



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691, Masteroppgåve Organisasjon og leiing

Predefinert informasjon

Startdato:	27-05-2021 00:00	Termin:	2021 VÅR1
Sluttdato:	11-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MR691 1 MA 2021 VÅR1		

Deltaker

Navn:	Torunn Reistad Skurtveit
Kandidatnr.:	251
HVL-id:	581518@hul.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	40370
---------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	Torunn Reistad Skurtveit
Gruppenummer:	9
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Samhold i mangfold?

Å lede for medvirkning i flerkulturelle skoler

En diskursanalyse

Unity in diversity?

To lead for participation in multicultural schools

A discourse analysis

Torunn Reistad Skurtveit

Navn på masterprogrammet: Masterstudium i organisasjon og ledelse, helse- og velferdsledelse og utdanningsledelse

Fakultet/Institutt/program: Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap, Institutt for samfunnsvitenskap

Innleveringsdato: 11.juni 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Ifrah på 5.trinn, som ser på meg med sinte, såre øyne. «Hvorfor skal jeg ha en annen lekse enn Kari?» Ali på 2.trinn, som ikke klarer å lese enda, men som er klassens ekspert på data. Morsmåslærer Agnieszka som forteller at utviklingstiden med resten av skolens lærere er fin informasjon. Men kun det.

År som lærer og leder i flerkulturelle skoler har gitt meg mange aha-opplevelser på god og mindre god praksis. Det har gitt inspirasjon til denne masteroppgaven. Jeg håper at masterprosjektet mitt kan bidra til engasjement og innsikt, og at både jeg og andre kan bruke økt kunnskap til å skape samhold i mangfold for alle elever i skolen.

De siste årene har vært en krevende og spennende læringsreise, både som student, skoleleder og menneske.

Takk til HVL, som gjennom masterprogrammet, og særlig det siste året, har levert et læringsløp med fokus på prosess og vurdering for læring som gleder et pedagoghjerte!

Takk til Gunn Vedøy, for spennende fagsamtaler og grundige tilbakemeldinger som min veileder. Du har pushet meg videre og sett neste skritt, det har vært avgjørende for meg!

Takk til dere seks rektorer som har deltatt i dette prosjektet, for positivitet, fleksibilitet og ikke minst klokskap. Det var en glede å lære av dere!

Takk til arbeidsgiveren min, som gjennom flere år har gitt meg anledning til å studere ledelse ved siden av full jobb, og til lederteamet mitt for gode samtaler og støtte hele veien!

Takk til Synnøve for at du alltid heier på meg, utfordrer meg, utvikler ideer med meg, tåler frustrasjonene mine og elsker å snakke fag døgnet rundt like mye som jeg gjør. Modellen i figur 15 i oppgaven er dedikert til deg!

Sist, men ikke minst- takk til den gode gjengen her hjemme. Arild, Jakob, Dina og Aron- jeg er så glad for at dere tåler at jeg bruker tid og krefter i jobben min, og at dere samtidig vet at dere uansett alltid kommer først.

19.05.2021

Torunn Reistad Skurtveit

Sammendrag

Prosjektet omhandler hvordan rektorer leder arbeidet med medvirkning i flerkulturelle skoler, og formålet er utvidet kunnskap om hvordan flerkulturelle skoler kan ledes for at alle elever får delta, både her og nå og som fremtidige samfunnsborgere. Problemstillingen er: ***Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler?***

Det teoretiske rammeverket i prosjektet har tre innfallsvinkler. Teori om ledelse i flerkulturelle skoler viser til tre diskurser, som innebærer tre ulike forståelser av ledelse. Teorier om ledelsens arbeidsfelt, gjennom PAIE-modellen og rektors kompassrose, gir en oppgaveorientert tilnærming til ledelse. Til slutt gir teorier om medvirkning, særlig demokratisk ledelse, en verdibasert tilnærming til ledelse.

Prosjektets metode er kvalitativ, med data fra seks dybdeintervjuer av rektorer på flerkulturelle barneskoler. Datamaterialet er utgangspunktet for prosjektets diskursanalyse.

Diskursanalysens funn viser at ledelse av medvirkning som lykkes, utvikler en dynamisk kultur med felles eide og levde verdier som samhold, tilhørighet og fellesskap. Verdiarbeidet ser ut til å kreve en felles standard, som forhandles, modelleres og leves i praksis gjennom relasjoner mellom de ulike aktørene i og rundt skolen.

Lederens viktigste arbeidsfelt blir relasjonsledelse og endringsledelse. En demokratisk ledelse med *inkluderende medvirkning* som mål vil ha implikasjoner både for rektors ledelse av skolen og for skoleeiers oppfølging av flerkulturelle skoler. Samtidig er *tilpasset medvirkning* nødvendig for å kunne oppfylle elevenes rettigheter og behov for tilpasset opplæring. De to formene for medvirkning er ikke gjensidig utelukkende. Funn fra dette prosjektet viser imidlertid at flere skoler har for lite fokus på *fellesskapsentrert ledelse* og *inkluderende medvirkning*, og at individsentrert ledelse alene ikke dekker behov for mestring og tilhørighet. Prosjektet støtter og videreutvikler teori for ledelse i flerkulturelle skoler, og gir bidrag til forskning om medvirkning i skoler.

