

«Å lede med hodet og hjertet»

En kasusstudie av ledelse i en flerkulturell skole

Kari Hertzberg



Masteroppgave i utdanningsledelse
Det utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

HØSTEN 2019

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan ledelsen møter og håndterer utfordringer og muligheter som oppstår på en flerkulturell ungdomsskole. Studien er basert på tre intervjuer, der skolens rektor, tre mellomledere og tre lærere har svart på spørsmål om hvilke tiltak som iverksettes, samt hvordan tiltakene påvirker skolens sosiokulturelle miljø. Skolen som er valgt som studieobjekt har et særlig preg av et flerkulturelt miljø, og har fått offentlig anerkjennelse for å være inkluderende. Tiltak som ble igangsatt, var timeplanfestede aktiviteter, at ledelsen selv underviste, egne fagkurs for elever, elevdrevne foreldremøter samt ulike miljøtiltak som hilseordning og miljøhalvtimen.

Et sentralt funn er at tiltakene, som både har en symbolbærende og kulturell funksjon, har fungert etter intensjonen. Det skyldes at rektor, etter eget utsagn, legger vekt på å opparbeide tillit i elevgruppa, kollegiet, blant foreldrene og i nærmiljøet. Rektor arbeider særlig med å se og støtte lærerne ved å involvere seg og rette oppmerksomheten mot lærernes og elevenes styrker. Et annet funn er at elevmangfoldet betraktes som naturlig, og at både ledere og lærere er opptatt av å ikke gjøre forskjell på elevene. Ettersom det er ulike verdier og holdninger i miljøet oppleves det som særdeles viktig å styrke fellesskapet internt på skolen.

Ledelsesarbeidet dreier seg om å igangsette og vedlikeholde tiltak som retter seg mot alle elever, selv om noen handlinger primært gagnar de minoritetspråklige elevene. Denne formen for ledelse gjør tiltakene levedyktige i organisasjonen. Studien viser at skoleledelsen bruker utfordringene de møter til å arbeide med å stadig utvikle praksis.

Forord

Etter fire år med studier ved UIO er jeg nå ferdig. Det har vært en spennende og lærerik reise. Det aller beste har vært menneskene jeg har møtt underveis. Jeg vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til å gjøre denne studien mulig.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min Kristin Helstad. Du har hele veien gitt meg klar veiledning. Gjennom konkretisering og konstruktive tilbakemeldinger har du løftet oppgaven min for hver samtale. Spesielt har jeg satt pris på forventningene du har stilt til arbeidet mitt, og for hvordan du bruker metaforene «himmel», «trådsnella», og å « snakke med teoretikerne» slik at jeg utviklet skrivingen min. Tusen takk for fantastisk oppmuntring, støtte og gode samtaler.

Jeg vil også takke informantene mine som gjorde denne studien mulig. Spesielt fint har det vært å møte en rektor som greier å inspirere og motivere de hun leder. Videre vil jeg rette en takk til Utdanningsdirektoratet for tildeling av stipend. Gjennom ordningen løfter dere frem verdien av å sette inkludering som tema på dagsorden. I tillegg ønsker jeg å takke rektor på min egen skole, Per Erik Skjelbred og avdelingsleder Monica Halle for tilrettelegging, slik at jeg fikk frigjort tid til å arbeide med oppgaven. Takk til min gode kollega Dag Magne Haugland for språkvask og for ditt skarpe blikk på struktur.

En stor takk til Frode, pappaen til Vilma, Milla og Tuva, du ga meg rom og mulighet til å jobbe med masteroppgaven. En spesiell takk til min kloke mamma, som har fulgt meg som skriver fra jeg var 7 år og skrev før jeg kunne lese, til denne masteren i utdanningsledelse. Til slutt vil jeg takke øvrig familie og venner.

Når denne reisen avsluttes nå, begynner samtidig en ny!

Oslo, november 2019

Kari Hertzberg

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Tidligere forskning.....	2
1.2	Oppbyggingen av masteroppgaven.....	5
2	Teoretisk forankring	6
2.1	Skolekultur.....	6
2.2	Ledelse i skolen.....	8
2.3	Verdsettende ledelse	9
2.4	Distribuert ledelse	11
3	Metode	12
3.1.1	Forskningsdesign	12
3.2	En kasusstudie	12
3.3	Utvalg.....	13
3.3.1	Kontakt med informantene	13
3.3.2	Beskrivelse av informantene	14
3.4	Kvalitativt intervju	15
3.4.1	Semistrukturert intervju	15
3.4.2	Intervjuguide	16
3.4.3	Pilotstudie.....	16
3.4.4	Gjennomføring av intervjuene	17
3.5	Databehandling	17
3.5.1	Transkripsjonene	17
3.6	Fortolkning av materialet	17
3.6.1	Fenomenologi og hermeneutikk	18
3.6.2	Forskerens bakgrunnsforståelse	18
3.6.3	Analyse og tolkning	18
3.7	Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	20
3.7.1	Overførbarhet.....	21
3.8	Etiske aspekter	22
3.9	Svakheter ved undersøkelsen	23
4	Empirisk analyse	25
4.1	Å snu en skole.....	25
4.2	Samarbeid.....	28
4.3	Tett på lærerne.....	29
4.4	Tett på elevene.....	31
4.5	Den flerkulturelle elevgruppen	34

4.6	Flerspråklighet.....	36
4.7	Andre utfordringer	38
4.8	Stå i endring.....	39
5	Drøfting.....	41
5.1	Ledelse som skaper verdier.....	42
5.2	Flere tar ledelsen.....	43
5.3	En skole for alle	44
5.4	Veien videre.....	46
6	Avslutning.....	48
6.1	Konklusjon	48
6.2	Implikasjoner.....	49
	Litteraturliste.....	50
	Vedlegg 1: Informasjonsbrev.....	53
	Vedlegg 2: Intervjuguide til rektor	56
	Vedlegg 3: Intervjuguide til ledergruppa.....	57
	Vedlegg 4: Intervjuguide til lærerne.....	58
	Vedlegg 5: Godkjenning NSD.....	59

1 Introduksjon

Dagens flerkulturelle samfunn og de kommende læreplanenes økte oppmerksomhet mot mangfold danner grunnlaget for denne studiens aktualitet. Masteroppgavens formål er å få innsyn i ledelsesarbeidet ved en flerkulturell skole som har blitt offentlig anerkjent for å ha skapt et inkluderende skolemiljø. Studien etterspør sentrale aktørers erfaringer med tiltak gjort på egen skole med tanke på minoritetsspråklige elevers behov, deres forståelse av det flerkulturelle miljøets betydning, samt hvordan de forsøker å møte de utfordringene som oppstår.

Det norske samfunnet er i økende grad et flerkulturelt samfunn. 3,6 % av grunnskoleelevene og 14 % av elevene i videregående skoler snakker et annet språk enn norsk eller samisk hjemme (Dewilde og Kulbrandstad, 2016), og skolen skal være opptatt av å møte og ivareta det flerkulturelle miljøet som beriker elevgruppen (NOU 2010:7, s. 5). Om 20 år vil storsamfunnet være enda mer flerkulturelt som betyr at skolene vil få flere elever med ulike erfaringer og varierende skolebakgrunn. Mange vil være nyankomne flykninger, mens andre er barn av arbeidsinnvandrere. I tillegg vil mange være norskfødte og hvor foreldrene eller besteforeldre har innvandrerbakgrunn. Et slikt mangfold innebærer at vi må kunne forholde oss til mennesker som er forskjellige, selv om vi har ulike oppfatninger, verdier, holdninger og levemåter.

På bakgrunn av den økte innvandringen, samt at samfunnet vårt er i rask utvikling, fikk Ludvigsen-utvalget et mandat i 2013 med å utrede hvilke kompetanser som trengs i fremtidens skole. Utredningen dannet grunnlaget for Fagfornyelsen, den nye læreplanen som kommer i 2020, og anbefalingene er beskrevet i utvalgets innstilling NOU (2015:8). Et av utviklingsområdene handler om det flerkulturelle samfunnet (NOU 2015:8, s. 49), der demokrati og medborgerskap er sentrale tema. Likeledes vil kunnskap om mangfold stå sentralt, og målene om demokratisk deltakelse blir styrket. Det innebærer at unge mennesker skal forstå betydningen av å stemme ved valg, å delta i lokale lag og foreninger og å lære hvordan man skal ytre seg i det offentlige rom med respekt og verdighet (NOU 2015:8, s. 50).

Morgendagens elever vil også jobbe i et større globalt arbeidsmarked. Gjennom den raske utviklingen av ny teknologi vil flere arbeide i internasjonale miljø. Det skaper et behov for økt kompetanse i språk, kultur og kommunikasjon (NOU 2015:8). I denne sammenheng vil elever med innvandrerbakgrunn inneha både språklige og kulturelle ressurser som bør løftes frem og utvikles, slik at mangfoldet brukes som en ressurs.

NOU presiserer at fremtidens skoleledere og lærere har en viktig oppgave med å styrke elevenes samhandlingsevne, kommunikasjonskompetanse, toleranse og ansvarlighet (NOU 2015:8, s. 50). En viktig oppgave for skoleledere blir dermed å bekjempe holdninger og adferd som strider mot demokratiske verdier. Kunsten blir å skape en kultur der felleskapet er preget av tillit, respekt og trygghet (NOU 2015:8, s. 50). Skoleledere bør sørge for at elever får bygget identitet og tilhørighet til storsamfunnet, blant annet ved å løfte opp ulikheter som ressurs, samt omfavne nyere tradisjoner og kulturuttrykk i det som er typisk norsk (NOU 2015:8). Vi ser at skoleledere har et viktig arbeid med å styrke det sosiale miljøet på skolen. Samtidig ser vi at dagens læreplaner har et sterkt læringstrykk (KL06). Som skoleforsker Siv Skrøvset sier: «Det er ingen motsetning mellom å ha høye ambisjoner for skolen og for elevene, og samtidig ønske en skolekultur der de som er der, trives» (2017, s. 97). Med dagens fokus på mangfold, samt de fremtidige læreplanenes økte oppmerksomhet rundt dette, er det svært aktuelt å undersøke hvilke utfordringer skoleledere og lærere møter.

På denne bakgrunnen er problemstillingen i denne studien følgende: «Hva innebærer det å lede i en flerkulturell skole, og hvordan håndterer skoleledere og lærere utfordringer og muligheter som oppstår?» Denne problemstillingen har tre forskningsspørsmål:

- Hvilke tiltak iverksetter skoleledelsen for å møte de aktuelle utfordringene?
- Hvordan påvirker ulike tiltak skolekulturen og arbeidsmiljøet?
- Hva innebærer skolens erfaringer i et større perspektiv?

Gjennom denne studien ønsker jeg å få frem mer kunnskap om hvordan skoleledelse på en flerkulturell skole arbeider. Samtidig vil studien kunne være med på å belyse hvilke muligheter som byr seg for andre skoleledere som navigerer i et flerkulturelt miljø.

1.1 Tidligere forskning

Forskning på feltet peker i retning av at skolene i liten grad møter minoritets elever ut fra deres utgangspunkt og bakgrunn. PISA-undersøkelsene viser at minoritetsspråklige elever underpresterer i mange land (Cummins, 2018), og dette gjelder også i Norge (Kjærnsli og Jensen, 2016). Andre undersøkelser underbygger dette: I 2003 viste en studie med 12000 elever på ungdomstrinnet og i videregående skole at dobbelt så mange av minoritets elevene (sammenlignet med etnisk norske) lå i det laveste prestasjonssjiktet (Bakken, 2004). Det er også bekymringsverdig at minoritetsspråklige elever topper frafallsstatistikken i videregående skole (Aamodt, 2004). Dette representerer en utfordring for skoleledelsen, samtidig som

skoleledere synes å mangle kompetanse om flerkulturelle elever (NOU 2010:7, s. 383). En studie av skoleledere i videregående skole viser at lederne ikke var bevisste på at minoritets elever aktivt må inkluderes i skolemiljøet (Andersen og Ottesen, 2011), mens andre studier konkluderer med at skolelederne mangler kunnskaper om lærerforutsetninger til minoritetsspråklige elever (Andersen, 2012; Vedøy, 2017; Scheie, 2013). Dette bekreftes også av Ropeid (2015) som peker på at skoleledere neglisjerer minoritets elevers rett til særskilt norskopplæring. Selv om dette er en rettighet i opplæringsloven (§ 2-8. Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoritetar). Ifølge Ruud (2018) kan det være tre forklaringer på dette. For det første er det uklart om skolene får nok midler til å utøve særskilt norskundervisning. For det andre er det en utfordring at minoritets elevene er så høyt representert på flere av skolene at de fleste trenger tilrettelegging. Dermed legges undervisningen om slik at det særskilte blir det ordinære. For det tredje er minoritetsspråklige elever forskjellige: Flere kommer fra land med gode skolesystemer, der elevene er faglig sterke og lærer norsk raskt (Ruud, 2018).

Selv om tidligere forskning tyder på at minoritets elever får mangelfull oppfølging, viser samtidig litteraturen hva som er god praksis når det gjelder å lede i flerkulturelle miljøer. Overordnet kan vi si at det handler om skoler som er kollektivt orienterte (Vedøy, 2017). Her blir mangfoldet betraktet som naturlig og som en mulighet til å skape en god skole sammen. En slik skole har rom for ulike meninger, holdninger og synspunkter (Hauge, 2008). Dermed må skoleledere bygge en kultur der takhøyden er stor for at det er mange forskjellige måter å forstå verden på. Vedøy (2017) påpeker videre at skoleledere trenger å inneha en grunnleggende verdi om at mangfoldet er ønskelig og en viktig verdi i seg selv. Skoleforskeren James Ryan påpeker at ledelse som er inkluderende involverer så mange individer og grupper, og så mange meninger og perspektiver som mulig i beslutninger som skal fattes. I tillegg retter slik ledelse seg mot å være en del av et helt samfunn, og begrenser seg ikke til å forklare praksis på en enkelt skole (Ryan, 2006). Sentralt er det også at en inkluderende skole eksplisitt løfter opp kulturelle ulikheter, ved å samtale om forskjeller og utfordringer (Andersen og Ottesen, 2011). For læreren i klasserommet innebærer det bevissthet rundt at det språklige ikke skal skygge for den fagkunnskapen andrespråksinnlæreren allerede besitter (Selj og Ryen 2008, s.62). Det er allmenn enighet blant forskere om betydningen av flerspråklighet som pedagogisk ressurs (García, 2009). Både norskopplæringen og fagopplæringen styrkes ved å bygge på elevens eget morsmål

(Selj, 2008). Forskning peker i tillegg på viktigheten av at lærere og ledere skal ha like forventninger til minoritets elever som til alle andre elever (Krange og Bakken, 1998).

«Internasjonale dager eller uker», arrangementer der elevene skal få vist frem sine kulturer gjennom innslag av dans, klesdrakter, språk og mat, praktiseres mye på flerkulturelle skoler, både i Norge og internasjonalt. Noen hevder at slike arrangementer skaper et større skille mellom elevene enn de skaper inkludering (Øzerk, 2008; Hoffmann, 1996). Dewilde, Kjørven, Skaret og Skrefsrud (2017) fant derimot det motsatte i sin kvalitative studie av en internasjonal uke på en grunnskole. Der rapporterte elevene at de opplevde arrangementene som positive, både som en anerkjennelse av hvem de var, og som redskap til å bidra med egen kompetanse inn i det norske. Et like viktig funn var at også det norske må være representert fordi alle kulturene er likestilte, også majoritetskulturen (Dewilde et al, 2017).

Når det gjelder ledelse av flerkulturelle skoler er det først og fremst viktig at skolelederen innehar kompetanse om det flerkulturelle (Vedøy, 2017). Politiske mål og beslutninger om minoritetsspråklige elever er viktige, men dette alene er ikke nok. Både skoleeier og skoleleder bør følge opp hvordan det flerkulturelle perspektivet ivaretas (Cummins, 2018). En studie som er spesielt relevant for denne masteroppgaven er en kasusstudie gjort på to ungdomsskoler som hadde lave resultater på nasjonale prøver i lesing og i matematikk (Aas, Ballangrud, og Paulsen, 2017). I likhet med denne studien lå skolene i et område der foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn var lav og andelen av elever med minoritetsbakgrunn var høy. Forskerne undersøkte hva som kjennetegnet disse skolene ettersom de evnet å forbedre læringsresultatene sine, både på nasjonale prøver og karakterstatistikkene. Det tydeligste funnet er rektors vektlegging av å jobbe med å forankre et felles verdigrunnlag for lærerne. På begge skolene arbeidet rektorene for at lærerne skulle ha felles verdier, felles faglige retningslinjer og at relasjonene skulle være preget av tillit (Aas, Ballangrud, og Paulsen, 2017).

