun underviser og hun har klokke på å innføre filosofi i skolen. Vi spurte om hun ledet en flerkulturell eller en felleskulturell skole, svarte hun at ordet felleskulturell er en illusjon, men at hun hadde "ønsket å kalle skolen for Bjørkedal internasjonale skole".

I svært mange av sine utsagn uttaler hun hva hun mener skolen, både egen skole spesifikt og skolen i Norge generelt. Da vi snakket om antall morsmåls lærere på skolen svarer hun at hun har ganske mange, og at hun har jobbet for å få det. Og hun begrunner hvorfor med å si at "det er veldig bra å ha utenlandske lærere med norsk utdanning." Hun sier at hun har "fått et kjærlighetsforhold til skolen". Hun uttaler seg tydelig om hva hun mener rektor bør framstå

som på skolen, at rektorfunksjonen betyr mye på en skole, ”faktisk det meste.” ... og da er det ”viktig å være en god modell”. Hun uttrykker flere ganger at hun er ”veldig glad i denne skolen!” Om samarbeid hjem-skole uttrykker hun at det er ”viktig at folk som bor her opplever at de blir respektert”. Hun snakker mye om all den tiden hun bruker sammen med foreldrene for elevens beste, og på spørsmål fra intervjuer om folk takker henne for det arbeidet hun gjør, svarer hun: ”Ja, og det gir meg mye energi og ny glede.” .

Vi spør henne om hennes forhold til minoritetselevne og hun uttrykker at ”her må man være stram og tydelig og ha mye kjærlighet.”

Hun har visjoner om hvordan ledelsen å skolen bør være sammensatt og hun uttrykker tydelig sitt pedagogiske ståsted og hva hun tror på i forhold til elevens faglige og sosiale læring. Hun snakker om sine egne forbilder både i inn- og utland. ”Jeg har måttet jobbe mye med hvordan vi skal være sammen...”, sier hun. Ellers har hun klare mål for hva hun vil vektlegge om hun skulle legge en etterutdanningsplan for kollegiet sitt. Hun svarer raskt og punktvis:

- Først og fremst kommunikasjon
- Så basis lese- og skriveopplæring
- Mye satsing på småskoletrinnet
- Utvikle bruk av læringsstrategier
- Formidling framfor det rent faglige

Et annet av kjennetegnene på karismatisk ledelse er at lederen er en lidenskapelig forsvarer eller forkjemper som utsetter seg selv for personlige kostnader. Her har rektor på Bjørkedal mange utsagn som tyder på at hun står på for det hun tror på. Spesielt snakker hun om bruk av sin egen tid. Hun sier hun jobber helger, både som ”vaktmester” og i samarbeid med ledergruppa. Hun går mye på hjemmebesøk, og hun har samarbeid med flere i nabolaget, for eksempel de religiøse lederne.

Rektor på Bjørkedal går gjerne utradisjonelle veier for å fremme det hun tror på og hun har vært profilert i media som en uredd leder. Hun deltar gjerne utenfor skolen sin i utdanningssammenheng og er brukt både som foreleser og hun er brukt som medforfatter. Hun har fått tilført friske midler til skolen fordi hun har stått fram og kjempet.

Noen av svarene hennes tyder på at hun også har personlig makt. Ved å være ”vaktmester” når hun låner ut skolen, innleder hun nødvendige bekjentskaper for videre utvikling av skolen.

Hun har selv valgt å ha ansvar for elevrådet for på den måten å få verdifull kontakt med elevene. Hennes samvær med elevene og spesielt de eldste og hennes tydelighet, gjør henne til en respektert leder også for elevene. Når hun prioriterer å reise ut som foredragsholder, bringer hun det positive budskapet om skolen sin ut til andre, og vinner respekt for dette når hun kommer tilbake til skolen. Hennes store arbeidskapasitet er en maktfaktor i seg selv.

Vi så også på svarene som rektor på Bjørkedal ga når det gjelder foreldremøter og ivaretagelsen av de minoritetsspråklige foreldrene. Hun besvarte i jeg-form. Hele 14 ganger brukte hun ordet jeg, mens vi – ble brukt bare tre ganger.

4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

I dette kapitlet vil vi presentere de funnene vi har gjort under analyseprosessen med intervjuetekstene.

I dagens skole er tilpasset opplæring og likeverdig opplæring honnørord. I opplæringsloven heter det at alle elever har rett til likeverdig og tilpasset opplæring:

”Opplæringa i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa skal fremje menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar.”

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.”

Men har alle elever et likeverdig skoletilbud? I vår undersøkelse har vi konsentrert oss om likeverdighet i opplæringen av minoritetsspråklige elever og om og hvordan rektors ledelse har betydning for likeverdighet i opplæringen.

Gjert Langfeldt (2006) diskuterer ”Likeverd som ledelsesutfordring” i et av kapitlene i boka ”Utdanningsledelse”. Han hevder at det er skoleleder som har ansvar for hvordan likeverd praktiseres på skolen. Han mener skoleleder stilles overfor det viktige spørsmålet om skolen utvikles i en retning hvor alle inkluderes, eller om det skapes ulikhet gjennom de systemene som brukes for å styre og lede skolen?

Det er rektors ansvar å organisere skolens opplæring slik at alle elever får realisert et likeverdig opplæringstilbud. Dette må ivaretas både i rekrutteringsarbeidet, i kompetanseutviklingen, i det pedagogiske utviklingsarbeidet, i hjem-skole samarbeidet, i forhold til opplæringens innhold og elevenes læringsutbytte og ikke minst i skolens visjon, mål og pedagogiske plattform.

Er det slik på skolen at måten opplæringen praktiseres i klasserommet og de arbeidsmåter lærer legger opp til, gir like muligheter for alle elevene. Har alle elever, uansett bakgrunn, like muligheter for tilpasset opplæring? Og ivaretar skolen likeverd i sin gjennomføring av opplæring.

Langfeldt hevder at rektor må ta verdimeslige beslutninger, begrunne og stå opp for barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger og organisere skolen slik at dette er mulig å realisere. Organisering av skolen vil derfor handle om hva som skal formidles, hva som skal læres, hvem som skal inkluderes og hva vi står sammen om, hevder Langfeldt.

Viser vår studie at rektor ivaretar likeverdighet i opplæringen i sin måte å lede skolen på?

4.1 LIKEVERDIG OPPLÆRING FOR MINORITETSELEVER

Ut fra intervjuguiden vil vi i intervjutekstene prøve å identifisere indikatorer på likeverdig opplæring. Generelle faktaopplysninger om skolen, i intervjuguiden, som sier noe om elevtall, antall språk, historikk og sosio-økonomiske forhold i skolens opptaksområde, er ment å skulle gi korrekt bakgrunn for tilretteleggingen av undervisningen av minoritetselevne.

Punkt B i intervjuguiden, som omhandler organiseringen, er ment å skulle få fram informasjon om minoritetselevne likeverdighet er ivaretatt gjennom den organiseringen skolen har valgt. Er norskundervisningen organisert slik at denne elevgruppens behov for spesiell tilrettelegging blir ivaretatt, eller sitter de i klasserommet sammen med de etnisk norske elevene ut fra faglig uholdbar teori om at da lærer de så mye av de norske elevene. Se skoletapermodellen (s12) og "isfjellmetaforen" (s.13). Vi har også spurt om elevene får tilpassede ukeplaner fordi vi mener dette vil si noe om i hvilken grad skolen legger vekt på tilpasset opplæring for denne elevgruppen.

Et annet viktig punkt for å ivareta likeverdighet er hvorvidt elevene får tospråklig fagopplæring slik at de kan videreutvikle fagkunnskapene i andre fag inntil de har lært nok norsk til å kunne ha nytte av undervisning på norsk.