Abstract

This project is about how principals lead for participation in multicultural schools, its purpose is to expand knowledge on how to lead multicultural schools to ensure for full pupil participation, both here and now and as future citizens. *How can one lead for participation in multicultural schools?*

The theoretical framework for this project has three approaches. Management theory in multicultural schools refers to three discourses, this implies three different understandings of management. Theories about the leader's roles, with the PAIE-model and "the principal's compass rose" provide a task-oriented approach to management. Finally, theories on participation, especially democratic leadership, provide a value-oriented approach to management.

The project methodology is qualitative, using data gathered from six in-depth interviews with principals in multicultural primary schools. These interviews form the basis of the discourse analysis done in this project.

The discourse analysis' findings show that when leadership of participation is successful it develops a dynamic culture with values of unity, belonging, and community. The work with values seems to demand a common standard, that is negotiated, modelled, and practiced in relationships with different people in and around the school.

The most important tasks for the leader are those of relationship, and change management. A democratic leadership with the goal of *inclusive participation* will have implications, both for the principal's leadership of the school and the school owner's follow up of multicultural schools. Simultaneously *adapted participation* is necessary to fulfil the pupil's legal rights and needs for adapted learning. These two forms of participation are not mutually exclusive. Findings from this project show that many schools pay too little attention to *community-centred management* and *inclusive participation*, and that individual-oriented management alone does not cover needs for mastery and belonging. The project further develops theory of management of multicultural schools and contributes to the research on participation in schools.

Innholdsliste

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsliste	4
1. Innledning	7
1.1. Prosjektets formål, design og problemstilling.....	8
1.2. Kunnskapsstatus.....	10
1.3. Oversikt over innholdet videre.....	14
2. Kontekstuelle forhold	16
2.1. Et flerkulturelt samfunn.....	16
2.2. Den norske fellesskolen og flerkulturell opplæring.....	16
2.3. Kompetanse for mangfold.....	17
2.4. Politiske føringer og styringslogikker.....	18
2.5. Ny læreplan og medvirkning.....	20
3. Teoretisk rammeverk	22
3.1. Ledelse – en oppgaveorientert tilnærming.....	23
3.1.1. Lederens arbeidsfelt - PAIE-modellen.....	23
3.1.2. Skolelederens arbeidsfelt - Kompassrosemodellen.....	25
3.2. Ledelse i flerkulturelle skoler – en verdiorientert tilnærming.....	29
3.2.1. Pluralistiske og kritiske teorier.....	29
3.2.2. Formell diskurs.....	30
3.2.3. Supplerende diskurs.....	30
3.2.4. Deltakende diskurs.....	31
3.2.5. En oversikt over de tre diskursene.....	31
3.3. Ledelse av medvirkning – en verdiorientert tilnærming.....	32
3.3.1. Arven fra Dewey – demokrati som livsform.....	33
3.3.2. Medvirkning som demokratisk arbeid.....	33
3.3.3. Medvirkning som myndiggjøring og deltakelse.....	35
3.3.4. Demokratisk ledelse.....	36
3.3.5. Ledelse av medvirkning som verdibasert ledelse.....	38
3.4. Modell over teoretiske bidrag og antakelser om sammenhenger.....	38
4. Design og metode	40
4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningslogikk.....	41
4.1.1. Sosialkonstruktivisme.....	41

4.1.2.	Diskursanalyse.....	42
4.2.	Metodiske grep.....	46
4.2.1.	Kvalitativ metode.....	46
4.2.2.	Intervju som metode.....	47
4.3.	Dataproduksjon.....	49
4.3.1.	Forarbeid til dataproduksjon.....	49
4.3.2.	Gjennomføring av dataproduksjon.....	52
4.3.3.	Etterarbeid fra dataproduksjon.....	53
4.4.	Analysearbeidet.....	54
4.4.1.	Deduktiv tilnærming.....	54
4.4.2.	Min forforståelse i møtet med datamaterialet.....	55
4.4.3.	Intervjuanalysen.....	56
4.4.4.	Modell for analyse og drøfting.....	58
4.5.	Etiske refleksjoner.....	58
4.5.1.	Metodiske valg for etisk forskningsarbeid.....	59
4.5.2.	Min rolle som forsker.....	60
4.6.	Vurdering av reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	61
4.6.1.	Reliabilitet og validitet.....	61
4.6.2.	Potensiale for overførbarhet.....	63
5.	Presentasjon av data og analyse.....	65
5.1.	Flerkulturelle skoler - likheter og forskjeller.....	65
5.2.	Lederens arbeidsfelt i flerkulturelle skoler.....	67
5.2.1.	Faglig ledelse.....	67
5.2.2.	Administrativ ledelse.....	68
5.2.3.	Relasjonsledelse.....	70
5.2.4.	Endringsledelse.....	73
5.2.5.	Oppsummering av funn - lederens arbeidsfelt i flerkulturelle skoler.....	75
5.3.	Diskurser i flerkulturelle skoler.....	76
5.3.1.	Formell diskurs.....	76
5.3.2.	Supplerende diskurs.....	79
5.3.3.	Deltakende diskurs.....	80
5.3.4.	Oppsummering av funn - diskurser innen ledelse i flerkulturelle skoler.....	83
5.4.	Oppsummering – ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler.....	84
5.4.1.	Oppsummering fra diskursanalysen.....	84
5.4.2.	Oppsummerende modell med fire kategorier for medvirkning.....	86