Til tross for at forskningen som er presentert ovenfor viser til skoleledere som har kompetanse om flerkulturelle aspekter, er det likevel en hovedtendens at minoritets elever ivaretas for dårlig av skoleledere (NOU 2010:7). Dette oppfordrer til en undersøkelse av hvilke grep som gjennomføres i en skole der lederne innehar den nødvendige kompetansen for å ivareta de minoritetsspråklige elevene, og er hovedårsaken til valget av skole til denne studien – skolen er offentlig anerkjent for å lykkes i ivaretagelsen av det flerkulturelle miljøet og de minoritetsspråklige elevene.

1.2 Oppbyggingen av masteroppgaven

Denne masteroppgaven inneholder 6 kapitler. I dette første kapitlet introduseres tema og problemstilling, samt begrunnelse for oppgavens aktualitet og redegjørelse for tidligere forskning. I kapittel 2 presenteres den teoretiske forankringen. Kapitlet starter med en redegjørelse for sentrale begreper som skolekultur, skoleledelse, verdsettende ledelse og ledelse i et distribuert perspektiv og avsluttes en beskrivelse for hvordan teoriene kan brukes sammen, I kapittel 3 gjøres det rede for valg av forskningsdesign, begrunnelse for å gjøre en kasusstudie og redegjørelse for utvalg, etterfulgt av en beskrivelse av hvordan datamaterialet ble samlet inn, behandlet og tolket i lys av fenomenologi og hermeneutikk. Etter dette drøftes undersøkelsen i lys av begrepene troverdighet, bekreftbarhet, overførbarhet og etiske aspekter. I tillegg belyses noen svakheter ved undersøkelsen. I kapittel 4 presenteres analysen av intervjudataene og de viktigste funnene. Drøftingen av funnene skjer i kapittel 5, mens kapittel 6 inneholder en konklusjon, etterfulgt av noen implikasjoner for videre forskning.

2 Teoretisk forankring

I det følgende presenteres de teoretiske perspektivene som skal bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien. Først følger en beskrivelse av begrepet skolekultur, og hvordan skoleledere kan arbeide med å skape en sunn kultur i en organisasjon. Videre presenteres noen sentrale perspektiver på ledelse, samt en beskrivelse av hva som forventes av dagens rektorer. Etter dette følger en redegjørelse for verdsettende ledelse og ledelse i et distribuert perspektiv. Avslutningsvis beskrives jeg hvordan de forskjellige perspektivene bidrar til å belyse ulike sider ved ledelse.

2.1 Skolekultur

Kultur kan betraktes som limet som holder organisasjonen sammen (Bolman og Deal, 2009; Hargreaves, 1996.). Kulturen er premissgivende og for ledere vil det derfor være viktig å forstå hvordan ulike kulturer fungerer, og hvordan det kan skapes en sunn og velfungerende kultur i en organisasjon (Alvesson, 2002). Organisasjonspsykologen Henning Bang definerer kultur slik: «Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene» (Bang, 2011 s. 23). Definisjonen viser at kultur handler dermed om det som er felles og delt mellom mennesker. Videre peker definisjonen på at det felles delte skjer i en tilhørighet, i en organisasjon som for eksempel skole. Organisasjonskulturen forstås videre ut ifra de tre nøkkelbegrepene: verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. I kulturen eksisterer det verdier som er viktig, mens normene tar utgangspunkt i hvordan man skal oppføre seg og hva som er riktig og galt. Når det gjelder virkelighetsoppfatning hjelper den deltakerne til å forstå hva som tolkes som sannhet og usannhet og hvordan menneskene forstår det som foregår. Samtidig vil det innenfor samme kultur være flere ulike verdier, normer og virkelighetsoppfatninger (Bang, 2011). Når medlemmene av en kultur samhandler med hverandre vil det utvikles en felles forståelse av hvordan vi skal ha det sammen, altså det oppstår et fellesskap, en kultur. Forståelsen av kultur hos Bang (2011) bringer også inn momentet om at samhandlingen foregår i en bestemt situasjon.

Når vi skal studere kultur kan vi ta utgangspunkt i *innhold* eller i *form*. Innholdet i kulturen består av de verdier, holdninger og handlinger som er felles delt, mens formsiden består av de typiske relasjonsmønstrene og samværsformene som praktiseres. Da ser forskeren på hvordan relasjonene mellom medlemmene kommer til uttrykk, om det for eksempel skjer gjennom

individualisme, samarbeid, påtvungen kollegialitet eller gjennom balkanisering (Hargreaves, 1996). I denne oppgaven vil innholdsaspektet stå sentralt, kulturen blir studert ved å se på hvilke holdninger, verdier og handlinger som gjør seg gjeldende.

For å skape en fruktbar skolekultur er det nødvendig med en strategi for hvordan en ledelse skal arbeide. Det handler om å skape strukturer og systemer som fremmer ønskede verdier og holdninger i organisasjonen. Imidlertid er ikke dette nok. Lærernes motivasjon, ønske om endring og deres egne evner betyr gjerne mer enn strategiene som er valgt (Bang, 2011). Det innebærer at både ledere og lærere opplever eierskap til eget arbeid. For å skape en slik kultur er det viktig å styrke medlemmenes indre motivasjon, og dette kan gjøres gjennom involvering (Postholm, 2014). Dette perspektivet underbygges også av Møller og Presthus (2006), som er opptatt av handlingene i en kultur. De poengterer at skoleledere som ønsker endring ikke bare må snakke om demokratiske verdier, men må greie å skape et fellesskap preget av solidaritet, samarbeid og konflikthåndtering i praksis. Først da er kulturen velfungerende. En sunn kultur har noen fellestrekk som kjennetegnes av arbeidsmåter som har blitt en naturlig del av skolens virksomhet. «Hos oss gjør vi det slik», viser seg i praksis (Bang, 2011). Dette underbygges av Hargreaves (1996), som i tillegg trekker frem refleksjon som et annet kjennetegn. Gjennom samarbeid vil deltakerne samtale og gi hverandre tilbakemeldinger på praksis. På den måten skjer refleksjon, som igjen inviterer til kritisk tekning rundt egen praksis, slik at det blir mulig å endre.

Skolelederne er de viktigste kulturskaperne på en skole (Bang, 2011). Ledelsen har formell makt, og dermed mulighet til å påvirke lærernes felles forståelse av arbeidsmåter, miljøet som utspiller seg og skolens mål (Alvesson, 2002). Når vi skal studere hvordan ledere påvirker kulturen kan vi se på hvilke handlinger lederne foretar seg. Schein og Schein (2017, s.183-195.) presenterer seks ulike dimensjoner som ledere kan påvirke. Det første av disse dimensjonene, hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, og hva som måles og kontrolleres i skolen, dreier seg om å rette oppmerksomheten mer mot noen områder enn mot andre. Det kan for eksempel gjøres gjennom målinger og belønninger. Det andre dimensjonen er: ledelsens reaksjoner på kritiske hendelser i organisasjonen. Alvorlige hendelser på en skole, som for eksempel en elevkonflikt, vil vekke sterke følelser hos lærere, og i den følelsesmessige tilstanden vil læringen fra hendelsen kunne bli mer intense. Lederens adferd vil dermed i stor grad kunne påvirke verdier, holdninger og handlinger ved å vise seg som handlekraftig. Den tredje dimensjonen: Hvordan ledere allokere ressurser, dreier det seg om hvordan skoleledere prioriterer de økonomiske ressursene, hvilke områder som prioriteres og

hva det er ønskelig å bruke penger på. Det fjerde dimensjonen: ledelsens modellering og veiledning, går ut på at alt i en skoleleders adferd blir tolket av lærerne. Gjennom denne adferden kommuniseres holdninger, handlinger og verdier på skolen. Det handler for eksempel om språkbruk og måten rektor omgås personalet på. Gjennom den femte dimensjonen, belønning og status, rekruttering og seleksjon i ansettelsesprosesser, gir rektor anledning til å gi oppmerksomhet til enkelte lærere, for eksempel gjennom ulike belønningssystemer for dyktige lærere. Siste og sjette dimensjon er: «forfremmelse, pensjonering og avskjedigelser». Ved å rekruttere nye lærere, vil skolen kunne tilegne seg mennesker som i tillegg til den formelle kompetansen har de samme verdiene og holdningene som er felles delt på skolen.

I denne oppgaven vil skolekultur bli belyst ut ifra disse dimensjonene som omtales hos Schein og Schein (2017): hva ledelsen retter oppmerksomheten mot, ledelsens reaksjoner på kritiske hendelser, allokering av ressurser, rollemodellering og veiledning, belønning, status, og ansettelsesprosesser, og forfremmelse, pensjonering og avskjedigelser. Kort oppsummert kan vi si at kulturen har to hovedfunksjoner. For det første binder den menneskene i organisasjonen sammen, og for det andre gir den skolen en felles retning (Bang, 2011). For å endre eller utvikle en sunn kultur er det viktig å forstå hva det er, slik at skoleledere kan vite hvilke forhold de skal se etter i miljøet på egen skole. I tillegg vil kunnskap om kultur kunne hjelpe skoleledere til å iverksette handlinger og tiltak som bidrar til å styrke felleskapet. Imidlertid tar det tid å endre på en skolekultur, skoleforsker Michael Fullan (2001) hevder at det tar tre til fem år med hardt arbeid. I det følgende går vi fra kulturaspektet, og ser nærmere på perspektiver på ledelse.

2.2 Ledelse i skolen

Ledelse er et tverrfaglig felt og kan forstås på ulike måter. Felles for mange ledelsesteorier er en forståelse om at ledelse handler om å påvirke mennesker i en bestemt retning. Møller og Ottesen (2011) beskriver ledelse som: «en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir» (Møller og Ottesen, 2011, s.18). Av denne definisjonen kan vi trekke ut to kjerneelementer. For det første kan ledelse betegnes som en relasjonell aktivitet, og for det andre er ledelse alltid underlagt noen rammer. Møller og Ottesen (2011) gjør også et skille mellom begrepene ledelse og styring når de beskriver hvilke oppgaver

skoleledere befatter seg med. Mens styring handler om kontroll, produktivitet, effektivitet og det som er målbart, handler ledelse om å påvirke adferd. Skoleledere må både arbeide med målbare forhold for å øke elevenes læringsresultater, samtidig som de må sørge for at lærere utvikler seg og sin praksis. Irgens (2016) kombinerer disse to perspektivene i det han får kaller det «toøyde perspektivet». Det første øyet tar utgangspunkt i det vitenskapelige. Her handler det om ledelse som retter seg mot det rasjonelle, det målbare og det effektive. Det andre øye kaller han for det kunstneriske øyet og belyser ledelse som påvirker følelsene, inspirasjon, og forestillingsevnen. Irgens mener at skoleledere trenger kompetanse i begge disse forholdene, de må kunne påvirke og lede i begge retninger.

For å få en klarere forståelse av hvilke oppgaver en rektor befatter seg med skal vi se nærmere på rektorrollen. Ifølge Møller og Ottesen (2011), har ledelse på en skole mye å si på kvaliteten for skolens utviklingsarbeid, og skoleledere bør inneha dyp kjennskap til kjernevirksomheten. Rektor må derfor kunne utøve pedagogisk ledelse hvor det handler om tre forhold: «*veilede og evaluere læreres undervisning, koordinering av læreplanarbeidet, og om å legge til rette for forbedring av elevenes læringsresultater*» (Brandmo og Aas, 2017, s. 55). Rektor har dermed stor betydning for lærernes profesjonelle utvikling. Dette støttes også av Helstad (2011), som peker på at lærere opplever at utviklingsarbeidet blir bedre når rektor er «tett på». I tillegg har rektor en viktig oppgave i å være skolens ansikt utad, slik en utenriksminister arbeider. Det handler i stor grad om å etablere et nettverk rundt skolen. Skoler trenger også å knytte til seg politikere, og instanser som barnevernet og fritidsklubber i bydelene (Lillejord, 2011).

2.3 Verdsettende ledelse

Spesielt egnet for å belyse en leders arbeid innenfor det kunstneriske øye er perspektivet om verdsettende ledelse. Overordnet kan vi si at det handler om å løfte frem styrker og muligheter, i stedet for å ta tak i det som ikke fungerer. Det innebærer å rette oppmerksomheten mot det som er bra, for så å bygge videre på det (Skrøvset og Tiller, 2019). Dette fordrer at lederen har kompetanse i å velge ut det som er bra. Her vil det toøyde perspektivet være egnet. Lederen må kunne «se med begge øynene», både på det som er målbart og det som omfatter følelser, som motivasjon, arbeidsglede og emosjonell energi (Skrøvset, 2017, s. 99). Det er viktig å presisere at verdsettende ledelse ikke er en *metode* som tas i bruk, men mer en *holdning* der respekten for mennesket står sentralt (Skrøvset og Tiller,

2019). Det er en grunnleggende måte å oppføre seg på, som forankres i en holdning om å ivareta verdigheten til den som ledes.

En forutsetning for en sterk, verdsettende ledelse er at leder og de som ledes må ville hverandre vel (Skrøvset, 2017 s. 99). Skrøvset (2017, s. 124) viser til tre forhold som kan forsterke graden av en verdsettende lederstil. Det første handler om at lederen må ta emosjoner på alvor. Det andre handler om at lederen må forstå sitt ansvar for kommunikasjonen med de som ledes, både i direkte samtale, men også indirekte som i en epost. Det tredje handler om å benytte seg av noen verktøy som kan bidra til å styrke en verdsettende lederstil. Nedenfor følger en kort redegjørelse for disse tre forholdene.

Betydningen av emosjoner innebærer å forstå hvordan motivasjonen vår blir påvirket av følelsene våre. Tiller og Skrøvset (2019) trekker frem stolthet og skam som sentrale følelser som påvirker oss positivt eller negativt. Som leder blir det viktig å tilføre god energi til de som ledes. Ved kontinuerlig å rette oppmerksomheten mot det som er bra vil engasjementet og selvtilliten øke, samtidig som robustheten for å takle motgang kan styrkes (Tiller og Skrøvset, 2019). Når det gjelder kommunikasjonen mellom leder og de som ledes innebærer det å forstå ansvaret en leder har for å opptre med interesse, vennlighet og respekt. I følge Skrøvset (2017, s. 105) vil både små og store verdsettende handlinger kunne skape gode resultater.

Selv om verdsettende ledelse er mer enn en metode kan den praktiseres gjennom konkrete verktøy. Et av disse verktøyene er det såkalte Ringstabekk-krysset som egner seg godt i evalueringssituasjoner (Skrøvset, 2017, s. 107). Det tas utgangspunkt i fire spørsmål som svares på i en fast rekkefølge: Hva er bra? Hvorfor er det bra? Hva kan bli bedre? Hvordan kan det bli bedre? Denne metoden kan bidra til å løfte frem det positive og bygge stolthet i første instans, og deretter rette et løsningsorientert blikk mot eventuelle utfordringer eller forbedringsområder (Skrøvset, 2017, s.107).

Nært beslektet med verdsettende ledelse er verdibasert ledelse, og hvor lederen baserer sin adferd på gode verdier (Kirkhaug, 2018). I tillegg forklarer Kirkhaug (2018) *hvordan* en leder bør formidle verdier. Her påpekes det at sosiale og personlige kanaler er bedre egnet enn formelle kanaler. Kommunikasjon som foregår ansikt til ansikt er bedre egnet til å formidle verdier enn kommunikasjon som foregår mer indirekte, slik som via en epost. Direkte kontakt er gunstig fordi kroppsspråk og tonefall gjør budskapet klarere enn om samtalen foregår skriftlig. Dermed er det lettere å unngå misforståelser. I tillegg er det mulig å respondere umiddelbart dersom det oppstår uenigheter (Kirkhaug, 2018 s.122). Både verdsettende- og

verdibasert ledelse bidrar til å belyse en leders kommunikasjonsform, men tar ikke stilling til *hvem* som utøver ledelse. Dette gjør imidlertid perspektivet om distribuert ledelse.

2.4 Distribuert ledelse

Distribuert ledelse er en forståelse av ledelse som skiller seg fra å oppfatte ledelse som et autoritært og et utelukkende individuelt anliggende (Spillane, 2006). Den distribuerte modellen kjennetegner skoleledelse i de nordiske skolene (Paulsen og Høyer, 2016). Kjernen i det distribuerte er å forstå ledelse som en aktivitet hvor det tas utgangspunkt i samhandling, situasjon og personene som er deltakere (Spillane, 2006, s. 4). Ledelse betraktes dermed som et felles prosjekt. Det er ikke kun de som har formelle roller som utøver ledelse, men også lærerne. (Spillane, 2006). Når ledelse forstås som en aktivitet må man se på verktøyene som tas i bruk i samhandlingen (Møller og Presthus, 2006). Ved å oppfatte ledelse som et felles anliggende blir resultatet bedre enn om alle bare gjør oppgavene sine alene (Møller og Ottesen, 2011). I dette perspektivet fungerer rektor som en tilrettelegger som involverer lærerne i de beslutninger som skal tas. Det betyr at rektor må være lyttende og lydhør for lærernes profesjonalitet (Aas og Paulsen, 2017). Imidlertid betyr ikke det at rektor er en utydelig leder. Det er rektor som sitter som øverste leder på skolen med ansvar, kontroll og beslutninger som tas (Helstad og Øiestad, 2017).