"Rekruttering og kompetanse i personalet" er ment å skulle skaffe informasjon om i hvilken grad det flerkulturelle perspektivet er ivaretatt i rekrutteringsarbeidet, og i hvilken grad de tospråklige lærerne har en likeverdig status i skolesamfunnet, noe som gir et signal både ut mot personal- og elevgruppen og derved i praksis sier noe om likeverd og holdninger på skolen. Bruk av de tospråklige lærerne i skole-hjemsamarbeidet vil også ha stor betydning, evt. i stedet for eller i samarbeid med tolk. Vi har ingen spørsmål i intervjuguiden spesifikt

vedrørende skole-hjem-samarbeidet. Dette skyldes ikke at vi ikke synes dette spørsmålet er viktig, men det ble likevel tatt opp i begge intervjuene.

Spørsmålene om ledelse er ment å skulle gi informasjon om rektors egen opplevelse av sin rolle og funksjon sett i forhold til opplæringen av minoritetslevnene. Vi er også interessert i å finne indikatorer på hvilket eller hvilke ledelsesperspektiver som kan identifiseres ut fra rektors utsagn.

På spørsmål om holdningsskapende arbeid og personlig engasjement, ønsker vi å få vite i hvilken grad rektor synes det er viktig å vektlegge holdningsskapende arbeid og om rektor gir uttrykk for å ha et personlig engasjement eller et menneskesyn som er relatert til minoritetslevenes situasjon i samfunnet. Vi mener at en leders uttalte holdninger om dette, bør spille en viktig rolle for i hvilken grad det flerkulturelle perspektivet blir synliggjort og prioritert som en viktig del av skolens totale virksomhet.

4.1.1 Flerkulturelt perspektiv på hjemmesider og i planer

Hvordan kommer det flerkulturelle perspektivet til uttrykk på skolenes hjemmesider? Kan vi finne ut om skolen har tiltak knyttet spesielt til minoritetslevnene i skolenes utviklingsplaner? Er det sammenheng mellom det rektorene gir uttrykk for i intervjuene og hvordan skolene profilerer sine felleskulturelle tiltak på hjemmesidene og i tilgjengelige planer? Brukes ordet likeverd i noen av disse sammenhengene?

Både Bjørkedal og Furuskog skole nevner sitt "fargerike fellesskap" allerede på førstesiden av skolenes hjemmesider. Bjørkedal flagger sitt fargerike fellesskap og blant skolens satsingsområder er å formidle respekt for alle elevers kulturarv og å gi tilpasset opplæringstilbud til hver elev. Furuskog sier allerede på sin førsteside at de er en fargerik skole med elever fra mange forskjellige nasjoner. Blant de innsatsområdene skolen prioriterer finner vi undervisning i den flerkulturelle skolen.

I Furuskogs plan er det gjennomgående i forhold til pedagogisk innhold og organisering at de beskriver hvordan de jobber og vil jobbe med morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. De peker også på et spesielt ansvar i forbindelse med undervisning i

den flerkulturelle skolen. De driver systematisk samarbeid mellom lærere og morsmåslærere i småskolen. De organiserer dette samarbeidet i faste møter og jobber planmessig med undervisningen i den flerkulturelle skolen ved hjelp av individuelle planer og fokus på språk.

Bjørkedal skoles planer vektlegger arbeid med språket som innfallsvinkel til å oppnå bedre læringsresultater. De nevner spesielt å lage en plan for kartlegging og dokumentasjon. Denne skal omfatte alle skolens typer av eksisterende kartleggingsmateriell. I tillegg vil skolen utvikle målark som skal dokumenterer elevenes individuelle utvikling.

Begge skolene vektlegger sitt engasjement for å bedre foreldremøter. Den ene skolen nevner sitt engasjement for gode foreldermøter. Skolen har stormøter hvor de vektlegger at de minoritetsspråklige barnas foreldre ikke skal oppleve språkproblemer, og dermed beskrives deres utstrakte bruk av tolker på de omtalte møter.

Den andre skolen nevner særdeles at de ønsker å heve oppmøteprosenten til de minoritetsspråklige elevenes foreldre og har dermed en egen satsing på hvordan de skal få tak i foreldre som uteblir fra foreldremøter.

4.1.2 Rektorenes prioritering av likeverdig opplæring for minoritetslever

I de to neste avsnittene vil vi gjøre rede for hva vi fant i intervjuetekstene med de to rektorene som vi mener sier noe om de spørsmålene i intervjuguiden som vi har gjort rede for i 4.1.

4.1.3 Furuskog skole

Vi får vite at på Furuskog skole går det ca. 300 elever, hvorav ca halvparten er minoritetsspråklige. Her har det gått minoritetsspråklige elever i mange år. Antall språk oppgis til å være cirka 35.

Om organisering av undervisningen, sier rektor at de veldig opptatt av tilpasset opplæring på denne skolen. Derfor er de svært opptatt av et godt diagnostisk grunnlag. Hun sier at dette har de jobbet mye med det siste året. På spørsmål om hvilket kartleggingsverktøy de bruker, svarer hun at de har laget sitt eget. Hun viser også til at de også lager materiell som også brukes på andre skoler. Det er tre team på skolen som arbeider med dette. Her framhever hun ”Fremmedspråkteamet”. Rektor sier at det jobbes kontinuerlig med å forbedre

kartleggingsmateriellet, og at de gjør en helhetlig vurdering av eleven i kartleggingen. Hun viser til at i samarbeidet med de andre skolene som prøver ut materiellet, får de verdifulle tilbakemeldinger som skolen drar nytte av i videre forbedringsarbeid. Dette kartleggingsarbeidet dreier seg om språkkompetanse. Kartlegging av evnenivå overlates til PP-tjenesten.

En viktig del av organiseringen er at skolen har innføringsklasse for nye elever som kommer til denne kommunen. Her går elevene i ca ett år før de overføres til de klassene på denne skolen eller den andre skolen de skal gå på.

På spørsmål om tospråklig fagopplæring brukes, henviser rektor til samarbeid med de tospråklige lærerne, og at de gjør så godt de kan. Hun beskriver at i den grad det er mulig å få det til, så foregår det ved at den tospråklige læreren gjennomgår et nytt tema i forkant, deretter tar norsk to-læreren tak i det, og på denne måten er stoffet forberedt før det gjennomgås i klassen.

Når hun blir spurt om de minoritetsspråklige elevene får tilpassede ukeplaner, svarer rektor at noen får det og noen får det ikke, fordi de ikke trenger det.

Det er en skoleleder på en annen skole i kommunen som har arbeidsgiveransvaret for de tospråklige lærerne. "Vår rektor" sier at det er vanskelig å få de tospråklige lærerne godt integrert i miljøet fordi de er på skolen så få timer. Men de er med på et årlig seminar. Rektor sier at hun etterspør migrasjonspedagogisk kompetanse ved tilsettinger. På foreldremøter er det varierende oppmøte fra de tospråklige lærerne. Rektor snakker mye om det arbeidet skolen gjør for å få til meningsfulle foreldremøter, der de til dels bruker tolk. Dette ser vi stemmer godt overens med skolens planer (punkt 4.1 og 4.1.1).

Om ledelse sier rektor blant annet at hun har faste ledermøter. Hun delegerer lederoppgavene knyttet til minoritetsspråklige elever til en inspektør. Hun "er nødt til å stole på at dette fungerer" og at hun "har all grunn til å ha tillit" til at det gjør det. Selv har hun ikke utdanning i migrasjonspedagogikk. På spørsmål om hvorfor hun er rektor på en skole med så mange minoritetsspråklige elever, gir hun uttrykk for at hun har et engasjement og er generelt opptatt av de svake. Rektor henviser flere ganger i intervjuet til fagteam eller medarbeidere i

sine svar. En gang i intervjuet understreker hun hvor viktig hun synes det har vært å bygge opp et godt systemarbeid på skolen.