6. Drøfting	88
6.1. Ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler – praksisfeltet	89
6.1.1. Individentrert og fellesskapsentrert ledelse av verdier.....	89
6.1.2. Tilpasset og inkluderende medvirkning	92
6.2. Ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler – fagfeltet.....	94
6.2.1. Individentrert og fellesskapsentrert ledelse av verdier.....	94
6.2.2. Tilpasset og inkluderende medvirkning	96
6.3. Oppsummering av drøfting.....	98
7. Avsluttende refleksjoner	100
7.1. Et kritisk blikk på implikasjoner for ledelsespraksis.....	100
7.2. Ledelse i flerkulturelle skoler - forslag til videre forskning	103
8. Litteratur	104
Vedlegg 1: Intervjuguide	108
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykke til deltakere.....	110
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	113

Figurer

Figur 1: Fire lederroller i organisasjoner (Strand, 2007, s. 434)	24
Figur 2: Skolelederens fire grunnleggende arbeidsfelt (Glosvik et al., 2014, s. 35)	25
Figur 3: Kompassrosemodellen (Glosvik et al., 2014, s. 121)	27
Figur 4: Tre forståelser av opplæring for ledelse av flerkulturelle skoler (Vedøy 2017, s. 28)	32
Figur 5: Rasjonaliteter i demokratisk ledelse (Woods, 2005, s.12).....	37
Figur 6: Ramme for demokratisk pedagogikk og ledelse (Fritt oversatt fra Woods, 2005 s. 75)	37
Figur 7: Modell for analyse og drøfting	39
Figur 8: Samfunnsvitenskap som rekonstruksjon av sosiale fenomen (Bukve, 2016, s. 46).....	42
Figur 9: Den diskursanalytiske forskningslogikken (Bukve , 2016, s. 75).....	44
Figur 10: Oversikt over deltakere ut fra tre utvalgsriterier.....	51
Figur 11: Oversikt over valgt transkripsjonsprosedyre (Fritt etter Kvale & Brinkmann, 2018 s. 209). ..	54
Figur 12: Oppsummering av funn knyttet til lederens arbeidsfelt i flerkulturelle skoler	75
Figur 13: Oppsummering av funn - diskurser innen ledelse i flerkulturelle skoler.....	83
Figur 14: Oppsummerende analysemodell- ledelse for medvirkning i flerkulturelle skoler	85
Figur 15: Kategorier av medvirkning som ledelse i flerkulturelle skoler, med funn fra skolene A-F ..	86
Figur 16: Inkluderende medvirkning som ledelse i flerkulturelle skoler	98

1. Innledning

“The aims of democratic leadership are to share power, share hope and share the fruits of society”.
(Woods, 2005, s. 139)

Norge har gjennom de siste tiårene i stadig større grad blitt et flerkulturelt samfunn. Det flerkulturelle Norge har en sammensatt befolkning og kjennetegnes av økt kommunikasjon og samhandling med resten av verden. Den norske grunnskolen har om lag 15 % elever med en flerkulturell bakgrunn (Udir, 2020), og opplæringsloven (1998) beskriver skolens plikt til å tilrettelegge for faglig opplæring og et godt sosialt miljø for alle elever. Fellesskap, tilpassing og inkludering har de siste tiårene vært karakteristiske for den norske offentlige skole (Hauge, 2014).

Høsten 2020 ble et nytt læreplanverk tatt i bruk i norsk skole. Den nye overordnede delen beskriver opplæringens relevans for å gi identitet, utvikling og kompetanse både for den enkelte elev og for samfunnets behov, med en rekke verdier og prinsipper som skal være overordnet for hele skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mangfold og medvirkning er to av disse sentrale verdiene. Demokrati og medborgerskap er dessuten et av tre nye tverrfaglige tema. Skolens mandat er ikke bare å tilpasse opplæringen til den enkeltes forutsetninger, for eksempel opplæring i norsk språk og kultur, men er også et mandat til å bruke elevenes mangfold som ressurs i fellesskapet. Økt medvirkning fra alle elevgrupper gir sterke føringer for lærerrollen og lederrollen i norsk skole, og temaet for dette prosjektet vil derfor være høyst aktuelt for skoleledere i dag. Slik jeg ser det, innebærer nytt læreplanverk en ny start og en sterk føring for å skape en skole der alle elever, uavhengig av kulturell bakgrunn, både får individuell tilpasning og opplever en sosial tilhørighet i et fellesskap, slik at de blir deltakende medlemmer både i skolen og senere som samfunnsborgere.

Personlig ligger det migrasjonspedagogiske fagfeltet nært hjertet mitt. Jeg har erfaring fra 18 år som lærer og 9 år som leder på flerkulturelle barneskoler, og har jobbet både med innføringstilbud for nyankomne og med mangfoldige elevgrupper i ordinære skoletilbud. Min erfaring er at dette er et spennende og krevende fagfelt, som både kan tilføre og tappe en skole for energi i form av faglig fokus, mening og engasjement. Jeg opplever at ledelse av skolen i stor grad påvirker hvordan skolens mangfold blir en ressurs, og ønsker å utforske dette mer.