De teoretiske perspektivene som er valgt i denne masteroppgaven bidrar på hver sin måte til å belyse ulike sider ved skoleledelse. Det tøyde perspektivet til Irgens (2016) viser hvordan ledelse både tar utgangspunkt i det rasjonelle og målbare samtidig som vi retter oppmerksomhet mot ikke målbare trekk. Teori om skolekultur bidrar til å belyse sentrale dimensjoner i skolens organisasjon. Verdsettende ledelse vil belyse ledelsens væremåte, mens ledelse i et distribuert perspektiv innebærer å se på ledelse som et felles prosjekt. Fordi skoleledelse er komplekst og flersidig, vil flere perspektiver egne seg for å belyse ulike aspekter ved skolens praksis (Helstad og Øiestad, 2017).

3 Metode

3.1.1 Forskningsdesign

I denne studien har kvalitativ metode blitt brukt for å samle inn data. Nedenfor vil jeg redegjøre for valg av metode og begrunne hvorfor jeg har benyttet kvalitativ forskningsdesign i studien. Deretter vil jeg forklare hvordan utvalget ble gjort, samt beskrive informantene og skolen. Videre følger en beskrivelse av den konkrete metoden som har blitt benyttet i denne studien. Etter dette vil jeg forklare hvordan datamaterialet har blitt håndtert og hvordan analysearbeidet har foregått. Til slutt vil jeg drøfte kvaliteten på oppgaven i lys av troverdighet, pålitelighet og overførbarhet, samt drøfte de etiske sidene ved oppgaven.

Mitt utgangspunkt for denne studien var et ønske om å studere hvordan ledere arbeider på flerkulturelle skoler. Etter hvert som arbeidet med masteroppgaven utviklet seg, ble det aktuelt å velge metode. Det er problemstillingen som er styrende for hvilken metode som egner seg best (Cohen, Manion og Morrison, 2018). En metode kan forklares som et redskap som bidrar til å besvare problemstillingen (Grønmo, 2016). Metoden som ble bruk i denne studien springer ut ifra denne problemstillingen: «Hva innebærer det å lede i en flerkulturell skole, og hvordan håndterer skoleledere og lærere utfordringer og muligheter som oppstår?» Denne problemstillingen har tre forskningsspørsmål:

- Hvilke tiltak iverksetter skoleledelsen for å møte de aktuelle utfordringene?
- Hvordan påvirker ulike tiltak skolekulturen og arbeidsmiljøet?
- Hva innebærer skolens erfaringer i et større perspektiv?

Jeg er interessert i å få tak i ledernes og lærernes egne opplevelser. I tillegg vil jeg undersøke hva de selv mener at de gjør. Dette er i tråd med det kvalitative der forskeren ønsker å få ta i informantens egen fortelling (Kvale og Brinkmann, 2015). For å svare på problemstillingen min vurderte jeg kvalitativt intervju som en egnet metode, både fordi jeg fikk gå i dybden på praksisen ved skolen og fordi det ville gi meg tilgang på informantenes egne opplevelser. Ved å innhente data gjennom samtaler fikk jeg muligheten til å hente ut deres oppfatninger og forståelse.

3.2 En kase studie

Studien tar utgangspunkt i skoleledelse på én enkelt skole. Dette er i tråd med betegnelsen *kasusstudiet* som innebærer å studere en enkelt enhet (Grønmo, 2016). I kase studier forskes

det på menneskene i situasjonen de befinner seg i (Yin, 2003). Samtidig bør forskningen springe ut ifra flere ulike kilder (Chohen, et al., 2018). I min studie er de tre intervjuene de ulike kildene. Vi får fortellingen belyst ut ifra to ulike sider, ledelsen og lærerne.

Hovedgrunnen for å gjøre et kassstudium er å få kunnskap om det enkelte kass (Stake, 1995), slik det er ønskelig i denne studien.

Ungdomsskolen i denne studien, heretter omtalt med det fiktive navnet «Bakken», ligger i en storby i en del av kommunen der skolen ligger i et område hvor ca. halvparten av befolkningen er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldrene (Statistisk sentralbyrå, 2015). Her er foreldrenes utdanningsnivå lavt, kun 29,4% har høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2018). På Bakken ungdomsskole er det ca. 450 elever og 45 lærere. I ledelsen finner vi rektor, assisterende rektor, og to inspektører.

3.3 Utvalg

Når forskeren skal velge ut informanter handler det om å finne frem til de som kan besvare problemstillingen best. Da gjøres det et strategisk utvalg (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2006). For å finne frem til disse valgte jeg en skole som er offentlig anerkjent for sitt arbeid for å være en inkluderende skole, altså som er definert som god av myndighetene (Møller og Fuglestad, 2006, s.16), og denne skolen hadde fått en utmerkelse for arbeidet med inkludering. Når det gjaldt utvalget av lærerne, lot jeg rektor bestemme hvilke tre lærere som skulle bli med. Det kan dermed tenkes at hun valgte ut lærere som har en positiv innstilling til hennes arbeid, men samtidig var det tre svært ulike informanter med tanke på fagkombinasjoner, alder og erfaring. Jeg har dermed ikke vurdert at dette er problematisk for funnene i denne oppgaven.

3.3.1 Kontakt med informantene

Det første som ble gjort var å kontakte rektor på mail med forespørsel om deltakelse i et masterprosjekt om ledelsen på en flerkulturell skole. Hun ga raskt tilbakemelding på at hun var interessert. I min neste henvendelse ba jeg om å få intervjuer henne, resten av ledergruppa og tre lærere på skolen, så raskt det lot seg gjøre. Etter to dager fikk jeg tilbakemelding på at hun hadde funnet frem til tre lærere, og booket meg inn på tre intervjuer uken etter.

Alle informantene fikk tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuene slik at de hadde mulighet til å tenke gjennom tematikken på forhånd.

3.3.2 Beskrivelse av informantene

Informantene på Bakken skole består av rektor, assisterende rektor, to inspektører og tre lærere. Alle har fått fiktive navn og kalles heretter Ellen, Caroline, Finn-Ingen, Pål-Ørjan, Mads, Kaja og Cecilie. Skolen har fått det fiktive navnet Bakken skole.

Informanter	Roller	Erfaring og kompetanse
Ellen	Rektor	Rektor på Bakken i 2,5 år Lærer 13 år, sosiallærer 1 år, inspektør i 4 år, assisterende rektor 2 år Utdanning: Allmennlærer, master i skoleledelse ved BI Idrettsinteressert, som bidrar til hennes ledelsesfilosofi
Caroline	Assisterende rektor	Assisterende rektor på Bakken i 2,5 år 4 års erfaring som inspektør i grunnskolen. Lærer i 14 år, der to av årene var i vikariat som sosiallærer Har 30 studiepoeng av BIs master i skoleledelse
Finn- Inge	Inspektør	Assisterende rektor på en annen skole fra høsten 2019. Inspektør på Bakken i 2,5 år Lærer på Bakken i 9 år Har 30 studiepoeng av BIs master i skoleledelse
Pål-Ørjan	Inspektør	Inspektør på Bakken 1,5 år 6 år som inspektør på en annen grunnskole 10 års lærererfaring på ulike grunnskoler Utdannet allmennlærer fra Høgskolen i Oslo (adjunkt) Har 30 studiepoeng av BIs master i skoleledelse
Cecilie	Lærer	Fagene: Engelsk, spansk, tysk og KRLE Vært lærer i 23 år Undervist i utlandet på en språkskole for ungdommer og voksne, og på en videregående skole og i Norge på tre ungdomsskoler. Har solid sensorerfaring

Kaja	Lærer	Fagene: matte, naturfag og spansk. 4 års erfaring. Vært lærer i 3,5 år Er kontaktlærer, teamleder og tillitsvalgt på skolen
Mads	Lærer	Underviser i norsk, KRLE, medier og informasjon. Har jobbet snart et år, er nyutdannet. 2 år som ringevikar i skolen

3.4 Kvalitativt intervju

I denne studien ble det gjennomført tre kvalitative dybdeintervjuer. Et av intervjuene var individuelt mens de to andre var gruppeintervju. Ettersom jeg var interessert i å finne ut hvilke utfordringer og muligheter skoleledelsen og lærerne opplevde i sin skolehverdag, trengte jeg innsyn i deres egne opplevelser og oppfatninger. Kvalitativt intervju er egnet som metode når målet er å innhente informantens egne forstillinger, handlinger og oppfatninger (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4.1 Semistrukturert intervju

Et intervju kan fortone seg som en samtale, men det er likevel to sentrale forskjeller. I motsetning til en samtale, som er uformell, har intervjuet et underliggende mål. I tillegg styres samtalen av den ene parten slik at maktrelasjonen er asymmetrisk (Thagaard, 2006). Det informantene forteller vil forskeren videre tolke i lys av den konteksten som er gitt, og på den måten vil det oppstå ny kunnskap (Larsen og Vejleskov, 2002).

Det skilles mellom ulike typer intervju: ustrukturert, semistrukturert og strukturert (Cohen, et al., 2018). Det som skiller formene er graden av struktur. Hvilken form som egner seg vil være avhengig av problemstillingen (Grønmo, 2016). I denne oppgaven vurderte jeg semistrukturert intervju som det mest hensiktsmessige. Ved å ha en tematisk mal er det mulig å få svar på forberedte temaer knyttet til problemstillingen, samtidig som man tillater at nye tema kan dukke opp under intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det ble gjennomført to gruppeintervjuer, og formen har den fordel at flere synspunkter blir lagt på bordet (Cohen et al., 2018). I tillegg blir det mulig å fange opp om informantene har

ulike oppfatninger om de samme temaene (Thagaard, 2006). Samtidig følger det også med utfordringer når flere intervjues sammen. Dynamikken i gruppen bør være balansert slik at alle kommer til ordet. I tillegg må forskeren åpne opp for innspillene fra hver informant samtidig som samtalen i sin helhet må styres (Grønmo, 2016). Selv opplevde jeg gruppedynamikken som svært god, informantene lyttet til hverandre og de fremstod som at de hadde en god relasjon seg imellom.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker en annen utfordring når det gjelder innsamling av data. Transkriberingen kan bli mer kaotisk, det kan være vanskelig å holde oversikt over alle de ulike stemmene (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette opplevde jeg ikke som et problem, jeg hadde kun tre informanter og lyden var klar og tydelig, det var lett å høre det som ble sagt. Informantene avbrøt heller ikke hverandre i noe særlig grad.

3.4.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene lagde jeg en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dette som en *skisse*. En god intervjuguide innehar temaer og spørsmål som springer ut ifra problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015). Min intervjuguide var tematisk, og hver kategori hadde underspørsmål. Både temaene og spørsmålene sprang ut ifra problemstillingen. Samtidig ønsket jeg å åpne opp for flere oppfølgingsspørsmål og andre temaer enn det som var tiltenkt, derfor begrenset jeg omfanget av spørsmål. Intervjuguidene ble litt forskjellige, avhengig av hvilken rolle informantene hadde som rektor, leder, eller lærer. Informantene fikk tilsendt spørsmålene i forkant fordi jeg ønsket de skulle få stille forberedt inn i samtalen (vedlegg 2-4).

3.4.3 Pilotstudie

En god forberedelse bidrar til å avklare fokusområdet i studien (Grønmo, 2016). Derfor er det gunstig å gjennomføre pilotintervjuer før selve intervjuet (Mason, 1996). Gjennom å foreta et prøveintervju med en skoleleder ble jeg mer bevisst på å stille spørsmål som retter seg mot praksis og ikke mot intensjoner eller verdier. Samtidig fikk jeg større klarhet rundt hvilke temaer jeg ønsket svar på. I tillegg fikk jeg erfaring med å bruke lydopptaker og med transkribering.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Dataene er basert på ett individuelt- og to gruppeintervju. Rektor ble intervjuet alene, mens ledergruppen og de tre lærerne utgjorde hver sin gruppe. Intervjuene ble gjennomført samme dag: Rektor klokken 10, ledergruppa klokken 11.30, og lærerne klokken 13. I alle intervjuene ble samtalen tatt opp på lydbånd, både for å ordrett huske hva som har blitt sagt til den påfølgende analysen, men også fordi det handler om å få tak i stemninger gjennom tonefall, ordvalg og pauser (Kvale og Brinkmann, 2015). I tillegg valgte jeg å stille med to båndopptakere i tilfelle eventuelle tekniske feil med opptakerne (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.5 Databehandling

Intervjuene resulterte i tre lydopptak, som alle varte i ca. en time. Samtlige ble transkribert, som gjør det lettere å få et overblikk over det som har blitt sagt. Transkripsjonene er på den måten første steg i analysearbeidet som skal gjøres videre (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.5.1 Transkripsjonene

En fordel ved å transkribere egne intervjuer er at man raskt begynner å tenke på hva i samtalen som er viktig å merke seg (Kvale og Brinkmann, 2015). Etter transkripsjonen ble de viktigste funnene notert i kulepunkter, som videre ble revidert og utviklet.

Transkripsjonen inkluderte pauser og latter, slik at samtalene ble gjenspeilet så levende som mulig. Derimot ble gjentakelser, tenkelyder slik som «hm», og ufullstendige ord utelatt, da dette hovedsakelig fungerte som forstyrrende elementer. Det er opp til forskeren å gjøre disse valgene, hvilke ord og lyder som bør være med for å bevare den muntlige samtalen og hva som virker forstyrrende i dialogen (Kvale og Brinkmann, 2015). Alle transkripsjonene ble lagret på en minnepenn som ble oppbevart i et låsbart skap.

3.6 Fortolkning av materialet

Analyser og tolkninger foregår hele tiden, men vi forstår likevel analysearbeidet som en egen fase. Det handler primært om hvordan vi tolker dataene etter de er ferdig transkribert (Thagaard, 2006). Dette analysekapittelet vil redegjøre for tre forhold: Først beskrives tilnærmingen som ble valgt i henhold til analysearbeidet, deretter en refleksjon rundt betydningen av egen forforståelse, etterfulgt av en redegjørelse av selve analysearbeidet.

3.6.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi tar utgangspunkt i hvordan mennesker oppfatter sin egen virkelighet mens hermeneutikk handler om hvordan mennesker tolker den verden de lever i (Grønmo, 2016). Etersom målet for studien er å finne ut hvilke muligheter og utfordringer lederne og lærerne opplever på Bakken, vil det fenomenologiske perspektivet ligge til grunn for analysen av materialet. Intervjuene og tolkningen vil hovedsakelig betraktes i lys av hermeneutikken. Tilnærmingen vektlegger å tolke menneskers handlinger gjennom å fokusere på et *dypere meningsinnhold* (Thagaard, 2006, s. 37). Det betyr å løfte blikket over det umiddelbare vi ser. Dette forgår i en prosess kalt den *hermeneutiske sirkel*, der deler forstås ut ifra en helhet, mens helheten også forstås ut ifra deler (Føllesdal og Walløe, 2000). I en fortolkningsprosess av dataene vil arbeidet konstant veksle mellom disse to forholdene. I denne studien omfatter helheten intervjuene, mens delene kan være et utsagn fra ledelsen eller lærerne.

Et tilbakeblikk på de transkriberte intervjuene og til teorien vil kunne gi ny forståelse for studien, og omtales som en *runddans* mellom teori, metode og data (Wadel, 1991). Dette var også tilfelle for denne studien. Målet var å undersøke hvordan lederne og lærerne selv mente at de arbeidet med skoleledelse. Dermed ble analysen en veksling mellom deres oppfatninger og forståelse, og forskerens egen tolkning av det deres uttalelser.

3.6.2 Forskerens bakgrunnsforståelse

En viktig faktor i den fenomenologiske tilnærmingen er at mennesker forstår sin egen virkelighet i lys av tidligere erfaringer. Dette er noe forskeren bør være oppmerksom på (Thagaard, 2006). Etersom forskeren selv er lærer på en flerspråklig skole og innehar et svært positivt elevsyn på denne gruppen, kan det eksistere forutinntatte forventninger til hvordan ledelsen og lærerne ved skolen arbeidet. Forhåpentligvis har denne bevisstheten latt informantene dele fritt av sine erfaringer uten at deres fortelling blir fargelagt av forskerens tidligere erfaringer.

3.6.3 Analyse og tolkning

Etter at transkripsjonene var gjennomført startet arbeidet med å analysere intervjuene. En mye brukt metode for å analysere kvalitative intervjuer er innholdsanalyse, som handler om å kategorisere og tolke teksten (Grønmo, 2016). Det er denne metoden som er benyttet i denne studien. Analysearbeidet inneholder flere stadier: Først handler det om å lage en grovskisse

over informasjonen ved å velge ut det som er viktig. Deretter blir dataene systematisert ved å kategorisere og kode dem, og i den siste fasen blir innholdet tolket og drøftet i henhold til problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Når transkripsjonene var skrevet ut ble hovedfunnene notert ned punktvis. Dermed ble det tidlig mulig å få et overblikk over informasjonen i intervjuene. Videre ble punktene revidert og videreutviklet før kodingen begynte. Koding, som også blir kalt kategorisering, er en arbeidsmetode for å oppnå oversikt og struktur over hva teksten forteller (Kvale og Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i problemstillingen ble teksten kategorisert gjennom ulike fargekoder (Cohen, et al., 2018). Her er et eksempel fra transkripsjonene, der rektor forteller om hilseordningen:

Vi står og tar imot elvene hver dag, for det var et stort problem, det var en stor gruppe som ikke respekterte ringeklokka og da må vi gjøre noe med det, så vi stod ute hele mai og juni, også har vi satt det i et system at vi tar dem imot.