På spørsmål om skolen driver antirasistisk holdningsskapende arbeid, og hvilke tiltak de eventuelt iverksetter på dette området, viser rektor til temauker og en forestilling der man dramatiserer eventyret Bukkene Bruse, og elever med ulike språk bruker morsmålet i framføringen, som eksempler på slike tiltak. I tillegg nevner rektor en videofilm de holder på å lage på skolen, noe som også er et spesielt prosjekt. Hun holder også fram skolens sosiale handlingsplan som skal gjelde for alle elever og som har inkludering og aksept for forskjellighet, og verdiene i mangfold som mål. Rektor hevder at det egentlig ikke er sosiale utfordringer på skolen. Hun sier: ”De (elevene) bruker ting mot hverandre og kaller hverandre og sånn, men det er ikke noe sånn gjennomgående”.

For å få svar på om rektor prioriterer migrasjonspedagogiske temaer i det løpende utviklingsarbeidet på skolen, spurte vi om dette er gjenstand for drøftinger på fellesstid. Hun svarte at hun nok ikke var flink nok til å sette dette på dagsorden. Mange ganger når hun leste artikler om emnet, tenkte hun at ”dette må vi snakke om ...”, men hun ga uttrykk for at hun ikke rakk alt hun ønsket.

Når vi her har gjort rede for hva som er sagt i intervjuet, kan det også være nyttig å merke seg hva som ikke er blitt tema i samtalen. På spørsmål om antirasistisk holdningskapende arbeid og på spørsmål om eventuelle problemer rundt sosioøkonomiske forhold ble tatt opp, svarte rektor at dette ikke egentlig var noe problem. Videre registrerer vi at verken mobbing, vold eller rasisme ble berørt av rektor. Vi spurte heller ikke eksplisitt mer om dette.

Av andre ting som vi la merke til i intervjuet, vil vi nevne rektors bruk av språk og begreper. Hun bruker nokså gjennomgående i hele intervjuet de personlige pronomenen vi om henholdsvis etnisk norske lærere og de om tospråklige lærere, minoritets elever og deres foresatte.

4.1.4 Bjørkedal skole

Faktaopplysninger om Bjørkedal er at det er en 1 – 10-skole med ca 450 elever, hvorav ca 85 % minoritetsspråklige på ungdomstrinnet og nesten 100 % på småskoletrinnet. På skolen er

30 – 35 ulike språk representert. Når det gjelder tidsaspektet, så var det ca 12 % minoritets elever på denne skolen for 20 år siden, og seinere har det blitt en stor økning.

Rektor forteller om organiseringen at skolen har fått betydelige nedskjæringer med hensyn til ressurser. Hun sier blant annet at der en tidligere hadde opp til to tospråklige lærere som jobbet parallelt, må nå alt foregå i klassen. Tospråklige lærere brukes mest på 1. og 2. trinn og en dag i uken oppover i systemet. Nå er det kun igjen morsmåls lærere på de fire største språkene. Rektor sier at hun har brukt tospråklige lærere i skole-hjem-samarbeidet. Stort sett er det rektor og en tospråklig lærer som er til stede på de etniske foreldremøtene, og der er det stort oppmøte. Rektor gir flere eksempler på at hun har god kontakt med foresatte for de minoritetsspråklige elevene. Hun sier at det er viktig at folk som bor der, opplever at de blir respektert. Hun forteller også flere eksempler på hvordan hun stiller opp og bruker mye tid på kontakt med foresatte i nærmiljøet, enten det dreier seg om "vaktmestertjeneste" eller ulike måter å imøtekomme foresatte med minoritetsbakgrunn på.

Om rekruttering og kompetanse i personalet forteller rektor at hun bruker en intervjuguide fra forsvarret. Hun sier at de i intervjuet spør søkerne om deres forhold til minoriteter og om de er glad i unger. Videre sier hun om lærerrollen: "Her må man være stram og ha mye kjærlighet." Hun legger stor vekt på læreren som forbilde! Å være lærer er et kall! Det er nødvendig å kombinere grenser og kjærlighet.

Om ledelsen på skolen sier rektor at de er tre ledere og at de har faste ledermøter på 1,5 timer to ganger per uke. Hun sier at hun ikke ville vært alene leder. Om samspillet i lederteamet sier hun: "Vi tar ingen beslutninger uten at vi står sammen og så fronter vi alle tre vanskelige saker i personalet". De tre i ledelsen har fordelt ansvarsområder. Rektor har ansvar for spesialundervisningen, for det er hun god på. Hun ønsker at ledelsen hadde vært større, for store skoler burde hatt en personalforvalter – en personalsjef. Hun mener at ledelsen på en skole bør bestå av personer av begge kjønn. Rektor har ikke faste undervisningstimer, men tar vikartimer. Hun ønsker å profilere skolen, takle media og gå på hjemmebesøk. Hun sier at hun har et kjærlighetsforhold til skolen, og at hun er veldig glad i elevene på skolen. Som motivasjonsfaktor for å ha blitt her i mange år, gir hun uttrykk for at hun liker å jobbe på en skole der en betyr mer enn en "papirtiger". Hun mener at det er helt nødvendig for rektor å være villig til å bruke mye tid på jobben. På spørsmål om rektorstillinger bør være åremålsstillinger, svarer hun at da er hun redd for at folk ville jobbe seg syke. Om lederrollen

sier hun at Lorraine Monroe er hennes forbilde. Det er viktig å pusse opp, gjøre det pent og gi belønning til de som greier å være med å ta vare på et pent fellesskap. Estetikk og arbeidsro er viktig.

På spørsmål om skolen er flerkulturell eller felleskulturell, svarer rektor at for henne blir dette bare ord. Hun foretrekker å si at hun leder er internasjonal skole.

Da vi spurte denne rektoren om sosio-økonomiske forhold i skolens opptaksområde, fortaler hun ivrig og inngående om disse forholdene, som i noen grad kunne betraktes som belastende.

På spørsmål om det blir drevet holdningsskapende, antirasistisk arbeid på denne skolen, forteller rektor om Ramadan-tilpasset kroppsøving, om mange fester både på dagtid og på kveldene. Her feires vietnamesisk nyttår, og her ble det holdt minnestund da Paven døde, etter oppfordring fra katolske elever.

Av språklige ting vi legger merke til i intervjueteksten, er rektors bruk av ordet ”integrering”. Hun sier: ”Jeg oppfordrer mine elever til å ta vare på sitt eget og innordne seg og respektere det norske. Altså en integrering som skal bety at det kulturspesifikke skal forsvinne, det er jeg imot”. Rektor snakker mest i jeg-form i intervjuet. Hun bruker verdiladete ord som: ”Kjærlighet”, ”være-glad-i” og ”respekt”.

Av andre språklige ting merker vi oss at rektor snakker mye i første person entall. Hun uttrykker i stor grad sine svar ved å bruke det personlige pronomenet ”jeg”. Dette merker vi oss fordi det er forskjellig fra språkbruken i det andre intervjuet.