Masteroppgaven er et prosjekt der jeg ser nærmere på ledelse av skolens arbeid med medvirkning i flerkulturelle skoler. Skoler vil være mer eller mindre flerkulturelle, avhengig av hvordan man forstår begrepet flerkulturell. Begrepet flerkulturell skole kan beskrive en skole med stort mangfold blant elevene, altså med mange flerkulturelle elever (Lunde & Aamot, 2017, s. 17). Min forståelse av begrepet flerkulturell skole vil være at alle skoler, i større eller mindre grad, vil ha flere kulturer representert. Det kan være kulturer fra andre land enn Norge, representert ved for eksempel ulike språk, eller det kan være andre kulturelle elementer som skiller seg fra kulturen som framstår som majoritet i lokalsamfunnet. Den «norske» kulturen er ikke homogen, og vil være i stadig endring. Hver skole kan dermed sies å ha en mer eller mindre mangfoldig elevgruppe og ansattgruppe. Medvirkning i praksis vil innebære at alle på skolen blir møtt, anerkjent og gitt mulighet til å delta. Ledelse av flerkulturelle skoler handler dermed om ledelse knyttet til de elevene og de ansatte skolen til enhver tid har.

1.1. Prosjektets formål, design og problemstilling

Dette prosjektet ser nærmere på hvordan rektorer forstår medvirkning og hva det innebærer for ledelse av skolen i 2021. Prosjektets formål er å få en dypere forståelse for og en utvidet kunnskap om hvordan flerkulturelle skoler kan ledes for at alle grupper elever skal kunne være medvirkende i praksis.

Jeg legger til grunn en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskap, ledelse og læring gjennom hele prosjektet. Et slikt kunnskapssyn handler om at kunnskap mer enn å avspeile verden er våre representasjoner eller tolkninger av den (Bukve, 2012, s. 29). Virkeligheten konstrueres i et samspill mellom mennesker, og vil være avhengig av menneskenes førforståelse av verden og av samspill i språk og atferd. Våre opplevelser sammen blir vår virkelighet. I praksis innebærer det for meg at kunnskap ikke er noe statisk, og at læring og ledelse er noe som må vurderes og gjennomføres i prosess og et fellesskap. Med utgangspunkt i denne forståelsen velger jeg et design med en kvalitativ tilnærming. Jeg vil bruke dybdeintervjuer med skoleledere som metode, og jeg vil gjøre en diskursanalyse for å tolke og forstå mine data. Jeg tar utgangspunkt i diskursene som Gunn Vedøy (2008, 2017) presenterer, og dette blir min første teoretiske tilnærming i prosjektet. Jeg vil videre utvide forståelsen av Vedøy sine diskurser ved å se nærmere på skolelederes arbeid for medvirkning i flerkulturelle skoler. Prosjektets andre teoretiske linse vil være en firedeling av lederarbeid i

pedagogisk ledelse, faglig ledelse, administrativ ledelse og endringsledelse (Strand, 2007; Glosvik et al., 2014). Denne firedelingen er kjent som PAIE, og innebærer en oppgaveorientert tilnærming som ser ledelse som funksjon. Den tredje teoretiske inngangen jeg har valgt bygger på er en verdibasert tilnærming til ledelse. Jeg vil her trekke fram teori om ledelse av medvirkning, med hovedvekt på demokratisk ledelse (Woods, 2005, 2006).

Mitt hovedformål er å utforske hva som forstås som «god ledelse» av flerkulturelle skoler, knyttet til mandatet om medvirkning i ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Diskursanalysen vil avklare ulike syn på hva som oppfattes som «god ledelse», og vurdere hvilke følger det får for skolens praksis.

Hele prosjektet vil ha et lederperspektiv. Å se samme tema også fra lærere og elever sine perspektiver ville vært spennende og gitt en dypere innsikt både i skolens ledelse og konsekvensene av den, men det tillates ikke ut fra prosjektets omfang. At lederskap er viktig for en skoles arbeid og resultater legges dermed som en forutsetning for prosjektet mitt.

Prosjektet mitt avgrenses til å undersøke ledelse av barneskoler.

Jeg vil ha søkelys på hvordan rektorer opplever og ser sin ledelse, og hvilke følger det har for relasjoner, strukturer, kultur og endringsarbeid på skolen knyttet til temaet medvirkning.

Halvparten av min dataproduksjon vil gjøres i skoler med innføringstilbud for nyankomne elever, mens den andre halvparten gjøres i ordinære skoler. Formålet med denne todelingen i empirisk materiale er å få en mulighet til å vurdere hvordan strukturelle rammer som ressurser og organisering eventuelt vil påvirke rektors forståelse av ledelse av medvirkning.

Medvirkning og mangfold er begreper som gis et normativt innhold gjennom politisk styrende dokumenter. Det blir dermed aktuelt å utforske hvordan skoleledere arbeider med verdier, og det vil være en viktig innfallsvinkel i mitt prosjekt både i valg av teori og i valgte spørsmål for dataproduksjon.

Prosjektet har følgende problemstilling: ***Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler?***

1.2. Kunnskapsstatus

Valg av tema, problemstilling og metodikk er ikke blitt til i et vakuum, men i samspill med allerede eksisterende kunnskap og konteksten jeg selv er en del av. Jeg har gjennomført aktive søk av aktuell litteratur for å få en oversikt over norsk og internasjonal litteratur innen ledelse av flerkulturelle skoler. Valget av problemstilling er blitt til i en vurdering av hva som finnes av litteratur og hvordan det kan brukes til å forstå utfordringer i dagens skole, med mål om å dekke et område som ikke er tilstrekkelig belyst.