I utdraget vises tre fargekoder: De grønne viser muligheter, de røde viser problemer, og de blå brukes på iverksatte tiltak. Videre ble disse utsagnene kategorisert ut ifra begreper som sprang ut ifra teori om skoleledelse slik som medbestemmelse, involvering og samarbeid. Dette kalles for en kategoribasert analyse (Holter og Kalleberg, 1996). I tillegg til kategorier og fargekoder inneholder tabellen en rubrikk for *fortolkende koder* (Grønmo, 2016, s. 267) som inkluderer forskerens forståelse av det som har blitt sagt.

Hvem	Kategorier	Fargekoder	Tolkninger
Rektor	Modellering	<i>I starten, jeg og en til kjørte i storefri og stod på en måte som observatører, vakter da, for det var tyveri etter skolen</i>	Lærerne opplever at ledelsen er opptatt fellesskapet
Lærer	Samarbeid	<i>At ledelsen er med såpass mye på fagsamarbeid, teammøter, at du blir kjent med de også da, som noe annet enn lederne dine, på en annen måte, føler jeg. Det blir lettere å få tilbakemeldinger da.</i>	Når ledelsen underviser får de legitimitet til å diskutere elevsaker med lærerne

Kodene i dette datamaterialet springer ut ifra transkripsjonene. I tillegg har de blitt utviklet gjennom forskerens egen erfaring med intervjuene. Likeledes har hvert enkelt utsagn blitt tolket i lys av teksten som helhet. Slik utvikles også kodene gjennom en kontekstuell forståelse (Grønmo, 2016). Etter at dataene var ferdig kodet, startet analyseringen av funnene. Hvert intervju ble analysert for seg selv, og deretter satt i sammenheng med de andre. Deretter startet drøftingsarbeidet av de sentrale funnene (se kapittel 5).

3.7 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Når innholdet i en studie skal vurderes innebærer det å ta stilling til i hvilken grad materialet er egnet til å svare på problemstillingen (Grønmo, 2016). Denne studien ønsker å finne ut hvilke muligheter og utfordringer informantene ved Bakken opplever i en flerkulturell skole. Funnene er et resultat av forskerens egne tolkninger, men det er ønskelig at tolkningen gjenspeiler informantenes egne opplevelser.

Thagaard (2006) bruker termene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når det gjelder å vurdere kvaliteten av forskning. Nedenfor argumenteres det for hvordan disse aspektene har blitt ivarettatt i denne studien. Troverdighet innebærer at forskningen har blitt gjort på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2006, s. 178). Det knytter seg til tre aspekter: Det første handler om å beskrive fremgangsmåten som har blitt gjort. Det andre innebærer å skille mellom feltnotater og forskerens egne tolkninger, mens det siste handler om å reflektere over hvordan konteksten og relasjonene til informantene kan påvirke forskeren.

Når det gjelder det første forholdet er beskrivelsen av fremgangsmåten så detaljert som betraktes hensiktsmessig for leseren. Likeledes etterstrebes en gjennomsiktighet i forhold til hvordan prosessen artet seg, med det mål at leseren skal få innsyn i hvordan gjeldende funn er gjort.

Det andre forholdet, å skille mellom feltnotater og egne tolkninger, ble beskrevet under analysearbeidet. Som vist i tabellen ovenfor opererte forskeren med ulike kolonner for transkripsjoner og tolkninger.

Forholdet om kontekst og relasjon bør knyttes opp mot noen refleksjoner angående utvalget, som var svært nøye i denne studien. Skolen var en flerkulturell skole som var anerkjent for arbeidet med inkludering. Dermed var utvalget representativt og egnet til å belyse problemstillingen. For å styrke studiens troverdighet er nettopp utvalget en viktig faktor

(Grønmo, 2016). På den andre siden kan skolens anerkjente praksis ha påvirket funnene i denne studien. Etersom informantene hadde sterk drivkraft og motivasjon med ledelsesarbeidet på skolen, vil det kunne bidra til at funnene presenteres i form av en positiv fortelling. Hvis studien derimot ble gjennomført ved en skole med store utfordringer kunne fortellingen blitt en annen, og dermed kunne funnene ha blitt annerledes.

I forhold til relasjonen med informantene er det relevant å vurdere graden av nærhet mellom forskeren og informantene (Grønmo, 2016) I studien var forskeren relativt nøytral for informantene, og møtte dem ikke utenfor intervjusituasjonen. Det var dermed ikke opparbeidet noen form for tillit mellom forskeren og informantene. Sett i lys av det asymmetriske maktforholdet i samtalen kan dette ha ført til at noen forhold ikke ble delt, som for eksempel at utfordringene ble tonet noe ned.

Bekreftbarhet handler om hvordan resultatene tolkes. Forskeren må være kritisk til egne tolkninger. I tillegg bør funnene kunne underbygges av annen forskning. Hvordan resultatene tolkes vil kunne avhenge av forskerens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette metodekapittelet inneholder refleksjoner rundt hvordan forskerens egen forforståelse kan påvirke forventninger og tolkninger i arbeidet. Bevissthet rundt dette kan ha hjulpet forskeren til å være så uavhengig som mulig av sin egen rolle som lærer, slik at informantenes erfaringer har kommet i sentrum. For å få frem deres fortelling var forskeren opptatt av å trekke seg tilbake i intervjusituasjonene, slik at informantene stod for så mye av snakkingen som mulig. Bekreftbarhetsprinsippet har også blitt forsøkt ivaretatt ved å knytte tolkningene opp til annen forskning som har blitt gjort.

I tillegg er tolkningene basert på flere kilder, tre intervjuer med tre ulike grupper på skolen. Dermed ble skolens praksis belyst gjennom flere stemmer. Likeledes representerte informantene et mangfold ved å ha ulik bakgrunn og erfaring som ledere og som lærere. Samtidig er det viktig å merke seg at det var godt samsvar i de tre intervjuene. Større variasjon i fortellingene kunne problematisert formuleringen av klare funn.

3.7.1 Overførbarhet

Overførbarhet går ut på om tolkningene i en studie vil kunne representere trekk som også gjelder andre tilfeller (Thagaard, 2006). I en kasestudie må resultatene ses i sammenheng med konteksten (Grønmo, 2016). Primært vil funnene i denne studien kun gjenspeile forhold

på Bakken ungdomsskole. Samtidig er det noen forhold som bidrar til at funnene kan ha en overføringsverdi til andre.

For det første kan beskrivelsen av de konkrete tiltakene som ble iverksatt bidra til at andre skoler ser nye muligheter når det gjelder for eksempel organisering av lærertetthet i basisfag. For det andre styrkes funnene av et teoretisk rammeverk, på den måten kan funnene vise hvordan ledere generelt kan lede i et verdsettende perspektiv på ledelse. For det tredje er tolkningen av funnene brede i den forstand at funnene kan gjelde flere, slik som metoder for kontaktskaping mellom lærere og elever. Imidlertid blir det opp til enkeltinstanser å avgjøre om de kan knytte funnene opp til egen praksis.

3.8 Ethiske aspekter

Alle forskningsprosjekt er underlagt noen etiske retningslinjer. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-107.) opererer med tre etiske regler som må følges: *det informerte samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Det informerte samtykke handler om å melde studien til Norsk datatilsyn (NSD). Denne studien ble godkjent før dataene ble samlet inn (Vedlegg 5). Etter godkjenningen ble informantene kontaktet, og fikk informasjon om studien (vedlegg 1). Som en ivaretagelse av informantene hadde de anledning til å trekke seg fra studien når som helst. De fikk også tilsendt oppgaven syv dager før den ble trykket, slik at de hadde mulighet til å kommentere på den. Likeledes fikk de mulighet til å lese gjennom og kommentere transkripsjonene i etterkant av intervjuene. Rektor var den eneste som hadde kommentarer, der hun lurte på om navnene og stedene i oppgaven skulle anonymiseres.

Rektors kommentarer fører oss over i det neste aspektet om konfidensialitet som handler om å anonymisere informantene, og oppbevaring av sensitive data. (Kvale og Brinkmann, 2015). Alle navn og steder har fått fiktive navn i denne oppgaven. I transkripsjonene hadde informantene og skolen fått fiktive navn, men stedene rektor hadde jobbet på tidligere var ikke anonymisert på det tidspunktet. I etterkant har jeg tenkt at det skulle vært beskyttet også under transkripsjonene slik at ingen reelle steder kunne ha blitt gjenkjent på noe tidspunkt i mitt materiale. Lydopptak og annen informasjon fra informantene ble oppbevart på en minnepenn i et låsbart skap.

Når det gjelder det siste forhold om konsekvens (Kvale og Brinkmann, 2015) handler det om hvorvidt informantens deltakelse er til ulempe eller fordel for dem. Forskeren må sørge for at forskningen ikke får negative ringvirkninger for de som deltar i studien. Funnene i denne

studien bidrar til å synliggjøre hvor mye bra som gjøres på denne skolen. Samtidig har de også utfordringer som er sensitive å skrive om, slik som manglende praktisering av særskilt norsk for elever med et annet morsmål. På den andre siden løser de denne utfordringen med å styrke lærertettheten rundt elevene. I analysearbeidet ble dette vurdert som relevant for oppgaven, ettersom det både er en utfordring som er felles med de fleste andre skoler (Ropeid, 2015), samt at det styrker studiens troverdighet.

Som forsker fikk jeg innsyn i informantens følelser, tanker og opplevelser, og dette var underlagt det etiske aspektet om taushetsplikt. Et annet aspekt er anonymisering. Alle informantene ble anonymisert med pseudonymer, det ble også navnet på skolen. I tillegg er beliggenheten anonymisert ved å si at skolen ligger i en storby.

3.9 Svakheter ved undersøkelsen

Skoleledernes og lærernes praksis ble kun belyst gjennom intervju. Den største svakheten ved å bare anvende intervju som metode, er at svarene kan bli en form for selvrapportering, et uttrykk for å avdekke hva informantene tror at de gjør, ikke nødvendigvis avdekke hva de faktisk gjør (Cohen, et al. 2019). Derfor er det en fordel å kombinere metoder. Observasjon og intervju vil i større grad kunne avdekke hvorvidt det de tror de gjør, stemmer med det de faktisk gjør (Grønmo, 2016).

En annen svakhet går på den semistrukturerte intervjuformen. Selv om den sikrer sentrale temaer gjennom en mal vil likevel sentrale spørsmål kunne bli utelatt (Kvale og Brinkmann, 2015). Semistrukturerte intervjuer er videre vanskelig å sammenligne, ettersom temaene kan komme i ulik rekkefølge og temaene kan bli litt forskjellige i intervjuene. Imidlertid vil det kunne argumenteres for at i en kasstudie, når intervjuene gjøres ved en enkelt skole, er dette en egnet metode ettersom sammenligning ikke er det primære målet med undersøkelsen (Cohen et al., 2018). Det er også en svakhet at transkripsjonene ikke ble kontrollert av en annen forsker. Selv om transkripsjonene ble skrevet ned ordrett er det likevel rom for tolkning, som igjen kan føre til litt forskjellig data å jobbe videre med (Kvale og Brinkmann, 2015). I tillegg var det en svakhet at pilotstudien ikke inneholdt et gruppeintervju. Det ville kunnet forberedt forskeren på eventuelle utfordringer, slik som at en informant dominerte mer i samtalen enn de andre. Det er mulig at forskeren burde rettet noen spørsmål direkte til den læreren som var minst synlig i intervjuet. En annen fare med gruppeintervju er at det kan bli lagt begrensninger på hva som blir sagt. Imidlertid vil informantene i en casestudie være lite

anonyme for hverandre, så dette kan være en utfordring selv om det hadde blitt utført individuelle intervjuer. Tematikken ble dermed vurdert som å ikke være for sensitiv for et gruppeintervju. I dette metodekapittelet er det forsøkt å gjøre rede for oppgavens empiriske tilnærming, samt gi en grundig beskrivelse av fremgangsmåten. I det neste kapittelet følger en empirisk analyse av det foreliggende datamaterialet.

4 Empirisk analyse

Denne analysen består av to delkapitler. Det første handler om å endre en kultur, hvordan Ellen som ny rektor kommer inn i et miljø preget av stor misnøye og konflikt, og hvilke ledergrep hun tar for å snu dette. Det andre delkapittelet handler om arbeidet med å skape en inkluderende skole. Bakken ungdomsskole har en mangfoldig elevgruppe der mange forskjellige kulturer er representert. Derfor er det ekstra viktig å styrke fellesskapet på skolen. Analysen viser hvordan ledere og lærere arbeider for å styrke dette fellesskapet. Denne analysen tar utgangspunkt i datamaterialet som ble presentert i metodekapittelet, et intervju med rektor, et gruppeintervju med ledergruppa, et gruppeintervju med tre lærere.

4.1 Å snu en skole

Rektor Ellen, og assisterende rektor, Caroline, begynte samtidig, og nå har de jobbet på skolen i snart 3 år. Tilsettelsen skjedde brått, kun tre måneder før sommerferien, grunnet en konflikt mellom ledelsen og personalet. Dette førte til at den tidligere rektoren og assisterende rektoren gikk på dagen. Det var mye uro i personalgruppa, og som ny leder, handlet det om å skape ro. Ellen forteller: *«[...] når mye skal endres veldig raskt så fikk vi fort høre, klarer dere holde nivået? Frykten for at vi ikke ble her, frykten for at det ikke gikk i den retningen vi skulle. Et av de første tiltakene som ble gjort var å ansette mange nye lærere, da flere av lærerne som hadde jobbet på Bakken sluttet etter konflikten: «Når det har vært en konflikt på en skole så skjer det noe i personalet, mange hadde slutta, så jeg husker ikke hvor mange vi ansatte i løpet av den perioden der, men det var hvert fall over ti.*

For rektor handlet den første tiden om å bli kjent med personalet: *«Når du kommer ny et sted, så handler det om å bli kjent med folket, så det har vært ledergrep nummer en, bli kjent med elvene, elevene i sentrum, bli kjent med de ansatte raskt».* Assisterende rektor, Caroline bekrefter dette, og fremhever viktigheten av å være synlige som nye ledere: *«Fra første dag hadde vi som mål og være veldig synlige, både for elevene og lærerne. At vi startet med det å stå ute på trappa for å ta imot elevene, at vi viste tydelig hva som var våre forventninger».* Noe av det første rektor gjorde var å arrangere speed dating med hele personalgruppa. Ellen forteller:

Allerede første skoleuka inviterte rektor alle ansatte på en speed date som er en 20 minutters samtale der de kom og fortalte, alle fikk fortelle hvem de var, da hadde de fokus på lærerjobben, det som de syntes at en rektor burde vite, så det var deres 20

minutter. Det er jo rundt 45 ansatte, men det var veldig riktig disponering av tid og hva de trenger av en ledelse for å kunne utvikle seg. Når det har vært en konflikt over tid så er det jo noe med å bygge en kultur på en skole så alle fikk uttalt seg hva de forventet av ledelsen og ønsker, fokus her på Bakken. Det kunne ha vært ass rektor som tok den og, men den samtalen er det veldig viktig at rektor tar, og rydder plass til den.

Lærerne beskriver speed datingen som en positiv opplevelse. Alle fremhever at rektor er interesserte i dem, både hvem de er, men og hva de trenger i jobben sin. Mads setter fingeren på det viktigste: «*du føler at du blir sett*». Alle uttrykker at det påvirker motivasjonen deres. Kaja beskriver det slik:

Man blir jo motivert da til å gjøre en bedre jobb, til å strekke seg lengere. Det er jo noe med å ha lyst til å gå til jobben, jeg tror ikke jeg har tenkt en gang at i dag har jeg ikke lyst til å dra på jobben. Det er jo fordi jeg blir sett da, det er jo litt som elever også, blir ikke de sett så møter de ikke opp.

I den første samtalen med lærerne, i speed datingen fortalte lærerne hva de selv mente de trengte i jobben sin. Ellen peker særlig på ønske om å utvikle den kollektive kapasiteten: «*Så det å bygge, lage arenaer for samarbeid, at dette ble satt i system, som er troverdig, for det er jo oss fortalt at forrige ledelse ville hatt samarbeid satt i system, men så er det å få til det ordentlig*». I tillegg uttrykker hun at personalet ønsket å bli ledet, og de ønsket en ledelse med en tydelig pedagogisk profil. Dette fokuset ble viktig i de første månedene. Like viktig var det å få organisert eksamen som var rett rundt hjørnet.