4.2 HVILKE LEDELSESPERSPEKTIVER KAN IDENTIFISERES?

I intervjuguiden hadde vi ikke med noen spørsmål om ledelsesperspektiv. Vi tok heller ikke opp dette i intervjuene. Og undersøke ledelsesperspektiver har vi har vi valgt en annen innfallsvinkel til. Etter at vi hadde gjennomført intervjuene valgte vi ut ledelsesperspektiver: Distribuert perspektiv på ledelse og karismatisk. Begrunnelsen for dette valget, var hovedinntrykket av rektorenes måte og lede på, slik det kom fram under intervjuene. Ut fra oppsatte kriterier som kan peke i retning av disse to ledelsesperspektiver, har vi gjennomgått

intervjutekstene systematisk. Vi ville se om vi kunne finne kriteriene igjen i rektorenes utsagn. (Kriterier på karismatisk ledelse punkt 2.2.4 og distribuert ledelse punkt 2.2.3)

4.2.1 Ledelsesperspektiv på Furuskog skole

Etter vårt møte med rektor på Furuskog skole satt vi igjen med et inntrykk av rektor som kommuniserte nokså usammenhengende verbalt med mange innskudd og avbrutte setninger. Slik hadde det vært en utfordring å holde tråden i intervjuet og av og til få tak i meningsinnholdet i hennes utsagn. I tillegg snakket hun fort og ivrig. Men vi fikk et inntrykk av en rektor som var positiv og samarbeidsvillig i intervjusituasjonen og som ønsket å framstille det arbeidet som ble gjort på skolen, på en positiv måte.

Hun framhevet i stor grad arbeid som ble gjort på systemplan og viste ofte til at resultater ble oppnådd via medarbeidere som var organisert i ulike funksjoner eller team. Dette peker i stor grad i retning av et distribuert ledelsesperspektiv, noe som vi mener å ha funnet belegg for i vår analyse av intervjuteksten.

Vi vil her vise til at mye av den institusjonaliserte praksisen på Furuskog skole er nedfelt i systemarbeidet. Ansvar for minoritets elevenes opplæring er fordelt på ulike funksjoner. Ettersom et distribuert ledelsesperspektiv ikke er en ferdig teori med entydige definisjoner av sentrale begreper (Fuglestad i Møller og Fuglestad 2006), vil beslektede ledelsesperspektiver som for eksempel relasjonelt perspektiv også kunne fornemmes.

Intuitive samarbeidsrelasjoner som oppstår under teamarbeid, kan være sannsynlig oppstår. Men vi velger her å forholde oss til at det ser ut til å være distribuert ledelse som er hovedperspektivet for rektor på Furuskog skole.

I denne kvalitative undersøkelsen har vi imidlertid med størrelser å gjøre som er vanskelig å måle og som sjelden er helt entydige. I tråd med dette ser vi tydelige eksempler, også i intervjuteksten for rektor på Furuskog, at hun ved noen anledninger kan sies å uttrykke karismatiske kjennetegn. Hun gir uttrykk for egen betydning ved å hevde at hun har gode kvalifikasjoner og at hun startet sin gjerning på skolen ved å ta tak i systemarbeidet til å begynne med. Hun holder også fram visjon og tar på seg store personlige belastninger ved at hun blant annet bruker mye tid på sin jobb.

4.2.2 Ledelsesperspektiv på Bjørkedal skole

Etter vårt første møte med rektor på Bjørkedal skole, satt vi igjen med et bilde av rektor som en sterk og sikker leder.

Etter gjennomføringen av intervjuet med rektor, hadde vi følelsen av å ha snakket med en modig og frittalende leder. I tida like etter intervjuet utvekslet vi stadig meninger om denne sterke rektoren. Vi brukte utsagn som:

- rektor er modig og har tro på seg selv og det hun står for
- rektor hadde sterke meninger om ledelse
- rektor var bastant i sine uttalelser
- rektor skrøt av skolen sin og av seg selv
- rektor uttrykte kjærlighet til elevene og skolen sin
- rektor trosser allmenn oppfatning
- rektor virket som om hun ikke lot seg stoppe av noe
- rektor mente selv at hun hadde lykkes med sitt arbeid

Mange av disse uttalelsene pekte mot en med karismatisk leder. På leting etter litteratur kom vi først over en artikkel om karismatisk eller individbasert ledelse av Jorunn Møller (1996). Videre leting etter forskning om karismatisk ledelse som kunne hjelpe oss med å sette opp kriterier for hvordan vi kunne identifisere karismatiske ledere, førte oss til boka: "Charismatic Leadership in Organizations" av Jay A. Conger og Rabindra N. Kanungo. Conger kommer fra California og Kanungo kommer fra Canada.

Conger og Kanungo beskriver karismatisk ledelse som et spennende ledelsesperspektiv og mener at karismatiske ledere har mange gode gjenkjennbare lederegenskaper. De er fremragende endringsagenter, de kommuniserer sine visjoner på en utmerket måte og er dyktige motivatorer.

Dessverre kjenner vi, gjennom historien, til flere store karismatisk ledere som har brukt sine spesielle talenter til å manipulere folk til å følge seg og som deretter forbindes med ondskap og ulykke. Tidligere er i oppgaven refereres til Møllers eksempel på Hitler som en karismatisk leder. Karismatiske ledere kan av den grunn bli forbundet med noe negativt.

I vår studie av rektor på Bjørkedal skole, og også Furuskog skole, er de karismatiske lederegenskapene beskrevet som positive egenskaper som fremmer god ledelse som medvirker til skolens positive anerkjennelse.

4.3 VERIFISERING

Verifisering er det sjette av intervjuundersøkelsens syv stadier slik Kvale (1997) framstiller dem. Verifisering dreier seg om å undersøke intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

Innenfor kvalitativ forskning må arbeidet det å sikre gyldighet og pålitelighet foregå gjennom hele forskningsforløpet. (Kvale 1997). Verifiseringen kan ikke begrenses til en liten del av forskningen.

Om resultatene vi har kommet fram til har tilfredsstillende validitet, må vurderes opp mot valg av skoler, informanter og metode.

Valget av skoler var vellykket, og de to rektorene var samarbeidsvillige og åpne. Vi ser klart at når vi kun intervjuer rektor på en skole, er det en reell risiko for at det vi får presentert kan være en såkalt "søndagsfortelling", der rektor i sin iver etter å gi et godt inntrykk av sin skole, gir et mer positivt bilde enn det som er virkelig. Vi sjekket deler av rektorenes svar mot skolens planer og hjemmeside, men innser at man aldri kan være helt sikker på fullstendig objektivitet.

Generaliserbarhet dreier seg om hvorvidt resultatene fra en undersøkelse har gyldighet utover undersøkelsen. Dette omtales også som ytre validitet. I vårt forskningsprosjekt tar vi ikke sikte på at resultatene skal kunne generaliseres utover de skolene de gjelder for.

Reliabilitet har med funnenes konsistens å gjøre (Kvale 1997). Reliabilitet viser hvor pålitelig resultatene er. Vi brukte lydopptak under intervjuene og det gir forholdsvis høy sikkerhet i forhold til feiltolking av utsagn. Vi var to intervjuere til stede i begge intervjuene. Det bidrar til å styrke både reliabilitet og validitet. Dessuten gjorde det oss mer bevisste på å unngå ledende spørsmål og subjektive tolkninger. Bruk av semistrukturert intervjuguide bidrar til å

sikre at alle informantene uttalte seg om de samme spørsmålene. I det kvalitative forskningsintervjuet avhenger validiteten av om vi får belyst det vi ønsker å belyse.

Det som er en utfordring i vår oppgave med hensyn til validitet, er om skolens praksis stemmer overens med planer og rektors oppfattelse av praksis.

5 KONKLUSJON

I dette siste kapitlet i masteroppgaven vil vi hente fram igjen problemstillingen for dette forskningsprosjektet og gjøre rede for om funnene våre gir svar på den, og hva som eventuelt er svarene. Vi vil videre oppsummere egne erfaringer fra forskningsarbeidet og avslutningsvis reflektere over egen læring. Til slutt vil vi peke på eksisterende forskning på dette feltet, plassere vårt prosjekt i denne sammenhengen og peke på mulige utfordringer for framtidig forskning.

5.1 PROBLEMSTILLINGEN – ER DEN BESVART?

Problemstillingen for oppgaven er: Hvordan blir likeverdig opplæring og det flerkulturelle perspektivet ivaretatt i skoler som får anerkjennelse for opplæring av minoritetsspråklige elever, og hvilke ledelsesperspektiver kan identifiseres?