Jeg har i min søking etter litteratur brukt systematisk metode som utgangspunkt, samt kjedesøking som videre strategi (Rienecker, 2013, ss. 119-121). Jeg har i hovedsak benyttet meg av tre søkemotorer. Jeg har brukt Google Scholar som søking vidt ut, med få søkeord og begrenset mulighet til å filtrere. Oria har jeg brukt for å gjennomføre systematiske søk og kjedesøk, med en rekke ulike avgrensninger og vinklinger av søkeord. Eric har vært en nyttig søkemotor for å orientere meg internasjonalt innen området. Ut fra problemstillingen har jeg identifisert tre tema med søkeord som jeg har brukt i ulike kombinasjoner og med variasjoner: skoleledelse, kulturelt mangfold og medvirkning. Jeg har valgt på søke på norsk og på engelsk, og har hatt tidsavgrensning på 5-20 år avhengig av antall treff og tema.

Litteraturgjennomgangen bidrar til å hjelpe meg å finne min vinkling ut fra hvor det er behov for mer kunnskap, hva som finnes på fagfeltet og hvilke diskurser de faglige drøftingene står i (Ridley, 2012). Jeg vil nå formidle hovedideer i noen sentrale litteraturfunn som har betydning for prosjektet mitt.

James Banks er en av de fremste internasjonale teoretikerne innen flerkulturell pedagogikk. Han viser til fem dimensjoner som kan bidra til en inkluderende flerkulturell skolekultur for det 21. århundre (Banks & Banks, 2004, s. 4), og disse blir nærmere presentert i teorikapittelet om elevmedvirkning. Banks er inspirert av Paulo Freire sine teorier om de undertrykte og maktforhold i samfunnet (Freire, 1996). I nyere artikler av Banks (2014, 2017) løftes medborgerskap frem som et sentralt begrep for inkludering i den flerkulturelle skole. Banks viser til at i kulturelle minoriteter i mange nasjonalstater blir marginalisert gjennom skolesystemet, og at det dannes subkulturer som får både individuelle og samfunnsmessige konsekvenser. Budskapet hans er at gjennom å anerkjenne og verdsette ulikheter og maktforhold i skolen, opplever elevene demokrati i praksis og blir inkludert gjennom transformativt medborgerskap (Banks, 2017). Både Banks tidlige pluralistiske teorier og hans noe mer kritiske teorier i senere år blir aktuelle i forhold til mitt prosjekt. Jeg tar utgangspunkt

i Banks sitt kritiske budskap, og vil utforske hva norske skoleledere faktisk gjør og kan gjøre for å lykkes i medborgerskap-oppgaven som blir gitt i ny læreplan.

Fred Carlo Andersen (2017) bygger på Banks kritiske teori, og løfter frem at en myndiggjørende skolekultur gjenkjennes ved en kollektiv tilslutning i personalet til å forbedre opplæringen, der en profesjonsutvikling ledes ved å koble til elevenes konkrete læringsbehov. Andersen og Ottesen sin studie (2011) fra ledelse av videregående skole i Norge viser at selv om rektorene anerkjenner utfordringer med mangfold og inkludering, har de få lederstrategier knyttet til dette. Der de lykkes i et myndiggjørende arbeid, er det enkeltlærere sin fortjeneste. Skolen som organisasjon har få strategier og arenaer for kollektiv erfaringsdeling (Andersen & Ottesen, 2011). I forhold til min studie er det aktuelt hvordan Andersen (2017) argumenterer for at god skoleledelse er å legge til rette for at alle skolens medlemmer gis mulighet for å dele og konstruere kunnskap, og ved å jobbe tett på for å støtte det daglige læringsarbeidet innenfor lokal kontekst av språklig og kulturelt mangfold. Dette viser til at medvirkning ikke kun kan handle om elevene, men om hele skolefelleskapet.

I antologien *Kompetanse for mangfold* (Westrheim & Tolo, 2014) rettes det fokus på skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge ut fra ulike fagfelt. Det kritiske teori-perspektivet blir også her brukt til et søkelys på maktforhold og hvordan lederes verdi- og strategivalg får konsekvenser for hvordan alle skolens elever opplever medborgerskap. For mitt prosjekt er det relevant at det hevdes at det politisk og forskningsmessig har vært mye kompetanseheving for flerkulturell opplæring og migrasjons-pedagogikk, men mindre på hvordan et arbeid med mangfold kan komme alle elever til gode.

Culturally responsive leadership (CRL), eller kulturelt ansvarlig lederskap, er en teoretisk retning som er nært knyttet til mitt tema. Lauri Johnson (2011, s. 76) forklarer CRL som et lederperspektiv som tar med seg elevenes historie, verdier og kulturelle kompetanse inn i skolen, som arbeider for en kritisk bevissthet både hos elever og ansatte for å utfordre ulikheter i samfunnet og som er opptatt av å myndiggjøre flerkulturelle foreldre. En slik tilnærming til skoleledelse har blikket rettet like mye utover i nærmiljø og samfunn som internt i skolen, og er opptatt av arbeid med verdier og kontinuerlige endringer.