Likeledes fortsatte ledelsen å jobbe med å utvikle strukturer for samarbeid og fellesskapet. Ellen fremhever viktigheten av å synliggjøre hvem de selv er som ledere, og den pedagogiske profilen som de står for. Åpenhet skaper tillit: «*Og at vi mener at det er veldig viktig at vi som ledergruppe forteller hvem vi er, våre pedagogiske tanker. Så vi brukte mye tid på å fortelle hva vi selv legger i å drive en god skole, hva en god skole er*».

Rektor mener samtidig at åpenhet betyr å tørre å snakke høyt om det som foregår: «*Jeg har akkurat lagt ut en melding til dem om faktorer for et godt arbeidsmiljø, tørre å si til dem at det tar lang tid å bygge opp et arbeidsmiljø, det tar veldig kort tid å bryte opp. Så åpenhet, tørre å snakke om det, er ekstremt viktig. I tillegg er åpenhet viktig for at lærerne skal bry seg om alle skolens elever, ikke bare 'sine egne': «En elevhendelse nettopp, som var veldig alvorlig på 10. trinn, da samlet vi personalet og informerte om det, vi har dem bare i kort tid,*

og alle er våre elever. Vi snakket om det i går i fellestiden også, at vi skal bry oss om alle, alle er våre». Både rektor og assisterende rektor bruker begrepet modellering om ledelsesarbeidet på Bakken, slik Ellen forklarer: «Vi må være rollemodeller, altså det var det vi gjorde det første året, vi var ute og modellerte, og definerte hva er utfordringen da».

Speed dating var et tiltak for å bli kjent med personalet, samtidig var det en måte å involvere de på. Siden mange i personalgruppa hadde vært misfornøyd med den forrige ledelsen ble det viktig for Ellen å involvere lærerne i ønsker og behov på arbeidsplassen. Hun forteller om flere metoder for å involvere dem, en av dem er det såkalte Ringstabekk- krysset: «Men det enkle med å bruke Ringstabekk- krysset, med hva er bra og hvorfor er det bra, hva kan bli bedre, hvordan. Og ta tilbake den typen ting da. Likeledes ble et annet type redskap brukt for å få personalet til å komme med innspill i ulike fora, Ellen forteller

jeg brukte den såkalte smt-modellen, situasjon, mål og tiltak. Dette er situasjon nå, tok med punktene fra personalet ut, dette er det dere beskriver, vi ønsker å få til målet, må bli kollektiv læring, det er mål å få til samarbeid. Også er det sammen med dem, involverer lærerne i hvordan vi skal få til det, hvilke tiltak skal vi sette inn for å få til det.

Lærer Kaja som er tillitsvalgt bekrefter at personalet blir involvert på flere ulike måter. Foruten møtearenaer som AMU, og MBU, trekker hun frem det hun kaller cafedialog, der lærerne i smågrupper diskuterer ulike saker som ledelsen ønsker innspill på: «i cafedialog samler ledelsen gjerne inn ting, finskriver det og presenterer det tilbake til kollegiet».

Samtidig påpeker både Kaja og Ellen at personalet ikke skal involveres i alle beslutninger som skal tas. Ellen trekker frem fag og timefordeling som eksempel. Dette gir hun aldri fra seg: «Jeg sitter alltid med den, får hjelp av ledergruppa, men det er overordna». Kaja på sin side mener at det av og til er mer hensiktsmessig å bruke de formelle utvalgene i involvering: «Det er litt taktisk også, at ikke alle 45 alltid skal gi tilbakemeldinger. Så det vil variere hvordan de jobber med det».

Et annet viktig tiltak for å skape tillit dreier seg om å bruke skoleeier. Grunnet konflikten i personalgruppa med den forrige ledelsen, valgte rektor å involvere bedriftshelsetjenesten og HMS i kommunen. Sammen ble det lettere å kommunisere hvilke forventinger de hadde til lærerne når det gjaldt å bedre miljøet. Ellen forklarer: «Vi sa at her har det vært en

arbeidsmiljøkonflikt som dere har brukt veldig mye tid på, ledelsen er byttet ut, men hva nå? Nå må dere også være med oss å jobbe på grønt lys». En viktig tilbakemelding til lærerne var å få de med på at endring først og fremst begynner i arbeidet med personalet. I tillegg fikk skolen midler for å dra på personalseminar slik at de kunne arbeidet enda mer med miljøet.

4.2 Samarbeid

Tidlig ble det klart for Ellen at lærerne ønsket mer tid til samarbeid. Dette fremkommer i alle intervjuene. Rektor gjorde flere tiltak for å få til dette. Det viktigste var å timeplanfeste det, slik lærer Kaja forteller: *«Det er avsatt veldig mye tid til samarbeid og det er noe ledelsen har valgt i samhandling med kollegiet»*. Videre ble det brukt tid på hvordan dette samarbeidet skulle fungere.

Et annet viktig grep var at lederne selv skulle undervise klasser. På Bakken er det kun rektor som ikke har noe fast undervisning, hun tar derimot vikartimer. Ledergruppa opplever dette som utelukkende positivt på flere måter. Inspektør Pål-Ørjan trekker frem at det gir dem større tilgang på det som foregår: *«Både i fagsamarbeid, innsyn i lærerne, innsyn i eleven, får vi jo på en helt annen måte når vi faktisk er en del av, altså vi er en del av hverdagen uansett, men vi er en større del av det når vi faktisk deltar i skolens kjerneoppgave, som faktisk er undervisning»*. Inspektør Finn Inge trekker frem at det skaper tillit hos lærerne: *«Det gir oss stor legitimitet, hvert fall når vi er i en sånn endringsprosess, som vi har vært i en stund. At man faktisk deltar og står oppi det samme som lærerne. Det er mye lettere å diskutere ped, når jeg møter akkurat de samme elevene. Står i de samme situasjonene»*.

Lærerne påpeker at det blir lettere å diskutere elever med ledelsen. Lærer Mads kommenterer at det tette samarbeidet gjør han mer mottakelig for kommentarer: *«At de er med såpass mye på fagsamarbeid, teammøter, at du blir kjent med de også da, som noe annet enn lederne dine, på en annen måte, føler jeg. Det blir lettere å få tilbakemeldinger da»*.

For å fremme samarbeidet ytterligere har det blitt satt i gang et annet interessant tiltak som handler om organiseringen av basisfag. I matte, norsk og engelsk har rektor satt inn tre lærere på to klasser. Hun forteller: *«To klasser har tre lærere og alle er matematikklærere, da har de mindre grupper, kan jobbe på en annen måte.*

Hele ledergruppa fremhever at denne organiseringen forutsetter mer samarbeid, fordi det blir umulig å lukke døren til sitt eget klasserom. Inspektør Pål-Ørjan påpeker at organiseringen gagnar elevenes læring: «Ja, lærerne skal ha en refleksjon om, hele tiden, hvilken gruppe er det den eleven lærer best i nå? Og hva skal vi gjøre? At det og er en del av samarbeidet, ikke bare det direkte faglige men tilrettelegging».

Samarbeidet i matematikkseksjonen ble spesielt viktig den første tiden, da det var stor gjennomstrøm av lærere. Hun tenkte alternativt om ressursbruk på Bakken. Hun forteller at i skolene kan det søkes om midler for at elever skal ta fagkurs andre steder. Ellen fikk tillatelse til å bruke disse pengene på egen skole, slik at fagfellesskapet ble styrket, hun forteller:

I starten så var det lite stabilitet i fagseksjonene, spesielt i matematikk, det var hele tiden nye lærere, og da var ett konkret eksempel der å bygge et realfagsnettverk, kommunen gir midler til at elevene våre kan gå på eksamenskurs på for eksempel [Skogen] videregående. Da spurte jeg om å få de pengene til oss istedenfor, for vi må bygge et fellesskap her. Skolen her var lukket fra klokken tre, det satt ingen her, skolen på ettermiddagen ble aldri brukt, nå er det mye aktivitet utover ettermiddagen. Vi har en del mattekurs av lærerne her, så de heller kunne få lønn for det her. Og det gjorde noe med faget for å jobbe. Nå skal vi begynne med de kursene igjen, lørdagene med matematikk, det gjør noe med hele gruppa, og vi får bygd et helt fagfellesskap.

Samarbeidet mellom lærerne er i dag styrket gjennom kollegaveiledning. Ellen forklarer at når noe kommer inn på timeplanen til lærerne må noe ut, derfor har de tatt bort noe av fellestiden slik at de skal få tid til å observere hverandre:

Ukene nå har dere ikke fellestid, den timen skal du gå å være i gruppe med tre andre lærere og dere skal gå å se på timene til hverandre. Og fellestimen om to uker skal dere sitte og evaluere hva dere har sett, hva dere kan ta med videre. Og det er mindre farlig, man ønsker gjerne å være der, og dele ideer. Og da var det en kunst og håndverklærer som sa: «jeg vil gjerne være inne i klassen der en annen lærer klarer å håndtere akkurat den klassen og ikke jeg.

4.3 Tett på lærerne

Både rektor og assisterende rektor fremhever at den første tiden har handlet om å være synlig på skolen, og tett på lærerne, derfor gjorde rektor en fysisk forandring. Den forrige ledelsen hadde hatt kontorer langt unna der lærerne satt. Ellen ønsket kontorer nærmere lærerne, slik at

de fikk mer kontakt: *Det er bevisst at vi flyttet oss litt ned her, det er veldig nært lærerne, jeg er mye rundt dem og jeg har hatt veldig fokus på å bygge det kollektive hos de ansatte også».*

Et annet viktig grep har vært å gi støtte til lærerne ved å være mer inne i klasserommene. Ellen forteller at ledelsen har fått observasjonstid på sine timeplaner, slik at det blir mulig å gjennomføre blant mange andre oppgaver. Rektor er daglig inne i et eller flere klasserom. Alle de tre lærerne bekrefter dette. De beskriver det som uproblematisk at ledelsen er inne i klasserommene. Cecilie kommenterer at hun på ingen måte føler seg observert, mens Kaja opplever det som helt naturlig. Mads opplever at ledelsen er mest opptatt av elevene: *«De stikker innom, snakker med noen elever, følger litt mer med på hvordan de jobber, for fokuset er mer på elevene enn på hva jeg gjør. Og så kommer det konstruktive tips hvis de har sett noe. Så skummelt er det ikke».*

Mads forteller at rektor nylig har hjulpet han i en samtale med en utfordrende elev: *«Ja, senest for noen uker siden, så hadde vi en elevsak som jeg var usikker på hva jeg skulle gjøre med. Ellen sa «ta med den eleven ned hit så tar vi det sammen». Det er en trygghet for meg som er ny som ikke vet hvordan jeg skal håndtere alt».* Cecilie beskriver ledelsen som *«at de gjør deg god»* og Kaja beskriver rektor som *«oppmerksom»*. Hun opplever at rektor og hele ledergruppa har en *«sammen om»* holdning i det lærerne står oppi: *«Jeg hadde et år, der alle stod litt fast med klassen jeg jobba med og da var det veldig godt å vite at uansett hvilke avgjørelser jeg tok i øyeblikkene så hadde jeg alltid henne i ryggen. Som kunne backe meg opp, eller drøfte det jeg stod oppi».*

Både rektor og assisterende rektor mener gode relasjoner gjør det lettere å ta de litt utfordrende samtalene. Ellen forklarer det slik: *«du må vite hva den enkelte lærer er god på og spille på det og da er det lettere å veilede, og fylle opp kontoen, det er noen ganger du må være irettesettende».* Det er det et spenningsfelt mellom å støtte lærerne og stille krav, og alle i ledelsen sier det har vært et arbeid med å ruste lærerne til å håndtere situasjoner selv:

Finn Inge: Nå må jeg nesten le for i starten rant det jo inn, med både lærere og elever som kom med situasjon og ting som skjedde da. Som ville at vi skulle løse de. Det er mye mindre av det nå. Jeg føler at vi har jobba mye med å styrke lærerne og gjort de flinke til å håndtere situasjoner i klasserommet. Eller unngå at det blir situasjoner, at ting eskalerer.

Pål-Ørjan: Ansvarliggjøre de litt mer og...

Finn-Inge: Ikke sant, ja, en reaksjon er jo det. Man må på en måte rette spørsmålet tilbake. Hva har de gjort? Hva har dere gjort i denne situasjonen?

Rektor og assisterende rektor underbygger dette ved å fortelle at de som nye ledere møtte en praksis der utfordrende elever ble sendt til rektor hvis de hadde gjort noe galt. En konkret handling ble dermed å snu om på dette: *«Etter en hendelse i et klasserom, da sa vi at det går ikke an å sende en elev til rektor, da er det du som er lærer som har hatt den uenigheten som må ta den samtalen først, da kan heller jeg ta din klasse å undervise, så går du og tar den elevsamtalen».*

Ellen ville etablere en felles forståelse for at lærerne skal jobbe godt både sosialt og faglig i ikke primært bare faglig: *«Ja, du gjør det som lærer også, du må planlegge for 50/50, faglig og sosial læring i hver time».* Derfor opprettet hun en miljøhalvtime midt på dagen hvor det foregår ulike aktiviteter. Lærerne har fått denne tiden timeplanfestet og skal delta i aktivitet sammen med ungdommene, slik Ellen forklarer: *«Da er det en undervisningstime, der de skal være aktive med elevene. Noen har mer enn 20 minutter ute og inspeksjon, men du skal være aktiv og en gruppe i hallen er alltid med å involverer seg i leken».*

I tillegg til miljøhalvtimen har rektor opprettet et miljøteam som skal skape trivsel og forhindre konflikter. I dette teamet jobber sosiallærer, miljølærer og to lærere som har redusert undervisning. Sammen jobber de tett med ledelsen. Rektor vil at lærerne skal bry seg, og de skal være oppsøkende, derfor har hun valgt å sette dette i system: *«Det er ikke et valg du kan ha, og ikke gå ut å stå der, for det er faktisk en del av jobben. Og det sier også elevene, at midttimen var et problem, i spisepausen, og da må vi gjøre noe med det, og timen satt i system minsker konflikter».*

4.4 Tett på elevene

Å være tett på personalgruppen er viktig, men det har vært minst like viktig for ledergruppa at de er tett på elevene, det handler om å bli kjent med dem, finne ut hva som rører seg, Ellen utdyper:

«Balansegangen på hvem ser vi, for klart det var noen elever som skal ses, vi opplevde raskt at vi måtte gjøre noe med mentaliteten, våg meg å si det så hardt som hvem styrer egentlig mentaliteten på skolen, det kan være en ungdomsgruppe som styrer på skolen, det sosiale, det skolemiljømessige, så det var å gjøre alt man kunne for å bygge tillit».

Negative hendelser må tas raskt og de må tas på alvor. Da skolen fikk tilbakemeldinger på at elever på Bakken stjal på kiosken i nærmiljøet, tok rektor affære: *I starten, stod vi som observatører, vakter da, for det var tyveri etter skolen, på Narvesen, det var grupperinger av ungdommer som samlet seg på butikkene. Nå er det veldig lite meldinger fra butikkene i nærområdet på at det er utfordringer.*

Noe av det første rektor merket seg var at elevene ikke respekterte ringeklokka. Derfor iverksatte hun et team som stod utenfor på trappen og tok imot elevene om morgenen. I tillegg stengte hun sideinngangene slik at alle elevene kom inn samme sted. Hun startet selv med å stå der sammen med de andre i ledelsen, Ellen forteller:

Det var et stort problem, det var en stor gruppe som ikke respekterte ringeklokka og da må vi gjøre noe med det, så vi stod ute hele mai og juni, også har vi satt det i et system at vi tar dem imot, det er det mange skoler som gjør, men det er systemet rundt, når det står mange ute på trappa, og det står også elever som kanskje kommer opp alene, så står miljøteamet ute, bare for at da kan de stå der, til noen de kjenner kommer. Vi låste av de to inngangene der, så alle elevene går inn hovedinngangen, den ene inngangen var det i utgangspunktet ingen som brukte men den andre var det, som kom fra den siden av området, så det er satt i system, det er inne i timeplanen til læreren.

Hilseordningen har flere fordeler ifølge Ellen. I tillegg til at det skaper kontakt, får de voksne informasjon om hvordan ungdommene har det: *«Du har observert mye på morgenen der, kanskje noen elever som alltid har gått sammen, plutselig kommer de ikke sammen, og de viser med hele sitt kroppsspråk hvis de har en dårlig dag. Da er det noen som blir hentet ut til en prat med en gang».*

Samtidig har hilseordningen en positiv effekt på å komme tidsnok: *«Det blir litt pinlig å komme for sent».* Ellen mener at selv om skolen følger ordensreglementet handler dette om å snakke med eleven, heller enn å gi anmerkninger: *«Det her handler om å lage gode vaner, og vi heier på dem inn».* Ellen forteller at de ikke trenger seg på ungdommene, noen vil ta dem i hånda mens andre bare sier hei. Både elever og personalet synes dette er en naturlig start på dagen. *«Tilbakemeldinger er at hvis vi ikke står på trappa, det er helt utenkelig for de som går her nå, så gjør vi litt artige ting ut av det. Det er en god start på morgenen da».* I dag er det miljøtemaet som står ute på trappen, mens lærerne går til klasserommet og tar imot elevene der.