Det finnes ikke noe helt entydig svar i vårt datamateriale på spørsmålet om hvordan likeverdighet blir ivaretatt på de to skolene. Som vi allerede har pekt på, er begrepet likeverd problematisk i vår sammenheng, blant annet fordi innlemmingsstrategien ”myk assimilering” må kunne sies å ha erstattet ”integrering”. Derfor vil vi i vår konklusjon drøfte hvordan en innenfor norsk skoles rammer likevel kan oppnå størst mulig grad av likeverdig opplæring.

På Furuskog skole blir det flerkulturelle perspektivet på mange måter godt synliggjort, både på skolens hjemmeside og i plandokumentene. Det flerkulturelle perspektivet blir også ivaretatt i skoleutvikling blant annet ved det arbeidet som gjøres med kartlegging og skole-hjem-samarbeid.

Likeverd blir forsøkt ivaretatt ved at det i følge rektor legges stor vekt på tilpasset opplæring og kartlegging av de minoritetsspråklige elevene. Noen av elevene får tilpassede ukeplaner. Vi er spørrende til at rektor virker noe vag når hun blir spurt om de driver tospråklig fagopplæring. Hun sier at de tospråklige lærerne prøver så godt de kan, men det virker som om hun er usikker på hva som egentlig gjøres. Det virker også som om de tospråklige lærernes situasjon ikke er så godt ivaretatt som en kunne ønske for å skape samarbeidsmuligheter. Det blir vanskelig å integrere dem i miljøet. Dette virker det som om

rektor ikke kan gjøre noe med. Rektor viser også til manglende ressurser flere ganger i intervjuet, også som et problem i forhold til å drive tospråklig fagopplæring. Vår kommentar til det, er at i en slik situasjon blir rektors prioriteringer ekstra viktige. Så vår konklusjon er at på Furuskog ser det ut til å eksistere et forbedringspotensiale med hensyn til å drive god tospråklig opplæring.

Skolens holdningsskapende arbeid er generelt formulert i den sosiale handlingsplanen. Inkludering skal gjelde for alle elever. Hva betyr det at rektor på Furuskog ikke snakker om mobbing, vold eller rasisme? Skyldes det at dette ikke er et problem på denne skolen, eller betyr det at rektor ikke ønsker å snakke om det? Og dersom det siste er tilfelle, hva kan i så fall være grunnen til det? Hun snakket heller ikke om identitetsutvikling knyttet til for eksempel morsmålsundervisningen. For oss kan det se ut som om rektor har fokus på å drive en god skole, men at hun kanskje kan bli mer bevisst på spesifikke faktorer som betyr mye for minoritetslevenes læring, som for eksempel morsmålets betydning, tospråklig fagopplæring, identitetsutvikling og det å synliggjøre antirasistisk holdningsskapende arbeid.

Vi vil ikke gjøre noe stort nummer ut av rektors språkbruk, men registrerer at hun har en tendens til å omtale minoritetslever, -foreldre og tospråklige lærere som ”de”, i motsetning til ”vi”. Dette kan kanskje tyde på manglende bevisst språkbruk sett i forhold til inkludering.

Når vi gjennomgår intervjuet med rektor på Furuskog skole for å kartlegge ledelsesperspektiver ut fra de kriteriene vi har gjort rede for (2.2.3 og 2.2.4), finner vi mest samsvar med et distribuert perspektiv. Hun henviser i stor grad til institusjonalisert samspill med betydning for ledelse når hun skal gjøre rede for de minoritetsspråklige elevenes opplæringssituasjon i en flerkulturell skole. Vår vurdering er at dette er et nyttig perspektiv som også er i tråd med teorier om ledelse i lærende organisasjoner. Vi kunne ønske at rektor i større grad satte spørsmål knyttet til minoritetsspråklige elever på dagsorden i felles samarbeidstid, både for å oppnå felles forståelse i personalet og for at det er en arena som egner seg til å ”løfte fram” prioriterte tema i organisasjonen.

Vi kunne også se samsvar med kriterier for karismatisk ledelse i dette intervjuet. Dette gjelder områder som å holde fram visjonen og peke ut retning for utvikling i personalet.

På Bjørkedal skole blir det flerkulturelle perspektivet også synliggjort, både på hjemmesiden og i skolens planer. Arbeid mot rasisme er et tiltak på utviklingsplanen. De øvrige tiltakene kan vi ikke finne at de minoritetsspråklige elevene er nevnt spesifikt. Med et så høyt antall minoritetselever som på Bjørkedal kan det likevel tenkes at mange av tiltakene likevel er tilpasset deres situasjon, for eksempel når det gjelder skole-hjem-samarbeidet.

Likeverd har for oss sammenheng med i hvilken grad skolen prioriterer og klarer å få til god tilpasset opplæring. På Bjørkedal lages det individuelle planer for alle elever, og også her er kartlegging et viktig område. Alle elever skal kartlegges to ganger i året. Dette mener vi bør kunne gi et godt grunnlag for tilpasset opplæring.

Også på denne skolen er rektor opprørt over nedskjæring og stadig færre ressurser. Dette begrunner hun manglende tospråklig fagopplæring med og at organisering i storklasser på 70-80 elever i noen timer. Dette synes vi er en betenkelig organisering og vi er også spørrende til rektors utsagn om at nå må alt foregå i klassen. Jfr. ”Skoletapermodellen ” og ”Isfjellmetaforen”, (2.1.3) Vi har den samme kommentaren her som vi hadde til tilsvarende problemstilling på Furuskog. Under slike betingelser er rektors prioritering av ressursbruk svært viktig.

Rektor legger vekt på holdningsskapende arbeid mot rasisme og vold, og dette snakker hun mye om i intervjuet. Hun bruker ofte ordet ”respekt” når hun forteller om forholdet mellom henne og de minoritetsspråklige elevene og om forholdet til foresatte for minoritetsspråklige elever. Også andre verdiladede ord som for eksempel ”kjærlighet”, ”glad i” og ”kall” bruker hun i intervjuet.

Når vi gjennomgår intervjuet med rektor på Bjørkedal for å identifisere ledelsesstrategier, finner vi mest samsvar med et karismatisk ledelsesperspektiv. Rektor har svært mange utsagn som peker på at hun holder fram visjonen, peker ut retning og at hun utsetter seg selv for både mye ubehag og tar personlige risiki i jobben. Hun henviser i mindre grad til andre medarbeidere og samspill i organisasjonen. Men heller ikke her er bildet svart hvitt. Vi finner også utsagn som viser til samarbeid, ikke minst når det gjelder ledelse. Her sier rektor at de er tre i ledergruppen, og at hun ikke ville vært alene i ledelsen. Her framhever hun også samspillet i form av at alle tre skal være enige når viktige beslutninger skal tas. Alle tre er

sammen når vanskelige saker skal frontes i personalet. Imidlertid tegner det seg et tydelig bilde av en leder med et karismatisk ledelsesperspektiv hos denne rektoren for øvrig.

De to rektorenes sterke sider, Rektor på Bjørkedal med sitt sterke engasjement for minoriteter og vilje til personlig belastninger ville supplert de sterke egenskapene til rektor på Furuskog som har lagt vekt på systemarbeid og driver skoleutvikling i kartleggingskompetanse. Begge rektorene legger stor vekt på å finne gode måter å få til skole-hjem-samarbeid med foresatte for minoritetselvene. Rektor på Bjørkedal er bevisst på å synliggjøre tiltak mot vold og drive holdningsskapende arbeid. Vi ser for oss at et lederteam med to personer som hadde disse egenskapene og lederperspektivene kunne utgjøre et nesten optimalt team. Vår konklusjon er dermed at rekruttering av skoleledere til flerkulturelle skoler er en viktig oppgave. Vi har i vår oppgave pekt på noen sider vi mener er viktige for å gi minoritets elever et så likeverdig opplæringstilbud som det er mulig å få til innenfor de rammene myndighetene har lagt. Dersom mulighetene skal bli bedre, må rammene endres slik at f. eks. tospråklig undervisning sikres bedre og morsmålets betydning for læringsresultater anerkjennes ikke bare som et redskap til å oppnå norskspråklig kompetanse.