Det er gjort en rekke studier knyttet til CRL som er relevante for mitt prosjekt. I artikkelen *Culturally responsive practises* (Johnson et al., 2011) blir CRL og demokratisk ledelse brukt som teoretiske linser for en sammenlignende kasestudie av ledelse i flerkulturelle skoler i tre land, USA, Kypros og Norge. På tross av at konteksten både politisk, kulturelt og strukturelt

er svært ulike i disse tre landene, viser funnene fra prosjektet at skoleledere som opplever suksess mestrer både å oppnå faglige resultater samtidig som de responderer på de sosiale og daglige behovene og perspektivene til mangfoldet av elever og familiene deres. Artikkelen viser til at lederskap for mangfold er prosesser og ikke noe gitt, og refleksjon over seg selv og maktforhold er nødvendig. Det konkluderes med at det å finne en balanse mellom å løfte fram elevenes egen kultur og samtidig ha høye forventninger til alle elevers faglige læring ikke er noe som kommer av seg selv eller som løses enkelt (Johnsen et al, s.98). For mitt prosjekt er dette perspektivet nyttig for å vise hvilke sider av ledelse i skolen som er nødvendig i flerkulturelle skoler.

I en syntese over internasjonal forskning knyttet til CRL (Khalifa et al., 2016) konkluderes det med at godt kulturelt ansvarlig lederskap handler om fire sentrale og komplekse lederdimensjoner. For det første må ledere må være kritiske til egne holdninger, og jevnlig utfordre hverandre i aktuelle spørsmål for å øke bevissthet og utvikle nødvendig kompetanse. For det andre må de legge til rette for undervisning med mangfoldsperspektiv, slik at opplæringen på skolen og lærernes kompetanse gir elevene både kunnskap, ferdigheter og holdninger til å leve i et flerkulturelt samfunn. Det tredje punktet handler om å arbeide aktivt for et skolemiljø som er inkluderende. Den siste lederdimensjonen er at kulturelt ansvarlige ledere har et tett samarbeid med nærmiljø og samfunn, og på den måten har blick utover og ikke kun intern i skolen (Khalifa et al, 2016, s.1296-1297).

Artikkelen *Global Citizenship Education and Social Justice for Immigrant Students: Implications for Administration, Leadership, and Teaching in Schools* (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2020) konkluderer med at vår multikulturelle verden, der mennesker stadig flytter over landegrenser og et kulturelt mangfold er det normale, krever en skoleledelse som tar utgangspunkt i verdier. Å oppnå sosial rettferdighet for alle elever er en kompleks oppgave som krever et kulturelt ansvarlig lederskap og pedagogikk, i tillegg til en aktiv deltakelse i samfunnet. Denne forskningen viser til at ledelse krever en kultur for mangfold både internt på skolen og eksternt, som samspill med nærmiljø, foreldre og samfunn.

Den rikholdige internasjonale forskningen med utgangspunkt i CRL er svært relevant for min studie, og omhandler mye av det jeg vil utforske. Også norsk forskning de siste årene kan vise til studier innenfor denne tilnærmingen. Jeg vil i det følgende se på to av de nyeste bidragene, som gir nyttige perspektiver inn mot min egen studie.

Stray og Sætre (2019) sin studie viser til tre idealtypiske forståelser av hva utdanning til demokratisk medborgerskap dreier seg om. Disse er politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap. Et hovedfunn er at lærere snakker mer om skolen som et redskap for demokrati, snarere enn demokratiet som et forbilde for skolen (Stray & Sætre, 2019). Demokrati blir altså sett som kunnskap og ferdigheter til kritisk og rasjonell tenkning, og i mindre grad en holdning til livet, altså som demokrati i praksis her og nå og demokratisk arbeid med formål å utvikle sosial intelligens. Dette viser at norsk skole i dag muligens har et sprik mellom politisk fastsatt mandat og levd praksis. Dersom demokrati skal sees som en livsform etter Deweys forståelse (1966, 1991) får det følger for ledelse. Det vil innebære at skolens profesjonsfellesskap har en felles avklart forståelse for skolens mandat og hva medvirkning betyr.

Larsen, Møller & Jensen (2020) viser i sin diskursanalyse av nyere politiske dokumenter, blant annet LK20, en spenning mellom fokus på grunnleggende ferdigheter og individuelle resultater i skolen, og verdier og prinsipper om fellesskap og inkludering. På tross av tre tverrfaglige tema og en overordnet del gir ny læreplan en sterk målretting av individuelt arbeid og dermed et instrumentelt syn på opplæring, og mindre på det profesjonelle ansvaret til de ansatte på å bygge demokratiske fellesskap i skolen (Larsen, Møller, & Jensen, 2020).

Disse to studiene viser at norsk skole i 2021 på tross av et klart mandat om demokratisk opplæring og mangfold som bærende verdi og prinsipp i skolen, ikke ser ut til å etterleve det fullt ut i praksis. Studiene kan vise en spenning mellom faglig læring og demokratisk utvikling, med et større fokus på individuelle rettigheter enn på forventninger om utvikling av holdninger og erfaringer av fellesskap som oppgaver for profesjonsfellesskapet. Å undersøke dette nærmere blir en aktuell tilnærming for min egen studie.

I det følgende prosjektet vil jeg bygge mitt arbeid på tidligere forskning på området, som dette kapitlet har gitt et omriss av. Litteraturen som er løftet frem her har både gitt meg kunnskap om fagfeltet og inspirasjon til hva jeg selv vil undersøke nærmere.

Prosjektet mitt har dessuten et mål om å bidra til kunnskap gjennom å se sammenhenger mellom kritisk teori knyttet til flerkulturell ledelse, samt både en oppgaveorientert tilnærming og en verdibasert tilnærming til ledelse. Akkurat denne koblingen har jeg ikke funnet noe forskning på verken internasjonalt eller nasjonalt, selv om det er gjennomført svært mange studier i nærliggende tema, som denne litteraturgjennomgangen gir et innblikk i.