Et annet sentralt tiltak har vært å innføre miljøhalvtimen. Den er viktig for å forebygge konflikter og øke trivselen, både mellom lærer og elev, og også mellom elever. I miljøhalvtimen foregår det ulike typer aktiviteter som ungdommene kan velge mellom, Ellen utdyper:

Det sier også elevene, at midttimen var et problem, i spisepausen, og da må vi gjøre noe med det, og den satt i system minsker konflikter, at hallen er åpen for aktivitet, at vi har to store haller, miljøgangen nå i system at du kan trekke deg litt tilbake og være i rolige aktiviteter der, folk går ikke og kjeder seg, for konfliktene ble jo veldig tydelig i storefri når de ikke hadde noe å gjøre. Alt handlet om å være ute og det er fint området men det er liksom ikke så mange plasser å gjemme seg bort da.

Aktiviteter er samtidig viktig for å holde elevene på skolen etter skoletid. Dette for å forbygge nasking i nærmiljøet, og mobbing blant elever. Mange av ungdommene går ikke på fritidsaktiviteter, derfor tok rektor kontakt med ansatte i bydelen som da kom til Bakken og holdt aktiviteter etter skoletid. På den måten kunne skolen og andre ansatte overlape hverandre, som Ellen beskriver:

Vi har tre dager i uken, aktivitetsskole for ungdom. For vi har hallen fram til fire og da bør den brukes frem til fire. O g bydelen har kommet inn nå og har en ettermiddag fra to til seks, først inne i hallen til fire, og tilbud inne på skolen mellom fire og seks. For ikke alle ungdommer går på aktiviteter, og da har vi på en måte hjulpet dem.

Rektor ønsket å styrke samarbeidet med flere instanser ved å få dem til skolen, og hun var oppsøkende for å få dette til: «Så var vi veldig på bydel, litt tungt har det vært at bydelen også må komme hit til oss å involvere seg med oss, at barnevernet oppsøkende team, alle ressursene som finnes, vi har vært i alle utvalg i bydelen og snakket med dem».

I tillegg til at lærerne deltar i aktiviteter, bygger de relasjoner til elevene gjennom faglige oppgaver. Tidlig i skoleåret skal elevene i norskfaget fortelle om seg selv. Gjennom oppgaven får de samtidig kartlagt elevenes faglige ståsted, Ellen forteller: «Den boken de skriver om seg selv, som er det første skriveprosjektet i 8. klasse skal være, det er lurerier det for det handler om at vi blir raskt kjent med dem og at også [vi] får kompetanse når de lager den da. Men det er for å avdekke».

Ellen forteller at det var elevflukt da hun begynte som rektor, og at de har gjort flere grep for å hindre dette. Skolen hadde et dårlig omdømme i lokalmiljøet. Derfor ble det viktig å være oppsøkende mot foreldregruppen. Rektor inviterte seg selv på foreldremøtene til barneskolene

på både 6. og 7. trinn, for å fortelle hvordan Bakken jobber sosialt og faglig. Rektor forklarer at i starten ble dette møtt med skepsis blant de foresatte, men at det har blitt en stor forandring i hvordan Bakken skole nå oppleves utad, og rektor opplever nå at lokalmiljøet er stolte av skolen sin. Ellen beskriver forandringen på Bakken som en «voldsom reise»:

Det var en sånn tilbakemelding på foreldremøtene at dette tror vi ikke helt på, for vi la nok lista veldig høyt og nå er det veldig gode tilbakemeldinger på at det er veldig stolthet rundt skolen her nå, om du bor her eller lagt ute på bygda, skolen er viktig i nærmiljøet. Ingen velger i utgangspunktet å gå et annet sted hvis de er trygge i nærmiljøet. Så det har vært en voldsom reise egentlig.

Assisterende rektor Caroline bekrefter dette, og nevner spesielt at samarbeidet med de foresatte var dårlig da de startet på Bakken: «*Dårlig forhold mellom skole og hjem i en del elevsaker. Særlig de mest ekstreme*».

4.5 Den flerkulturelle elevgruppen

På Bakken skole har mange av elevene minoritetsspråklig bakgrunn. Rektor, ledergruppa og lærerne mener inkludering handler om et fellesskap uavhengig av kultur. De har ikke hatt spesielt fokus på minoritetslevne. Ellen er mer opptatt av å ikke gjøre et skille mellom de norske og de flerkulturelle: «*Alle her er norske, fortell dem det da [...] for vi er en elevgruppe*».

Samtidig peker både skolelederne og lærerne på at det flerkulturelle miljøet har skapt noen utfordringer. Et problem er at elevene deler seg etter hudfarge og språk i friminuttene, slik lærer Kaja beskriver: «*Da er det de mørkhuda mot de hvite*». Et konkret tiltak for å hindre slike grupperinger, er lærerstyrt inndeling: «*Spesielt kanskje på 8. trinn, når de setter seg i en sirkel inni hallen så har vi sett at det har blitt delt, da setter vi oss heller etter bursdag rundt. Så vi prøver å lage møtepunkter, der de blir kjent med hverandre*». Ellen poengterer at samarbeidet med barneskolene må styrkes for å forebygge disse grupperingene: «*Elevene sier at det var sånn det var på barneskolen, og vi skal avlære ting som de har etablert gjennom syv år. Så det er en utfordring som vi må gå i dialog med barneskolene på*».

Et annet problem i elevgruppa er «omvendt rasisme». Rektor Ellen beskriver tilfeller der det blir snakket stygt om de hvite, og om de som har foreldre med god økonomi:

Nå har de jo kommet med et nytt ord også, før så var det jo litt sånn, det er jo litt omvendt rasisme, at de hvite, de potetene får det, det har de begynt å si nå, at er du en vellykket hvit som aldri får anmerkninger, alltid har matpakke, alltid har penger i lomma og fine klær, da er du en «gåra». Det sa jeg at jeg aldri hadde hørt før. Men det er «gåra» som er begrepet nå da. Men det er også noen av de med foreldre fra andre land som også har ressurser så de kan også bli helt «gåra».

Elevene trenger først og fremst å bli bedre kjent med hverandre mener Ellen, derfor er miljøhalvtimen bra. For å finne attraktive aktiviteter besøkte ledelsen alle klassene og kartla hva ungdommene gjorde på fritiden. Elevene selv er med på å planlegge, og ikke alt er typiske norsk. Skolen har for eksempel kjøpt inn utstyr til lacrosse, en idrett som er kjent for mange av de minoritetsspråklige elevene, og som er en stor idrett i USA og i Asia.

En annen utfordring som skolen har støtt på i arbeidet med de minoritetsspråklige elevene er samarbeid mellom skole og hjem. Da rektor begynte her opplevde hun at mange av foreldrene ikke kom på foreldremøtene: «Det er bedre oppmøte, men det å få foreldre som kan hit når du er svak i norsk, da har vi jo endret foreldremøte». Derfor satte skolen i gang det de kalte for *elevdrevne foreldremøter*, der elevene presenterte faglige prosjekter på møtene, Ellen forklarer:

Første foreldremøte er mye informasjon, fra ledelsen og fra lærerne. Men de andre foreldremøtene gjennom året er at elevene driver de, forteller hva de gjør på skolen. Elevene forteller konkret fra naturfag, i miljøhalvtimen, da kommer foreldrene. For da møter de sine egne barn. Og da føler de at det er pliktig.

Likeledes har tiltaket om å få bydelene til å arrangere fritidsaktiviteter vært særdeles viktig for de minoritetsspråklige elevene. Mange av dem deltar ikke i organisert idrett, derfor har det vært viktig å framsnakke tilbudene til foreldre og elever. At bydelen kommer til skolen med aktiviteter bidrar til å rekruttere ungdom til den organiserte idretten, Ellen beskriver.

Vi ser jo dessverre sånn at det er ikke så mange flerspråklige som er involvert i fritidsaktivitet til barna sine. Men å snakke om hvor viktig det er da, prøve å fremsnakke, og derfor vil vi veldig gjerne ha aktiviteter her for det er tryggere å sende dem hit, så kan de bli kjent med bydelene, for hvis bydelen kommer og har aktiviteter her så vil de etter hvert komme også på klubbene som er veldig bra i området. Men det er ofte forbundet med noe skummelt da. Så at de heller kan ha det her for å så ta de med til klubben, da har du allerede skapt en relasjon.

Noen av minoritets elevene har andre utfordringer som påvirker dem. Flere har flyktet til Norge, eller tilhører en familie som har levd i krig. Dette kan gjenspeile seg i traumer hos

elevene. Ellen er imidlertid opptatt av at skolen skal ha like høye forventninger til dem som til andre ungdommer. Skolen skal ikke gi dem en offerrolle. En måte å unngå det på, er å bruke rollemodeller, slik miljølærer Kebrom blir. Han har selv opplevd å være på flukt. Han deler av sine erfaringer, samtidig som han styrker selvfølelsen til elevene, Ellen forteller: *«Det å prøve å få til stolthet rundt det landet du kommer fra. Miljølærer har brukt dette mye i sitt arbeid, han har fortalt mye om da han kom til landet som 14 åring og ja, vi vet hva de snakker om, men ikke bruk det som en unnskyldning».*

Imidlertid er rektor klar på at minoritetsforeldre kan ha høyere forventninger til barna sine enn mange av de norske foreldrene: *«Så er det noen kulturer som har veldig mye fokus på skole, mer enn den norske kulturen. Tamil, indere de har jo gjerne skole i helgene også, så det å vise ambisjoner faglig og sosialt ut da».*

På spørsmål om hvordan minoritets elever kan være en ressurs peker både rektor, ledergruppa og lærerne på hvor spennende og lærerikt det flerkulturelle klasserommet er. Lærer Kaja sier: *«De kan jo kjempe masse om hverandres religioner. Skal vi ha om buddhismen og jeg er vikar, og kan egentlig ikke så mye om buddhismen så har jeg jo alltid en elev som kan supplere».* Lærer Mads trekker inn et annet interessant aspekt. Selv er han vokst opp i nærmiljøet og den erfaringen bruker han aktivt i undervisningen sin:

Det er veldig lett å bruke de undervisning, elevene, de har mye å komme med da. Hvert fall når vi i norsk har om kebabnorsk, da koser de seg så sinnsykt mye. Og når jeg begynner å snakke kebabnorsk for jeg er jo fra rett borti her da, så jeg er jo vant til et sånt miljø, de sitter jo å synes jeg er verdens teiteste fyr. Men de synes det er gøy, og de får en bevissthet til eget språk og de lærer språk på en helt annen måte.

Assisterende rektor Caroline peker på at det ikke er en selvfølge at elevene selv ser på sin flerkulturelle kompetanse som en ressurs. *«Alle de ulikhetene, det tenker jeg er en ressurs, og som ikke de alltid selv skjønner heller for de er så vant til at det er sånn, og at de kan det de kan om andres livssyn eller kulturer».*

4.6 Flerspråklighet

Når det gjelder flerspråklighet som ressurs trekker rektor og ledergruppa frem et flerkulturelt arrangement der eksterne samarbeidspartnere kom på et besøk. Skolen hadde vunnet en pris for nettopp å være en inkluderende skole. Da fikk elevene vist frem ulike positive sider ved

kulturene som de kom fra. Det var både musikk, dans, mat og innslag av de ulike språkene, Finn Inge kommenterer på det siste: *«det ble lagd en film hvor ikke alle språkene vi har, for vi har sikkert 50 språk men hvor alle ønsket [...] velkommen på sitt morsmål, da blir på en måte mangfoldet veldig synlig»*. Assisterende rektor trekker også frem at blant kulturene så var også det norske representert den dagen: *«Nå var det ingen som viste fram at de kunne gå på ski men vi har jo alt fra skigåerne som hadde med seg spekemat og eggerøre til tamilske dansere»*.

Når det gjelder særskilt språkopplæring for elever med et annet morsmål, undervises ikke disse elevene i egen gruppe. De får heller ikke morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. På spørsmål om hva skolen gjør forteller Ellen at de primært har styrket basisfagene ved skolen. Derfor er timene i norsk, engelsk og matte parallellagt, og det spesielle er at det er satt opp tre lærere på to klasser. I tillegg blir det benyttet spesialpedagog i noen tilfeller. Ellen trekker frem minikurs som et godt tiltak for å styrke elevene faglig: *«Vi har mange her som er dårlige i norsk så vi, det å sette i system, og ha spesifikke kurs, for eksempel helordslesing, det handler om mindre grupper»*. Tilpasset undervisning skjer også gjennom differensierte grupper når de kommer opp på 9. og 10. trinn, noe de selv liker ifølge Ellen: *«Når de går i 9. og 10. så vil de gjerne gå på nivådifferensierte grupper i matematikk for eksempel, det er vi litt varere med i 8»*. Dette gjelder alle elevene på skolen, ikke bare de minoritetsspråklige. Lærer Kaja forteller om å tilpasse undervisningen for den enkelte: *«Står man alene, så er det mange ting man kan gjøre så det virker overkommelig for dem, som å velge typer tekster, jobbe med begreper»*.

Assisterende rektor Caroline mener lærerne vender seg til å jobbe en bestemt måte med de minoritetsspråklige: *«Jeg tenker at mye skjer, når du har jobbet veldig mange år på en flerkulturell skole, med ulik språkkompetanse så har du en annen inngang til å begynne på et nytt tema i for eksempel naturfag, fordi det sitter så mange i klassen som ikke kan begrepe. Det skjer noe der, at lærerne bare jobber sånn»* Pål Ørjan mener begrepsinnlæring i like stor grad gjelder de norske elevene:

Mye av det ligger jo sånn litt under huden, som du sier Caroline, at når man begynner et nytt tema, det er å presentere ord og begreper, og det er ikke nødvendigvis bare flerkulturelle, i starten kan man bli overrasket over også de norske, hvor mange som kan slite med begreper da. Det tenker jeg er et viktig arbeid uavhengig av hvor mamma og pappa en gang kom fra.

Finn Inge forteller at de nå i norskgruppa snakker om å lage begrepskort: «*helt konkret i norsken, nå snakker vi om å lage begrepskort, som noen av lærerne allerede har begynt med. Som gjelder alle trinn uavhengig av faglig nivå for der kan man diskutere og reflektere ut ifra det nivået man er på. Vi ser jo at det er viktig.*»

4.7 Andre utfordringer

Når jeg spør om hvilke andre utfordringer skolen står ovenfor nå peker alle på at det er vanskelig å få hele personalet til å dra i samme retning. Selv om fagsamarbeidet har blitt tettere og flere av lærerne er med, er det fortsatt rester av den gamle kulturen som henger igjen, slik som inspektør Finn Inge beskriver:

Det er litt rester av den gamle kulturen her fortsatt. Det med at fagsamarbeidet ikke har stått så tett, at noen har kjørt litt solo og sånne ting. Henger litt igjen på enkelte. Så man har en jobb å gjøre der og. At det er ikke helt naturlig for alle nå å reflektere i fellesskap og endre praksis. Det har jo vært tilfeller hvor man reflekterer, så blir man enig om noe, så ser man at det ikke blir gjennomført i det ene klasserommet. Det er mye vanskeligere i dag når man ser at fagsamarbeidet er så tett, men fremdeles er det en kultur som har blitt endret voldsomt men som henger litt igjen.

Et viktig område som det jobbes med på Bakken skole er å få elevstemmen tydeligere inn i alle læreres undervisning. Rektor Ellen er opptatt av at læreren spør elevene om hvordan de opplever det læreren gjør, og at disse tilbakemeldingene skal bidra til at læreren endrer på undervisningen slik at den blir enda bedre.

Læreren må spørre hva er bra med min undervisning, hva må jeg gjøre annerledes for at du lærer mer. Det er ikke noe man kan velge bort, så det å få alle med i den vilfølelsen, men det er alltid en utfordring, uansett hvor man er, at flere gjør det, og at man blir med på den reisen.

Rektor ønsker seg også mer tid til refleksjon med lærerne. Selv om ledelsen har fått observasjon på timeplanen, er det vanskelig å få snakket om dette i etterkant: «*Vi er mye inne i klasserom, men det er denne refleksjonssamtalen etterpå som vi gjerne skulle hatt enda mer tid til*», sier hun.

En annen utfordring som både rektor og ledergruppa peker på er å ta de vanskelige samtalene med lærere som ikke presterer godt i jobben sin. Rektor forteller at når hun klarer å bygge gode relasjoner med lærerne så er det også lettere å ta den vanskelige samtalen. «*Du må vite*

hva den enkelte lærer er god på og spille på det og da er det lettere å veilede, og fylle opp kontoen, det er noen ganger du må være irettesettende». Det er også viktig å bruke elevundersøkelser til å se på hvordan læreren fungerer, og disse undersøkelsene brukes som grunnlag i en slik samtale, Ellen forklarer: «Og da må man si å ja, vis meg det, vis meg at du har evaluert undervisningen din, og hvordan du har jobbet med vurdering og tilbakemelding».