5.2 FORSKNINGSPROSESSEN - REFLEKSJON OVER EGET ARBEID

Hva har vi lært?

At temaet er komplisert og at det ikke finnes enkle fasitsvar. Det var vi også klar over på forhånd. Vi kan ikke bevise det, men tror fortsatt at god skoleledelse på flerkulturelle skoler krever at rektor både har kunnskaper om ledelse, men også om minoritetspråklige elevers behov for tilrettelegging, både faglig og sosialt. Fordi det er så store utfordringer knyttet til denne lederrollen, vil det også være en stor fordel om rektor har et reflektert syn på hva som bør være skolens oppgave i et flerkulturelt samfunn.

Under arbeidet med oppgaven har vi frisket opp ”gammel” kunnskap og lært mer om hva som skal til for å legge til rette for et likeverdig opplæringstilbud. Vi har lest oss til en del teoretisk kunnskap om ledelse og vi har lært mye av å samarbeide med hverandre.

5.2.1 Eksisterende forskning på dette feltet

Vi er kjent med at det etter hvert forskes på området utdanningsledelse knyttet opp mot minoritetselvers situasjon her i Norge og kan i den sammenhengen vise til at Gunn Vedøy

for tiden arbeider med en doktoravhandling om skoleledelse i flerkulturelle skoler. Sigrun Aamodt har i sin hovedfagsrapport ”Organisering, skoleledelse og klasseledelse i flerkulturelle skoler. Et elevperspektiv” også tatt med et punkt om skoleledelse.

5.3 VÅR FORSKNING PÅ DETTE FELTET

Vi er ikke kjent med at det tidligere er skrevet masteroppgaver i Norge der det forskes på hvilken betydning skoleledelse har for å oppnå et likeverdig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever. Gjennom vår forskning ønsker vi å sette fokus på t det er nødvendig å tilstrebe migrasjonspedagogisk kompetanse, ikke bar ved lærertilsetninger, men også ved rektortilsetninger. Begrunnelse for dette: Oppfølging, organisering og prioriteringer krever kunnskaper om hva det er viktig og hva det er nødvendig å prioritere.

5.4 VIDERE UTFORDRINGER I FORSKNING PÅ DETTE FELTET

(Læring i lærende organisasjoner)

Videre arbeid på dette feltet kan være å kartlegge hva slags skoleledelse som fremmer gode læringsresultater for minoritets elever. Vil dette være skoleledelse som skiller seg fra god skoleledelse generelt? Er det mulig å se noen sammenheng mellom god skoleledelse i flerkulturelle skoler og ledelsesperspektivet hos rektor? Vil det beste være en skoleledelse som legger vekt på antirasistisk holdningsskapende arbeid rettet spesifikt mot god språk- og fagutvikling i en virksomhet bygget på ledelsesteorier som fremmer en lærende organisasjon? Kanskje vil man finne at en kombinasjon av disse vil være det optimale?

An-Magritt Hauge og Sigrun Aamodt fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring slår i artikkelen i ”Utdanning” (Nr 18, 2006) fast at for å få til en god flerkulturell opplæring, må en del nødvendige forutsetninger være på plass.

- Best lykkes skoler som kjennetegnes av å være en lærende organisasjon. Det vil si skoler som har en tydelig ledelse, høye forventninger til elevene, god undervisningsplanlegging og gjennomføring, foreldreinvolvering, er preget av respekt og antirasistiske holdninger og som gir tospråklige elever støtte, slår de fast.”

ETTERORD

Vi har opplevd dette forskningsarbeidet som interessant og lærerikt. Temavalget skyltes vår genuine interesse for å se hva de skolelederne gjør som lykkes med å lede flerkulturelle skoler. Det var nærliggende for oss å anta at ledelsen hadde spilt en sentral rolle i det endringsarbeidet som fikk myndighetenes anerkjennelse.

Under arbeidet med denne masteroppgaven har vi begge opplevd å lære mer både om ledelse og om undervisning av minoritetsspråklige elever. Det har vært en belønning i seg selv. Til tider har det vært strevsomt å skulle studere ved siden av å ha full jobb.

Vi vil få takke de to rektorene spesielt og alle tilknytte ILS som har hjulpet oss slik at vi har kommet i mål med oppgaven.

KILDELISTE

- Conger, Jay A. and Kanungo, Rabindra N. 1998. *Charismatic leadership in Organizations*. SAGE Publications.
- Dalen, Monica 2004. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo
- Engen, Thor Ola 1996. ”Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv”
I: Hyltenstam, Kenneth, Ottar Brox, Thor Ola Engen, og Anne Hvenekilde:
Tilpasset språkopplæring for minoritetselever. Rapport fra en konsensuskonferanse
IMER/Norges forskningsråd. Oslo
- Fuglestad, Otto Laurits & Lillejord, Sølvi (red.) 1997. *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Gronn, Peter. 2002. Distributed Leadership. I Kenneth Leithwood & Philip Hallinger (red.)
Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.
Dordrecht: Kluwer Academic Printers.
- Hauge, An-Magritt 2004. *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Kvale, Steinar 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Møller, Jorunn 1996. *Karismatisk lederskap i skolen – en analyse og et forsøk på ”myteknekking”*. (Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 1/1996)
- Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*.
Universitetsforlaget. Oslo.
- Senge, Peter, m. fl. 2003. *Schools that learn – A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. Niclas Brealy Publishing. London.
- Spillane, James., Richard R. Halverson & John B. Diamond. 2004. *Towards a Theory of Leadership Practice. A distributed Perspective*. Journal of Curriculum Studies
- Thomas, Wayne og Virginia Collier 2001. “A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement Final Report.”
- Øzerk, Kamil Z. 1997. ”Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling.” I: Sand, Therese (red.) 1997. *Flerkulturell virkelighet I skole og samfunn*. Cappelen Akademisk Forlag AS. Oslo
- Aamodt, Sigrun 2004. Organisering, skoleledelse, og klasseledelse i flerkulturelle skoler
Et elevperspektiv. HiO-hovedfagsrapport 2004 nr. 12. Høgskolen i Oslo

Offentlige publikasjoner

KUF 1996. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo.

UFD 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler? Oslo.

UFD 2003. Strategiplan:

Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større

deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004 – 2009.

Læringscenteret. Oslo.

UFD 2003. Veiledning * L97. Tospråklig opplæring for språklige minoriteter i grunnskolen

Læringscenteret. Oslo

VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE

A GENERELLE FAKTAOPPLYSNINGER OM SKOLEN

1	FORSKNINGSSPØRSMÅL	INTERVJUSPØRSMÅL	
	Introduksjonsspørsmål for å få et helhetlig inntrykk av skolen: Størrelse, andel språklige minoritets elever og evt. andre forhold av betydning for virksomheten		Antall elever på skolen totalt?
			Antall minoritets elever?
			Hvor mange språk?
			Historikk i forhold til språklige minoritets elever?
			Evt. sosio-økonomiske forhold av betydning
	Annet?		

B ORGANISERING AV OPPLÆRINGSTILBUDET FOR MINORITETSELEVER

2	Kartlegge undervisningsorganiseringen for de språklige minoritets elevene	Er de språklige minoritets elevene organisert etter spesielle undervisningsmodeller? Eks.: <ul style="list-style-type: none"> - Språkstasjoner - Grupper for særskilt norskopplæring - Fagopplæring på morsmålet - Morsmålsopplæring – omfang og organisering - Annet
3	Kartlegge om ledelsen er oppdatert på området	Hvilken norskplan følger de minoritetsspråklige elevene?
4	Kartlegge skolens vektlegging av tilpasset opplæring for språklige minoritets elever	Får de minoritetsspråklige elevene andre og tilpassede ukeplaner, oppgaver og læreverk enn de norske ettspråklige elevene?