1.3. Oversikt over innholdet videre

I kapittel to vil jeg gi et bilde av kontekstuelle forhold rundt prosjektet mitt. Dette blir gjort fordi samfunn, politikk og kultur gir et sentralt bakteppe for å forstå norsk grunnskole i 2021, særlig med tanke på innholdet i de politiske dokumentene som styrer skolen og forståelsen av ledelse uttrykt i strukturer og kulturer på både nasjonalt og lokalt nivå. Jeg vil rette fokus mot hva som karakteriserer den flerkulturelle skolen i Norge, sammen med kjennetegn ved samfunnet, politiske føringer og forståelsen av sentrale sider ved ny læreplan.

I kapittel tre vil jeg gå gjennom mitt teoretiske rammeverk for prosjektet. Jeg vil starte med et teoretisk blikk på ledelse generelt og skoleledelse spesielt. Jeg vil presentere en forståelse av en leders roller og arbeidsfelt gjennom en deling i fire rom, PAIE-modellen (Strand, 2007). Videre vil denne modellen knyttes opp til skolesektoren og utdypes i strategier for skoleledelse i ulike sider av skolelederens arbeid gjennom kompassrose-modellen (Glosvik et al., 2014). Det neste teoretiske rammeverket mitt er hentet fra ledelse av den flerkulturelle skolen. Jeg presenterer Gunn Vedøy (2008, 2017) sine tre diskurser, som viser til tre forståelser av mangfoldets innhold og uttrykk, muligheter og utfordringer i ledelse av flerkulturelle skoler. Den tredje teoretiske inngangen til dette prosjektet handler om medvirkning, og jeg vil særlig knytte det til demokratilæring og demokratisk ledelse. Jeg velger å bruke teori fra Dewey (1966,1991), Banks (2004, 2014, 2017), Stray & Berge (2012) og Stray & Sætre (2018), og ikke minst fra Woods (2005, 2006) om demokratisk ledelse. De tre teoretiske bidragene vil jeg sammenfatte i en modell, som angir antakelser om sammenhenger og som blir brukt som et deduktivt utgangspunkt for analysen i kapittel fem.

I kapittel fire vil jeg beskrive design og valg av metode for å søke å besvare problemstillingen best mulig. Designet bygger på en konstruktivistisk vitenskapstilnærming, med en erkjennelse av at all kunnskap, læring og forståelse skjer innenfor en virkelighet som stadig konstrueres av menneskene som deltar. På den måten er jeg også selv en aktiv del av prosjektet. Prosjektet bruker kvalitativ metode med intervjuer til dataproduksjon, og jeg vil gjøre en diskursanalyse. Kapittel fire inneholder en beskrivelse av fremgangsmåte i diskursanalysen, og vurdering av reliabilitet, validitet og etikk.

I kapittel fem vil jeg presentere resultatene mine og gjøre en diskursanalyse av dem opp mot teoretisk rammeverk. Målet er å finne mønstre og sammenhenger for å kunne øke kunnskap om hva som ser ut til å kjennetegne ledelse for medvirkning i flerkulturelle skoler. Kapittelet avsluttes med en oppsummerende modell som viser oversikt over funn. De mest sentrale

funnene blir til slutt samlet i en to-akset-modell, som bygger på spenningen mellom sensitivitet for mangfold og individsentrert versus fellesskapsentrert ledelse. Kategorier for medvirkning fra denne modellen blir sentrale i den videre drøftingen av funn.

I kapittel seks vil jeg drøfte prosjektets funn. Jeg vil drøfte hvordan rektorer i flerkulturelle skoler leder arbeider med medvirkning. Kapittelet er delt i to. Første del ser på ledelse knyttet til praksisfeltet. Jeg vil her drøfte hva mine funn kan innebære for verdibasert ledelse, ved å vurdere hvilke verdier rektorer leder etter, hvordan de leder og hvilke følger det har for skolens praksis. Jeg vil videre drøfte fokus på individet opp mot fokus på det sosiale knyttet til lederens arbeid i skolen, og vurdere hva rektors forståelse innebærer for ledelsespraksis. I andre del vil jeg drøfte de samme funnene og følgene av dem opp mot fagfeltet, og vurdere hva prosjektet mitt kan tilføre forskning og teori innen ledelse av flerkulturelle skoler.

I kapittel syv vil jeg gi avsluttende refleksjoner. Jeg gir en konklusjon på prosjektet ved å reflektere over det jeg nå forstår om ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler, som et svar på prosjektets problemstilling. Jeg vil kritisk vurdere feilkilder, og drøfte implikasjoner av hvordan resultatet mitt kan gi økt kunnskap for skoleledelse. Til slutt vil jeg reflektere over hva som kan være aktuell videre forskning.

2. Kontekstuelle forhold

«Samhold uten mangfold er kvelende enhet. Mangfold uten samhold er fragmentering» (Westrheim & Tolo, 2014, s. 9).

Skolen er en av de mest sentrale samfunnsinstitusjoner vi har. Ny læreplan fra august 2020 setter på dagsorden at en skole for det 21. århundre i Norge må finne *samhold i mangfold*. I det følgende vil jeg forsøke å gi et bilde av konteksten for skoleledelse i dagens norske skole, med beskrivelser av samfunn, læreplanutvikling og sentrale politiske satsninger som rammer inn temaet for prosjektet, nemlig ledelse i og av flerkulturelle skoler.