Ellen påpeker videre at det er en balanse mellom «å arrestere» og å veilede, og at det handler om å spille ballen tilbake til læreren når det gjelder forebringsoppgaver. I tillegg tenker hun at lærere som ikke alltid gjør det de skal er mulig å veilede: *«Jeg velger å tro så godt om mennesker at når man ikke gjør det så er man utrygg. Så da er det å veilede på hvordan gjøre det. At lærerne veileder hverandre, og hvis du får tilbakemelding som leder, hvordan kan jeg hjelpe deg, hva kan jeg hjelpe deg med så du faktisk får det til».* Eller forteller at personalet nå ønsker å bruke enda mer på å dele erfaringer.

En utfordring som både rektor og ledergruppa peker på handler om å sitte alene med ansvaret. Rektor føler at hun står alene med et stort ansvar. Ellen forteller om en situasjon der hun mener helsetjenesten skulle ha hjulpet eleven, men der hun ble sittende med ansvaret for eleven.

*[...] Det hadde vi sist uke, en ekstrem situasjon og jeg synes du skulle bare visst, at på et hvert politisk nivå, rektor sitter med **alt** ansvaret. Om det så er alvorlige hendelser der du forventer at det er helse tar over, for helse trumfer opplæringsloven, det er så sinnsykt tungt, du kan få veldig mye veiledning, men du sitter med utfordringen selv. Og høy kriminalitet, du sitter med de utfordringene selv [...].*

4.8 Stå i endring

På Bakken har det skjedd store endringer fra den dagen rektor og assisterende rektor overtok til nå, nesten tre år etterpå. Både rektor, ledergruppa og lærerne peker på at nå handler det om å styrke de tiltakene som de har opprettet, heller enn å komme med flere endringer. På spørsmål om hvilke konkrete tiltak som har vært viktige oppsummerer Ellen det slik: *«Enkel suksess er innholdet i storefri, og det å hilse på dem i døren. Vise at vi bryr oss om dem».* Likeledes er det viktig å holde drivkraften oppe: *«Men det går ikke an å hvile. Noen sier nå kan dere slappe av litt mer, nei, slapper vi av en dag kan det skje noe, så det er å være på*

alerten hele tiden». I skolens strategiske plan ligger «kvalitet i undervisning» og «kvalitet i det ledelsen gjør», som viktige forankringspunkt. Ellen kaller skolen for en «vi skole», istedenfor en lederstyrt skole. Avslutningsvis sier Ellen at jo mer skolen forankrer en vi-kultur og setter samarbeid inn i system, jo mer robust blir skolen uavhengig av hvem som i fremtiden vil lede Bakken ungdomsskole. Ellen avslutter med følgende kommentar: «*Den som leder her videre må lede med hodet og hjertet. Du ryker hvis du ikke gjør det*».

Rektor og lederteamet har iverksatt mange endringer og tiltak som i seg selv ser ut til å ha en kulturell og symbolsk funksjon. Gjennom systemene og tiltakene styrkes det sosiale og kulturelle fellesskapet på skolen. Samtidig er det gjennom rektors ledelse at tiltakene blir levedyktige. Gjennom måten rektor støtter og styrke lærerne, skapes det tillit, og stolthet. Et annet aspekt dreier seg om at skoleledelse og lærerne betrakter mangfoldet som naturlig. Elevgruppen skaper imidlertid et behov for å styrke fellesskapet internt på skolen. I det neste kapittelet skal jeg gå nærmere inn på hvordan disse funnene gjør seg gjeldene og hvordan dette kan forstås opp mot teori og forskning på feltet.

5 Drøfting

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er problemstillingen «Hva innebærer det å lede i en flerkulturell skole, og hvordan håndterer skoleledere og lærere utfordringer og muligheter som oppstår?» Konkret har studien vært fokusert på tre underspørsmål: Hvilke tiltak iverksetter skoleledelsen for å møte de aktuelle utfordringene? Hvordan påvirker ulike tiltak skolekulturen og arbeidsmiljøet? Hva innebærer skolens erfaringer i et større perspektiv? Av intervjuene går det tydelig fram at disse tre underspørsmålene må ses i sammenheng. Et sentralt funn viser at tiltakene har fungert etter intensjonen *fordi* lederen samtidig har lagt vekt på å opparbeide tillit gjennom bevisst arbeid med relasjonsbygging. På den måten kan skolen være et eksempel på det toøyde perspektivet (Irgens, 2016). Gjennom det ene øyet ledes oppretting og gjennomføring av tiltakene slik som å timeplanfeste samarbeidet til lærerne, mens gjennom det andre øyet leder hun ved å bygge relasjoner gjennom å bruke tid på å bli kjent med dem, slik speed datingen blant annet viser. At ledere må bruke «begge øynene», finner vi igjen hos Skrøvset (2017), som påpeker at ledere må kunne rette oppmerksomheten mot det målbare og rasjonelle, og også mot ikke målbare trekk som følelser.

I analysen sporer vi igjen fem av de seks dimensjoner som er viktig for å påvirke en kultur (Schein og Schein, 2017, s. 183). Det første forholdet gjelder hvilke områder ledelsen retter oppmerksomhet mot. I vårt tilfelle er det tydelig at ledelsen retter blikket mot hele elevfelleskapet, ved siden av å ha et stort fokus på både lærere og elever. Når det gjelder krisehåndtering (Schein og Schein, 2017) ser vi en rektor som er handlekraftig. Hun drar selv ned til kiosken ved mistanke om tyveri, og hun deler med personalet en svært alvorlig elevhendelse der hun vektlegger at «alle er våre elever». Ifølge Schein og Schein (2017) vil en leders håndtering av kriser kunne ha stor påvirkning på kulturen. Slike tilfeller fremkaller sterke følelser hos medlemmene i en organisasjon, derfor er de egnet til å endre praksis ved å etablere nye verdier, holdninger og handlinger i organisasjonen. Dermed kan vi si at rektors klare måte å agere på, bidrar til å gjøre kulturen retningsgivende ved å vise at hun bryr seg. Kulturen blir også påvirket gjennom måten å allokere ressurser på (Schein og Schein, 2017). Dette er synlig når rektor ber om å få tilført eksterne midler til egen skole, slik at skolen setter i gang med intensivkurs i matematikk i stedet for at et slikt kurs tilbys på en annen skole. Likeledes ble det viktig å allokere ressurser til å ansette flere nye lærere, samt sosiallærere og miljøarbeidere. I tillegg ble det opprettet grupper som skulle være tettere på elevene, slik som miljøteamet. Lærerne som inngår i miljøteamet fikk redusert undervisning slik at de kunne

fylle deler av stillingen med å være ute blant elevene, samt hilse på dem hver morgen i hilseordningen, som miljøtemaet har ansvar for. Momentet til Schein og Schein (2017) om veiledning og modellering, finner vi igjen der lederne har timeplanfestet observasjon, samt at rektor er inne i klasserom og veileder lærerne. At skolens øverste leder driver med veiledning av lærere ivaretar også et annet viktig aspekt, nemlig Møllers (2011) utsagn om at skoleledere trenger dyp kjennskap til kjernevirksomheten. Modellering kommer til uttrykk på flere måter, slik som gjennom hilseordningen. Da den ble etablert, var det ledelsen som møtte elevene. Forholdet som kanskje illustrerer modellering best er at ledelsen har 30% undervisning som del av sin stilling. Slik ser vi hvordan ledere gjennom egen adferd får kommunisert verdier, holdninger og adferd som er ønskelig for fellesskapet (Bang, 2011). Likeledes skjønner vi at legitimiteten er en hjørnestein for å skape et fellesskap der ledere og lærere «drar i samme retning».

5.1 Ledelse som skaper verdier

I analysen kommer det fram hvordan tiltakene som etableres i seg selv fungerer som sentrale handlinger for å styrke fellesskapet. Imidlertid er ikke dette nok. Perspektivet om den verdsettende ledelsen egner seg for å beskrive rektor og ledergruppens måte å lede på (Skrøvset, 2017). Når rektor flytter kontorene til samme sted som lærerne, ser vi hvordan hun er seg bevisst sitt ansvar som leder for kommunikasjonen. Gjennom miljøhalvtimene får elever og lærere tid for å være i aktivitet sammen, men det er gjennom de positive opplevelsene som aktiviteten legger til rette for at elevene føler seg sett og får styrket trivselen og samhørigheten på skolen. Likeledes viser rektor hvordan hun gjennom sin ledelse tilfører energi til de hun skal lede. I stor grad handler det om å lytte til lærerne, slik vi ser når de forteller om speed datingen. De føler seg sett fordi de får komme med innspill på hva de selv opplever at de trenger for å gjøre en god jobb. Vi gjenfinner også Ringstabekk-krysset (Skrøvset, 2017), som rektor benytter som verktøy blant annet i personalmøter for å involvere lærerne. Det er mulig å anta at denne involveringen er med på å skape en god skole for elevene, som når Hargreaves (1996) påpeker at involvering kan føre til sterkere eierskap.

Et annet viktig aspekt fra teorier om verdsettende ledelse som vi finner igjen hos rektor er betydningen av emosjoner (Skrøvset, 2017). Spesielt synlig er måten rektor arbeider på for å skape stolthet for skolen sin, både blant elever, lærere og foreldre. Når hun inviterer seg selv på foreldremøtene på barneskolene ser vi hvordan hun «snakker opp» Bakken skole ovenfor

foreldrene. Dette påvirker menneskene rundt henne positivt. En slik effekt understrekes av Skrøvset (2017), som hevder at motivasjon blir sterkest påvirket gjennom å vise stolthet. Dette perspektivet støttes av Postholm (2014), som peker på betydningen av at det først og fremst er lærernes motivasjon som fører til endring i en kultur. Også Bang (2011) hevder at den indre motivasjonen har større betydning for kulturen enn strategier som er valgt.

Samtidig ser vi hvordan det å oppsøke barneskolens foreldremøter er en hensiktsmessig kommunikasjonsmåte. Ved direkte kontakt med foreldrene blir det mindre sjans for misforståelser. Vi ser også hvordan rektors møte med foreldre gir dem mulighet til å få umiddelbart svar på eventuelle spørsmål. Rektor benytter seg dermed av det Kirkhaug (2018) kaller for en personlig kanal.

De elevdrevne foreldremøtene på Bakken er egnet for å beskrive en annen side ved verdsettende ledelse, nemlig aspektet om å bygge på styrker hos de som ledes (Skrøvset, 2017). I et spesielt tilfelle ser vi hvordan elevene løftes frem ved at de blir ambassadørene når det gjelder å vise frem hva de har lært. Likeledes får minoritets elevene brukt sin flerspråklige og flerkulturelle kompetanse som ressurs når de forteller og forklarer foreldrene om det de holder på med. Vi ser gjennom informantenes utsagn hvordan det bygges på lærernes styrker når rektor oppretter intensive fagkurs på egen skole, der lærerne er de som underviser. Det samme gjelder når hun tildeler arbeidsoppgaver i miljøteamet til de som er gode relasjonsbyggere. Samtidig er det åpenbart at rektor evner å tilføre lærerne emosjonell energi (Skrøvset, 2017) når Kaja uttaler at hun gleder seg til å gå på jobb hver eneste dag.

I denne studien fremkommer det at rektor ikke bare snakker om verdier og holdninger, men etterlever det hun sier. Når rektor havner mellom en konfliktsituasjon mellom lærer og elev, velger hun selv å overta klassen slik at læreren kan løse situasjonen med eleven. Slik blir lærerens integritet ivarettatt, og handling viser hvordan konflikthåndtering skjer gjennom et samarbeid. Slik praksis er i tråd med Møller (2011), som hevder at det er først når de demokratiske verdiene viser seg i praksis at vi kan snakke om en velfungerende kultur.

5.2 Flere tar ledelsen

Et annet perspektiv som bidrar til å belyse arbeidet på Bakken skole er å betrakte ledelse som distribuert. På ulike måter ser vi hvordan rektor fungerer som tilrettelegger (Spillane, 2006). Ved å timeplanfeste samarbeid for lærerne etter ønske fra lærerne ser vi hvordan dette blir tilrettelagt. Et slikt forhold finner vi igjen på en annen skole som gjorde suksess med det

tverrfaglige prosjektet om skriving i alle fag (Helstad, 2011). Lærerne skulle arbeide med å utvikle elevenes skrivekompetanse i alle fag, og hadde regelmessige møter der de skulle lære om dette. Rektoren på den skolen hadde en sentral rolle med å legge til rette for det arbeidet.

Gjennom speed-datingen som rektor tilrettelegger for ser vi videre hvordan lærerne får anledning til å melde det som er viktig for dem, noe som er i tråd med Spillanes (2006) poeng om nødvendigheten av at lærere involveres i spørsmål som omhandler læringjernen. Også Aas og Paulsen (2017) omtaler dette ved å påpeke at rektor bør innta en lydhør og lyttende rolle ovenfor lærerens profesjonalitet.

Selv om ledelsesoppgaver på Bakken utføres av mange, fremstår rektor likefullt som en tydelig leder. Tiltakene som etableres er eksempler på dette: Lærerne bestemmer ikke selv om de skal være med på miljøhalvtimen, det er forventet. Det kommer også til uttrykk når rektor forteller om nå-situasjonen ved skolen, der det arbeides med å få elevstemmen inn i å vurdere undervisningen. Lærerne kan ikke velge om det skal skje. Dette i tråd med Helstad og Øiestad (2017) som poengterer at selv om ledelse distribueres, er det ingen tvil om at det er rektor som sitter med det overordnede ansvaret, og med kontrollen rundt beslutningene som tas. Samtidig ser vi hvordan hun gjennom sin kommunikasjon etablerer en forventning ved å si at «nå må også dere være med å bidra».

De elevdrevne foreldremøtene er et annet godt eksempel på hvordan ledelse kan betraktes i et distribuert perspektiv. Ved at elevene selv fikk ansvaret for noe av innholdet, ble oppslutningen særlig blant innvandrerforeldrene mye større. På den måten ser vi hvordan ledelse distribueres. Samtidig ser vi at ledelsen er det Spillane (2006) betegner som en *aktivitet* som inneholder noen *verktøy* som tas i bruk (Møller og Presthus, 2006). Elevene blir verktøyet som tas i bruk. Når møtene førte til større deltakelse blant foreldrene, er det i tråd med Spillane (2006) sine teorier om at resultater blir bedre når ledelse forstås som et felles ansvar og et felles prosjekt.

5.3 En skole for alle

Studiens andre funn viser at skoleledelsen betrakter mangfoldet som naturlig, og at det handler om å styrke hele elevmiljøet på skolen. Det dreier seg primært om å ikke løfte opp forskjeller, og det flerkulturelle elevmiljøet er ikke noe man arbeider med å få bort. Dette betyr imidlertid ikke at forskjeller blir ignorert. At skoleledelsen har et aktivt og bevisst forhold til det flerkulturelle skolemiljøet, skiller seg fra tidligere forskning om at skoleledere

synes å mangle kompetanse om flerkulturelle elever (NOU 2010:7, s. 383). I motsetning til det som går fram av studien til Andersen og Ottesen (2011) har rektor på Bakken skole gjort flere grep for å få elevene inn i skolemiljøet. Her betraktes det som viktig å ikke gjøre forskjell, men å tilstrebe et fellesskap. På den måten kan vi si at Bakken er det Vedøy (2017) kaller for en kollektivt orientert skole. Det er spesielt verdt å merke seg at aktivitetene og handlingene retter seg mot alle elevene, selv om noen av dem spesielt gagnar de minoritetsspråklige. I miljøhalvtimene skal alle delta, uansett kulturell og språklig bakgrunn. Muligheten til å delta i aktivitet i regi av fritidsklubbene etter skoletid tilbys til alle elevene, ikke bare de minoritetsspråklige. Bakkens praksis er dermed i tråd med andrespråkforskerne Øzerk (2008) og Hoffmann (1996), som underbygger at inkludering skjer gjennom å blande elevene.

Rektor påpeker at «alle våre elever er norske og «viktigheten av å stille like krav til de elevene som har utfordringer som følger med det å være flyktning». Disse holdningene er i tråd med forskning som viser at det er like viktig å ha samme forventninger til innvandrerdømsdom som til de etnisk norske (Krange og Bakken, 1998). Når rektor påpeker at flere av de minoritetsspråklige er skoleflinke og ambisiøse, og at de som skole også skal møte disse elevene, underbygger det oppfatningen om at de minoritetsspråklige ikke er en ensartet gruppe (Vedøy, 2017, NOU 2010:7, Ropeid, 2015).