C REKRUTTERING OG KOMPETANSE I PERSONALET

5	Kartlegge skolens vektlegging av å rekruttere og/eller sørge for kompetanseoppbygging for å drive god opplæring av språklige minoritets elever	Antall lærere? Antall tospråklige lærere?
		Ansettelsesforholdet til de tospråklige lærerne?
		Antall lærere med migrasjonspedagogisk kompetanse
		Antall lærere som tar flerkulturell videreutdanning
		Planlagt relevant etterutdanning

D LEDELSE

6	Avklare rammebetingelser for skoleledelsen og fordeling av oppgaver knyttet til minoritets elevene	Hvor lenge har du vært leder på denne skolen?
		Hvilke kvalifikasjoner har du for å jobbe minoritets elever?
		Hvor mange personer i skolens ledelse?
		Hvordan fordeler dere oppgaver knyttet til minoritetsundervisning i ledergruppa?
7	Åpent spørsmål for å se hva rektor selv holder fram	Foretrekker du å si at du leder en fler- eller felleskulturell skole? Hvordan synliggjør du det?
8	Oppfølgingsspørsmål knyttet til spørsmål 7. På hvilke områder synliggjøres minoritets elever?	Markering av høytider og merkedager? Føringer for tilpasset foreldresamarbeid? Tiltak i utviklingsplanen rettet mot spr.min.elever? Skolens hjemmeside? Annet?

E HOLDNINGSSKAPENDE ARBEID OG PERSONLIG ENGASJEMENT

9	Hvilken betydning ser rektor i antirasistisk, holdningsskapende arbeid?	Driver dere holdningsskapende, antirasistisk arbeid? Hvilke tiltak har dere på området og hvilke resultater får dere? Hvor viktig synes du dette arbeidet er?
10	Har rektor samfunnsmessige perspektiver på arbeidet med minoritetslevne?	Ser du noen samfunnsmessig betydning av et godt opplæringstilbud for minoritetslever? Har du et samfunnsengasjement som motiverer deg spesielt?
11	Har rektor et personlig engasjement spesielt rettet mot denne elevgruppen?	Hvorfor ble du rektor på en skole med så mange minoritetslever? Ligger et spesielt menneskesyn bak?
12	Har rektor refleksjoner eller erfaringer vi kan lære noe av?	Hvordan kan denne opplæringen best videreutvikles og hvordan kan skoleledelse fremme slik utvikling.

VEDLEGG 2

ANALYSEKATEGORIER FOR INTERVJUTEKSTER

Hvilke ledelsesperspektiver kan identifiseres i skoler som får anerkjennelse for opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever og hvordan er det flerkulturelle perspektivet ivaretatt?

Foreløpig opptelling av utsagn som tyder på karismatisk ledelse:

Nummer	Kriterier	Rektor på Bjørkedal	Rektor på Furuskog
A	High need for environmental sensitivity to change the status quo	2	1
B	Essentially opposes status quo and strives to change it	2	
C	Idealized vision that highly discrepant from status quo	3	
D	Shared perspective and idealized vision make him or her likeable and worthy of identification and imitation	20	7
E	Strong and/or inspirational articulation of future vision and motivation to lead	4	6
F	Unconventional or counternormative	2	
G	Passionate advocacy, incurring great personal risk and cost	9	1
H	Expert in using unconventional means to transcend the existing order	2	
I	Personal power (based on expert power; respect and admiration for a unique hero)	6	1

VEDLEGG 3*Distribuert ledelsesperspektiv*

Foreløpig opptelling av utsagn som kan peke i retning av et distribuert ledelsesperspektiv (Opptellingen viser til hvor mange ganger intervjuobjektet nevner nedenstående kriterier) Analysen av intervjuene skal brukes for å illustrere kategoriseringsprosedyren. De to intervjuene ble kategorisert med henblikk på å finne ut av om man identifisere rektors ledelsesstrategi/ledelsesperspektiv i skoler som får ”offentlig” anerkjennelse.

Nr	Kriterier	Rektor på Bjørkedal	Rektor på Furuskog
J	Henvvisning til den betydningen andre medarbeidere i organisasjonen har for å oppnå resultater.	1	1 Norsk 2-forumet
K	Henvvisning til samspill som årsak til oppnådde resultater eller mangel på resultater	2	3
L	Henvvisning til initiativ som er kommet fra andre	0	1
M	Institusjonalisert samspill med betydning for ledelse	3	10
N	Beskrivelse av styring og kontroll	1	1
O	Ordvalg og uttrykksmåte	læreren som forbilde et kall/lærer kjærlighet integring gjensidig respekt	vi/jeg/man vi/de felleskulturell <u>systemtenkning</u>
P	Henvvisning til andre instanser -	lokalmoskeen byråden politi ekspert fra England mail fra Washington universitetet i Tromsø Universitetet i Oslo Utdanningsministeren	De andre skolene PPT En annen inspektør i kommunen med arb.giveransvar for tospråklige lærere Musikk- og kultur- - skolen Tolketjenesten Ordfører Skoledirektøren

Faktaopplysninger Furuskog	300 elever, ca 150 minoritetsspråklige. Minoritets elever i mange år		1
Organisering Diagnostisering	Tilpasset opplæring Diagnostisering Foresatte Eget kartleggingsverktøy for språkkompetanse, men <i>ikke evnenivå</i> Innføringsklasse Språkgruppene Språkhomogene klasser (s 11) <i>Fagopplæring på morsmål?</i>		1 2
Teamsamarbeid	Samarbeid med tospråklige lærere <i>Likeverd?</i>		3
Ukeplaner	Tilpasset for noen		3
Definisjon av minoritetsspråklige elever	<i>en veldig uensartet gruppe</i>		4
Læreverk på morsmålet	Ja, over tid bygget opp mye		4
Begynneropplæring a	Ikke på morsmål		4
Tospråklige lærere	14. Er med på årlig seminar <i>De er her for lite til å bli godt integrert i miljøet</i>		4
Migrasjonspedagogikk	Har noen lærere Ingen utdanner seg i det nå		4
Etterutdanning	Har jobbet med holdningsskapende arbeid		4
Prosjekter	Undervisningsfilm		5
Holdningsskapende arbeid	Temauker Sosial handlingsplan for alle er veldig inkluderende aksept for forskjellighet og verdiene i mangfoldet		5
Felleskulturell	Flagg, Skilt på ulike språk, forestilling, Bukkene Bruse		5
Samfunnsmessig betydning	vi har ikke noen valg er veldig opptatt av at de skal bli verdifulle deltakere		6