I én spesiell situasjon er det imidlertid ulikheter i elevgruppen det fokuseres på. Når skolen arrangerer en internasjonal fest. Der blir nettopp ulikhet løftet frem, og både ledere og lærere opplever det som utelukkende positivt. Her blir flerspråklighet sett på som en bevisst ressurs. Dette samsvarer med Dewilde et al., (2017) som fant at både lærere, ledere, elever og foreldre opplever at elevene føler seg anerkjent ved nettopp å få vise frem sin kultur. I tillegg belyses et annet viktig aspekt med et funn fra deres forskning, nemlig at det norske bør være representert, slik at majoritetskulturen sidestilles med minoritetskulturen. Assisterende rektor i denne studien forteller at de norske elevene stilte med spekemat og eggerøre som sitt bidrag. Dette er interessant som en motvekt til forskningen som kritiserer denne typen arrangement. Det er lett å forstå at elever kan føle seg stigmatisert, og at det skaper avstand fra den norske identiteten som de også innehar (Øzerk, 2008; Hoffmann, 1996). Det handler om fellesskapet og om å løfte frem kulturer, slik det gjøres på Bakken. En slik praksis underbygges av Vedøy (2017), som påpeker betydningen av at ledere løfter frem ulikheter som en ressurs på flerkulturelle skoler. I denne studien har det ikke blitt innhentet elevstemmer i dette

materialet, noe som har kunne gitt mer inngående informasjon om hvordan elevene faktisk opplever denne typen arrangementer.

Ideologien med å la være å skille mellom minoritets- og majoritets elever innebærer også at elevene med annet morsmål verken får morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring eller systematisert undervisning for elever som har rett til særskilt norskopplæring. Drøfter vi dette opp mot forskningen om skolelederens manglende ivaretagelse av særskilt norsk (Ropeid, 2015) ser vi at Bakkens manglende tilbud samsvarer med mange andre skoler i regionen. Imidlertid uttrykker ledelsen og lærerne at alle elevene trenger begrepsinnlæring, ikke bare de minoritetsspråklige. Ruud (2018) påpeker at på en del skoler vil hele klasser hovedsakelig bestå av elever som ikke har norsk som morsmål, og dermed blir ikke noen elever tatt ut for særskilt norsk, men som hun sier: «I praksis vil man da legge om undervisningen i norsk slik at det særskilte blir det ordinære» (Ruud, 2018). Et slikt forhold finner vi på Bakken. Der styrkes undervisningen for alle elevene ved å organisere fire lærere på tre klasser, differensiere matteundervisning på 9. og 10. trinn, og gi tilbud om intensive fagkurs. Informantene ble ikke spurt om hvorfor skolen ikke tilbød særskilt norsk, derfor er dette bare en antakelse.

5.4 Veien videre

Til tross for de store endringene i skolekulturen som har foregått de siste tre årene på Bakken påpeker både ledelsen og lærerne at det fortsatt er utfordringer i miljøet. Kort oppsummert er det hovedsakelig to forhold som pekes ut. For det første opplever særlig rektor at når det kommer til stykket, er det hun som sitter med alt ansvar alene, uten særlig støtte og hjelp utenfra. Hun trekker spesielt frem ansvaret for sårbare elever. Dette er interessant å se i sammenheng med Lillejord (2011), som påpeker at rektorer har et viktig arbeid med å etablere et nettverk rundt skolene. Hun sammenligner dagens rektorer med en type utenriksminister, noe som innebærer at skolene trenger å knytte til seg politikere, barnevern og fritidsklubber i bydelene. På Bakken ungdomsskole gjøres dette i stor grad. Et viktig arbeid for å styrke kulturen har nettopp vært at rektor har lyktes med å etablere denne kontakten. Når rektor likevel opplever å stå alene, reiser det spørsmål om hvilke forventninger skolene kan stille til støtteapparatet. Lillejord (2011) problematiserer ikke hva som er forventet av instansene rundt skolene, men det er naturlig å tenke seg at denne typen samarbeid bør være forpliktende i en gjensidig relasjon. I et distribuert perspektiv kan det argumenteres for at ledelse som et felles

anliggende vil gagne elevene fordi ulike instanser vil ha forskjellig kompetanse som elevene kan dra nytte av (Spillane, 2006).

Utfordringen med at ikke alle drar i samme retning, kan være en illustrasjon på Fullans (2001) poeng om at det tar mellom tre og fem år å etablere en kultur. Når lederne og lærerne ved skolen påpeker at det handler om å stå i forandringene, er det likeledes i tråd med at det fortsatt kreves hardt arbeid for å opprettholde en velfungerende kultur (Fullan, 2001). Å arbeide med å lede en skole vil alltid innebære å forsøke å håndtere, men også å stå i utfordringer. På den måten kan vi si at arbeidet med utfordringer i skolekulturen og i elevgruppen er en kontinuerlig prosess.

6 Avslutning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var å forske på hva det innebærer å lede i en flerkulturell skole. Studien undersøker hvordan skoleledere og lærere håndterer de utfordringer og muligheter som oppstår. Nedenfor følger en oppsummerende konklusjon, samt noen implikasjoner for videre forskning.

6.1 Konklusjon

Det første funnet i denne studien indikerer at måten å lede på er uløselig knyttet sammen med de tiltakene som etableres. Tiltakene fungerer etter intensjonen fordi rektor klarer å skape tillit og stolthet i skolesamfunnet. Ledelsesaktiviteten innehar en sterk grad av verdsetting (Skrøvset, 2017). Videre viser studien hvordan tiltakene fungerer som verktøy for å styrke fellesskapet, som er i tråd med ledelse i et distribuert perspektiv (Spillane, 2006). Med Irgens' to øyde perspektiv (2006) forstår vi hvordan ledelse i praksis fortøner seg. Ved å beherske å lede gjennom «begge øynene» ser vi hvordan kulturen styrkes.

Det andre sentrale funnet viser hvordan et inkluderende felleskap handler om å nå alle elevene, ikke bare minoritetene. Tiltakene som etableres gjelder for alle elevene, selv om noen retter seg mer mot de minoritetsspråklige, slik som de elevdrevne foreldremøtene. Samtidig løftes også kulturforskjeller frem som noe positivt, der det norske også er representert. Det handler altså om å ikke gjøre forskjell på elevene, samtidig som ulikheter løftes frem som en ressurs.

En samlet konklusjon på studien er at skoleledelsen bruker utfordringene de møter til å arbeide med å stadig utvikle praksis. På bakgrunn av at mange elever kom for sent, ble hilseordningen opprettet. Miljøhalvtimen var skolens måte å løse opp de selvtablerte etniske gruppene på. De elevdrevne foreldremøter ble et tiltak på bakgrunn av den lave deltakelsen blant innvandrerforeldrene. Når det gjaldt elevflukt ble oppsøkende kontakt med barneskolene løsningen, mens nasking etter skoletid førte til samarbeid med fritidsklubben. Her kan vi trekke paralleller til Hargreaves (1996), som retter oppmerksomheten mot refleksjon som grunnlag for læring. I intervjuet med rektor er det tydelig at hun har reflektert mye i etterkant av slike hendelser. Ved å møte utfordrende situasjoner stimuleres vi til å tenke gjennom hva som foregår, og hvorfor en situasjon er vanskelig. Dette kan danne utgangspunktet for at ny læring kan skje.

På bakgrunn av funnene i denne studien kan vi argumentere for at Bakken skole fungerer som en god rollemodell for det moderne skole-Norge. Det handler i større grad om at praksis kan deles i profesjonsfelleskapet på arbeidsplassen, der ledelsesarbeidet med tilrettelegging har stor betydning.

6.2 Implikasjoner

Funnene i denne studien inviterer til videre forskning. I denne masteroppgaven ble det forsket på en skole med en anerkjent praksis. Imidlertid vil vi kunne få verdifull kunnskap om utfordringer og muligheter i ledelsesarbeidet ved å se på flerkulturelle skoler som strever med sin praksis i større grad. Likeledes har ikke elevstemmene blitt hørt, og dette vil kunne gi et mer utfyllende bilde. Ved å inkludere elevene kan vi få dypere kunnskap om forholdet mellom ledelsens oppfatninger og elevenes opplevelser. Det vil kunne gi bedre forståelse av hva det innebærer å være elev i den flerkulturelle skolen. Det samme gjelder studier som baserer seg på klasseromsobservasjoner og observasjoner av møter mellom ledere og lærere. Ved å kombinere intervju og observasjon vil det være mulig å se om det ledelsen sier de gjør er i tråd med det som faktisk skjer. Denne kasusstudien hentet ut informasjon om praksis på én enkelt skole. Flere studier av sammenlignbare skoler vil kunne bidra til å gi større innsikt i likheter og forskjeller, og hva dette i sin tur vil bety for ledere i skolen og arbeid i flerkulturelle skoler.

I denne studien har jeg avdekket noen funn som kan ha implikasjoner for ledelsesarbeidet på andre flerkulturelle skoler. Studien min viser at skoleledere trenger gode støtteapparater rundt elever. På Bakken skole står samarbeidet med eksterne aktører sentralt. Imidlertid opplever rektor at hun i stor grad er alene om ansvaret for elevene. Dersom samfunnet vårt legger til rette for gode støttetiltak, vil skoleledere kunne imøtekomme samfunnets økende mangfold, hvor det i større grad vil handle om å styrke elevenes sosiale kompetanse (NOU:2015). Avslutningsvis håper jeg denne studien inspirerer andre til å se mulighetene som ligger i å lede flerkulturelle skoler, og ikke minst til å forske videre på dette feltet.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2004). *Organisering, skoleledelse og klasseledelse i flerkulturelle skoler. Et elevperspektiv*. HiO-hovedfagsrapport nr. 12, Høgskolen i Oslo.
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. (2002). *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Andersen, F. C. (2012). School leadership and multilingualism. *Acta Didactica Norge*, 6 (1), s. 103–123.
- Andersen, F.C., & Ottesen, E. (2011). Skoleledelse og språklig og etnisk mangfold. I Møller, J., & Ottesen, E. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 250-261.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 4 (1), s. 83–91.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brandmo, C., & Aas, M. (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: "instructional" og "transformational" ledelse i norsk kontekst. I M. Aas, & J. M. Paulsen. (Red), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53–68). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8th ed.). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2018). Teachers as knowledge generators: Pushing the boundaries at Thornwood Public School. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen. (Red), *Litterasitet & flerspråklighet – muligheter & utfordringer for barnehage, skole & lærerutdanning*. (s. 17–39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A., & Skrefsrud, T.-A. (2017). [Internasjonale uker i skolen: Eksotiske happenings eller inkluderende praksiser?](#) *Bedre skole*, (1), 30–35
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Education Change*. (3th ed). Teachers College Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell. Hornberger, N.H., & Link.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hauge, A. M. (2008). *Den felleskulturelle skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller, & E. Ottesen. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 225–247). Oslo: Universitetsforlaget.

- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør*. Oslo: Cappelen Dam Akademisk.
- Hoffman, D.M. (1996). Culture and self in multicultural education: reflections on discourse, text, and practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–569.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., & Jensen, F. (Red.) (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk, og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krange, O., & Bakken, A. (1998): Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39 (3) s. 381–410.
- Kulbrandstad, L. A., & Dewilde, J. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. Nordand: *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. (2), s. 13 – 33.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller, & E. Ottesen. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284–299). Oslo: Universitetsforlaget.
- LK 06 (2006). *Læreplanen for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse – faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 27–48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J & Fuglestad, O.L. (2006). Introduksjon. Skoleledelse på den utdanningspolitiske dagsordenen. I J. Møller, & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s.13–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller, & E. Ottesen. (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 15–25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Presthus A.M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I J. Møller, & O.L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 214–232). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010-7: *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 13.08.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015-8: Fremtidens skole – *Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 15.03.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven (1998). *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>. 2019:02-06-19
- Postholm, M.B. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ropeid, K. (2015). *Minoritetelever risikerer tilfeldig oppfølging*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/spraklige-minoriteter-sprakopplaering/minoritetelever-risikerer-tilfeldig-oppfolging/168537>
- Ruud, M. (2018). *Norsk for nyankomne: Det er ikke antall undervisningstimer, men kvaliteten på opplæringen som skal telle*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/innvandring-integrering-norskopplaering/norsk-for-nyankomne-det-er-ikke-antall-undervisningstimer-men-kvaliteten-pa-opplaeringen-som-skal-telle/143728>.
- Scheie, J.T. (2013). "Vår skole er ikke så veldig flerkulturell" - om skoleledelse i en flerkulturell skole. Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Schein, E. H., & Schein, P. (2017) *Organizational Culture and Leadership*. (5. utg.). San Francisco, California: Jossey-Bass. Hentet fra <http://search.ebscohost.com.ezproxy.uio.no/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1433117&site=ehost-live>. 2019: 07-04.19.
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas, & J. M. Paulsen. (Red): *Ledelse i fremtidens skole*. (s. 97–120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrøvset, S., & Tiller, T. (2019). *Verdsettende ledelse*. (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Spillane, J. P (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R.K. (2003): *Case study research. Design and methods*. London. Sage publications.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I: P. Arneberg, & L.G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 209–228). Bergen: Fagbokforlaget.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ledelse på en flerkulturell skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvordan en flerkulturell skole arbeider med ledelse*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å forstå hvordan det arbeides med ledelse på en flerkulturell skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Kristin Helstad ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Prosjektet er et masterprosjekt som har fått støtte fra Utdanningsdirektoratet i form av et studentstipend.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din skole har utmerket seg positivt på det feltet vi ønsker å forske på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller på et 60 minutters dybdeintervju som blir tatt opp på bånd. I tillegg vil til sammen 6 eller 7 andre ledere/ lærere ved skolen intervjues, der du selv foreslår informantene. Alle informantene vil få lese intervjuguiden i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og

kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, på en egen forskningsserver som oppbevares innelåst i et skap. Alle informantene og skolen får fiktive navn.

I publikasjonen kan det blir aktuelt å presentere funnene i et fora for UDIR

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.11.19. Etter det vil alle data bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med prosjektets veileder, førsteamanuensis Kristin Helstad, ILS.

Med vennlig hilsen

Kristin Helstad
prosjektansvarlig

Kari Hertzberg
masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at uvalgte medledere og lærere kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 20.11.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide til rektor

Intro

1. Fortell litt om reisen fra du startet som rektor og til i dag?
2. Hva er de tre viktigste tingene du vil fremheve i din ledelse?

Noa

3. Hvordan arbeider dere med å skape et godt skolemiljø med mange kulturer representert?
4. Hvordan støtter dere elever som trenger ekstra språkstøtte?

«Tett på»

5. Hvordan arbeider du med å se hver enkelt lærer?
6. Forklar hva hilseordningen er og hvordan den foregår:

Samarbeid

7. Hvordan organiserer du for at lærerne skal få samarbeidet?
8. Hvordan følger du som rektor opp dette samarbeidet?
9. Hvilke arbeidsoppgaver gir du til andre?
10. På hvilke måter arbeider du som rektor for å involvere lærere? Gi eksempler

Involvering

11. Det står beskrevet at dere har elevdrevne foreldremøter, hvordan foregår dette:
12. Det står at dere har tett samarbeid med nærmiljøet, gi eksempler.
13. Hva er utfordrende ved å være rektor på denne skolen?
14. Dere har vunnet XXX. Hvordan sikrer du som rektor at denne ledelsen blir gjeldene også om 5 eller 10 år?
15. Er det noe mer du vil si?

Vedlegg 3: Intervjuguide til ledergruppa

Intro

1. Hva er deres arbeidsoppgaver på skolen?
2. Hva liker dere best med jobben deres?
3. Hva er mest krevende?

Ledelse

4. Hvordan støtter rektor dere i deres arbeid?
5. Hvordan støtter dere rektor?
6. Hvordan støtter dere lærerne?
7. Hvordan løser dere spenninger/konflikter mellom lederne og lærerne?
8. På hvilken måte involverer dere lærerne i arbeidet på skolen?

Tett på

9. Hvordan arbeider dere for å se den enkelte?
 - a. Lærer
 - b. elev?
10. Hvordan jobber dere med det flerkulturelle miljøet?
11. Hvilke utfordringer har dere som skole?
 - a. hvordan jobber dere med dem?
12. Er dere noe mer dere vil si?

Vedlegg 4: Intervjuguide til lærerne

Intro

1. Fortell om skolen deres?
2. Fortelle hvilke roller dere har og hvilke fag dere underviser i?

Noa

3. Hvordan arbeider dere som skole med det flerkulturelle elevmiljøet?
4. Hvordan støtter dere elever som trenger ekstra språkstøtte?

«Tett på»

5. Hvordan arbeider dere med å se hver enkelt elev?
6. Hva gjør ledelsen for å være tett på dere?

Samarbeid

7. Hvordan blir dere fulgt opp av rektor angående samarbeid?

Involvering

8. På hvilke måter blir dere involvert i arbeidet på skolen? Gi eksempler
9. Har dere noen eksempler på at rektor henter ut ressurser i lærergruppa?
10. Hva er utfordrende ved å være lærer på denne skolen?
 - a. Har du konkrete eksempler på at du har lært av konflikt, eller en utfordring mellom ledelsene og lærerne?
11. Er det noe mer dere vil si?

Vedlegg 5: Godkjenning NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Ledelse på en flerkulturell skole

Referansenummer

313137

Registrert

06.02.2019 av kari hertzberg - khertzberg@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Helstad, kristin.helstad@ils.uio.no, tlf: 22854066

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kari Hertzberg, khertzberg@gmail.com, tlf: 92411375

Prosjektperiode

28.01.2019 - 20.11.2019

Status

10.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

10.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.02.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.11.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)