Hva kan du gjøre?	”Holde fokus”		6
Sette på dagsorden	.. ikke flinke nok.		6
..hvordan du organiserer	Organisasjonskart, sos.ped.team, sosiallærer, Kosekroken, SFO-leder, plangruppe, spes.ped.koordinator, s.team og norsk 2 Systemarbeidet er utrolig viktig. Undervisningsinspektør.		6
Delegering	Delegerer lederarbeid for minoritetselever til en inspektør		7
Rutiner for rapportering	Faste ledermøter Er nødt til å stole på at dette fungerer.. all grunn til å ha tillit.		7
Heve status?	Nei, de gjør det bra på dans, drama og GP. PSM-samarbeid. Bra resultater rent faglig	?	8
nasjonale prøv	Der ligger de sånn noenlunde. Foreldre har høye ambisjoner		8
Tospråklige lærere	Ujevnt oppmøte på foreldremøtene	-	9
Spesielle foreldremøter	med tolk	+	9
Skriftlig informasjon	Veldig lite oversatt til ulike språk. Bruker tolk		10
Rektors kvalifikasjoner	Ikke mig. ped. . ”Men jeg har veldig gode kvalifikasjoner” Synes det er viktig med tilpasset opplæring og systemtenkning		10
Hvordan ble dere fokusskole	Jobbet systematisk. Snakket forsiktig med ordfører, via det til skoledirektøren.		10
Sosiale utfordringer?	Nei! Nei? Nei ikke egentlig, for det er klart det er noe av det også i en elevmasse. De bruker ting mot hverandre og kaller hverandre og sånn, men det er ikke noe sånn gjennomgående	?	11
Hvorfor rektor?	Engasjement ... opptatt av de svake		12
Rekruttering	Etterspør mig.ped.		12
Diverse	Foreldremøter – en utfordring å få godt oppmøte		13
Engasjement + fagkunnskaper	Ubetinget ja at dette har betydning		14
Fagopplæring	Skremmende få timer er et stort problem		14

Faktaopplysninger Bjørkedal	450 elever, 85 % min.spr. u-trinn. Småskolen nær 100 %		1
Språk	29 - 36		1
Tidsaspektet	12 % min. språklige elever for 20 år siden. Senere stor økning		1
Sosio-øko. forhold	Mange borettslag strippet for norske leietakere		1
Organisering av undervisningen	Helt avhengig av ressurser. Der en tidligere hadde opp til to tospråklige lærere som jobbet parallelt, må nå alt foregå i klassen		1
Kulturtrekk ved noen elevgrupper	Jenter som blir gift med menn direkte fra hjemlandet, blir underdanige. Inngifte fører til mange funksjonshemminger.		1
Organisering	Storklasser på 70 – 80 elever med forelesninger ved oppstart		2
Tilrettelagt norsk med tospråklige lærere	Tospråklige lærer brukes mest på 1. og 2. trinn og en dag i uken oppover i systemet. Store innstramminger siste to år.		2
Begreper	”. nå heter det særskilt norskopplæring, selv om det er NOA”		2
Enkeltvedtak	Sender enkeltvedtak til alle, ca 350 og spes. u. på toppen		3
Oversette informasjon	Nei, stort sett kan ”våre” så mye norsk at det går bra. De få som trenger det, får spesiell informasjon.		3
Etniske foreldremøter	Stort sett rektor og en tospråklig lærer. Rektor innleder og så diskuterer de på sitt eget språk. Stort engasjement		3
Lokalmoskeen	Låner lokaler. Rektor er vaktmester		3
Tilpasset undervisning i år	Ny plan til høsten med det beste fra vanlig norsk og det beste fra NOA		3
Ukeplaner	Alt på norsk, men har ikke fått kritikk på det. Bruker tospråklige lærere eller tolk der det er behov		3
Læreverk	En del, særlig for de små, på urdu og tyrkisk. Strever med somali		4
Antall lærere	Litt over 40, men har vært oppe i nesten 70		4
Morsmåslærere	Er kun igjen tyrkisk, vietnamesisk, urdu og spansk		4
Assistenten	Har 4. De underviser til vanlig ikke, bortsett fra en dersom pedagog har lagt planene		4
Vikarer	Har noen faste. I dag er det 20 borte her.		4

Rekruttering	Noen få blir værende, men mange flytter fordi det er utfordrende å jobbe på denne skolen		4
Rektors forhold til skolen	Et kjærlighetsforhold. Har vært rektor her lenge etter tidligere å ha hatt mange ulike oppgaver knyttet til skoleadministrasjon		4
Rektors motivasjon	Er veldig glad i elevene her. Liker å jobbe på en skole der en betyr mye mer enn en "papirtiger"		5
Lederteamet	Vi er tre ledere. Har ikke faste timer, men tar vikartimer		5
Demonstrasjonsskole	Var nær ved å bli det. Har bra faglige resultater, selv om vi ligger blant de ti svakeste skolene		5
Etterutdanningsplan	Ville vektlegge kommunikasjon, basis lese- og skriveopplæring. Satse på småskoletrinnet. Læringsstrategier		5
Datasatsing	Innsikt-3 skole med tilskudd på nesten 900 000 kr.		5
Læringsplattform	Sluttet å gi beskjeder på papir, bortsett fra i spesielt viktige saker. "Kommuniserer også med mange foreldre på fronter."		5
Rektor har vært lenge	Belastet miljø, ofte tungt, men d har vært mye glede å være her		6
Om lederteamet	3 i ledelsen. Jevnlige ledermøter, 1,5 timer to ggr. per uke.		6
Fordeling av oppgaver	Rektor har bl.a. ansvar for spesialundervisning		6
Samspill i lederteamet	."Vi tar ingen beslutninger uten at vi står sammen og så fronter vi alle tre vanskelige saker i personalet. Jeg ville ikke være alene i lederteamet."		6
Internasjonal skole	Flerkulturell eller felleskulturell er bare ord. Felleskulturell – det ordet er bare en intensjon		6
Om integrering	"Jeg oppfordrer mine elever til å ta vare på sitt eget og innordne seg og respektere det norske." "Altså en integrering som skal bety at det kulturspesifikke skal forsvinne, det er jeg imot."		6
Feiring av høytider	Ramadan-tilpasser kroppsøving. Rektor forteller historien om ramadan. Mange fester på dagtid og kveldene. Feirer vietnamesisk nyttår. Minnestund da paven døde.		7
Rektor på åremål	Redd folk vil jobbe seg syke for å få lov til å fortsette.		7
Mange år på samme skole	En fordel fordi det tar lang tid før folk får et forhold til en.		7

Forholdet til elever	”De sier: Du respekterer oss når du snakker til oss.”		7
Forholdet til foreldre	”Barn som kommer og banker på kontorvinduet mitt sent på kveldene og sier: Mamma lurere på om du er sulten? Eller beskjed fra et hjem om at mamma har lyst til å lære deg å danse.”		7
Kjønnsaspektet	Mange menn tar rektorjobber fordi det er avansement, lønn og posisjon, mens kvinner mer velger skoler hvor de tror de kan tilføre noe		8
Personlige tanker	Vil ikke skifte skole. Vil savne fargerikdommen i et ”hvitt villastrøk”.		8
Oversette skriv?	Det er viktig at folk som bor her, opplever at de blir respektert. Pakistanske familier skal snakkes med. Det er pakistansk tradisjon.		8
Foreldrekontakt	Har brukt tospråklig lærer. Hvis det er veldig viktig at noen kommer, ringer jeg.		8
Ledelse	Ønsker at ledelsen hadde vært større. Store skoler burde ha en personalforvalter: Personalsjef		8
Om rektorrollen	Ønsker å profilere skolen og takle media. Går på hjemmebesøk		8
Foresatte	Fått kritikk for å vise minoritetene for mye oppmerksomhet		8
Filosofi	Fått 50 000 kroner som skal brukes til en engelsk ekspert. Filosofere med barn over tid som en læringsstrategi. To i ledelsen og fire lærere skal jobbe med dette.		9
Egenutvikling	Viktig å få delta på arenaer utenfor skolen og få positiv respons		9
Rekruttering og om lærerrollen	Vi spør om forhold til minoriteter og om de er glad i unger. Her må man være stram og tydelig og ha mye kjærlighet		9
Lederteamet	bør bestå av begge kjønn		10
Lederrollen	Lorraine Monroe som forbilde. Pusse opp. Gjøre det pent. Gi belønning til de som greier å ta vare på et pent fellesskap. Estetikk, arbeidsro		10
Lærerrollen	Læreren som forbilde! Å være lærer – et kall! Kjærlighet! Kombinere grenser og kjærlighet.		10
Jus	er også viktig		10