2.1. Et flerkulturelt samfunn

Norge har i lang tid utgjort et multikulturelt samfunn med en sterk norsk majoritet, der minoriteter som samer, kvener og romfolk gjennom historien i liten grad har blitt inkludert og myndiggjort (Westrheim & Tolo, 2014, s. 243). I tiårene fra 1970-tallet ble det norske samfunnet gradvis mer mangfoldig og fikk et politisk mål om inkludering, og Norge i 2021 er i stor grad et resultat av ulike kulturmøter og samhandling gjennom innvandring fra store deler av verden.

De teknologiske verktøyene har forsterket utviklingen, og det politiske landskapet har både blitt påvirket av og vært premissettere for ny kultur (Westrheim & Tolo, 2014, s. 27).

Globaliseringen gjør at verden blir mer lik, og hva som egentlig er norsk kultur kan være vanskelig å definere. Samtidig er språk og kulturell identitet tett knyttet til makt og samfunn.

Det som anses som mest norsk har en majoritetsrolle og en myndiggjørende posisjon.

Maktrelasjoner skaper det som normalt blir akseptert som «sannhet» (Andersen, 2017, s. 144).

2.2. Den norske fellesskolen og flerkulturell opplæring

Opplæringsloven (1998) slår fast at alle barn og unge i Norge har lik rett og plikt til opplæring. Fellesskolen står sterkt i Norge sammenlignet med mange andre land. De fleste elever i Norge går i offentlig skole, der barn fra alle sosiale lag, med ulike faglige evner og med ulik kulturell bakgrunn får undervisning under like vilkår. Fellesskoletanken er tett

knyttet til den politiske tanken bak det norske velferdssamfunnet som ble bygget opp på 1900-tallet (Westrheim & Tolo, 2014).

Retten til særskilt opplæring for elever med et annet morsmål enn norsk er beskrevet i Opplæringslovens § 2-8 (1998). Mønsterplanen i 1987 (M87) var den første læreplanen som for alvor satte føringer for hvordan opplæringen av minoritetsspråklige elever skulle gis. Planen inneholdt egne fagplaner for norsk som andrespråk og for morsmålsundervisning, med funksjonell tospråklighet som mål (Lunde & Aamot, 2017). Sammenlignet med planene som kom senere, er M87 den planen som har gått lengst i å anerkjenne minoritetenes språk og verdien tospråklighet har for annen læring og for elevens identitetsutvikling. M87 baserte seg på forskning om at funksjonell tospråklighet gav bedre muligheter for å lykkes med integrering og mestring i storsamfunnet. Forskning viste at skole-Norge ikke klarte å gjennomføre planens intensjoner, med mangel på kvalifiserte lærere og få timer til den tilpassede opplæringen (Lunde & Aamot, 2017, s. 16).

Læreplanrevisjonen i 1997 (L97) videreførte fagplanene for de språklige minoritetene. Samtidig endret L97 den politiske målsetningen for flerspråklighet, slik at retten til morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring ble reservert elevene som ikke hadde tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Kunnskapsløftet i 2006 (K06) erstattet læreplanen i norsk som andrespråk med læreplan i grunnleggende norsk. Både denne og planen for morsmål fikk fortsatt status som overgangsplaner, det vil si at elevene overføres til ordinær norskopplæring så snart de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Lunde & Aamot, 2017).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet kartleggingsmateriell til læreplanene, som brukes i vurderingen av hvilke elever som skal gis opplæring etter plan for grunnleggende norsk og morsmålsopplæring. Med ny læreplan i 2020 (LK20) fornyes innholdet i fagplanene og kartleggingsverktøyet, men med samme intensjon som tidligere om å være overgangsplaner.

2.3. Kompetanse for mangfold

Behovet for økt kompetanse gav mange ulike satsninger på 2000-tallet. I 2004 ble NAFO opprettet som et nasjonalt kompetansesenter for det flerkulturelle området. Melding til Stortinget 20 (2012-13) gav startskuddet for satsningen Kompetanse for mangfold og Udir sitt Veilederkorps (Kunnskapsdepartementet, 2012). Kompetanse for mangfold var en fireårig

satsning 2013-2017, og innebar en kompetanseheving innen flerkulturell pedagogikk, ulike støttetiltak og forskning på feltet.

Forskning med en drøfting av mangfoldsbegrepet og et kritisk blikk på praksis i skolene på både flerkulturell opplæring og fellesskapet i skolen, viser at fokuset i stor grad var på tilpasningen til individet og grupper, og ikke på inkludering for alle elever (Nyhlen & Biseth 2015; Westrheim & Hagatun 2015). «Ved å bruke mangfoldsbegrepet kan myndighetene, i sin streben etter at alle skal inngå i en bortimot universell enhet, tilsløre uenighet og strukturell ulikhet» (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 168). Et slikt kritisk blikk på mangfoldspolitikken viser til at kompetanse for mangfold er komplekst. En god tilpasning til enkeltelever og grupper gir ikke nødvendigvis en opplevd reell deltakelse i fellesskapet, eller at mangfoldsperspektivet får betydning for alle fellesskapet.

Kompetanse for mangfold som politisk satsning har hatt som formål å imøtekomme behov i norsk flerkulturell skole, både i form av kompetanse hos enkeltlærere og hos skolen som organisasjon (Westrheim & Tolo, 2014). Forskning viser at den flerkulturelle kompetansen i norske skoler fortsatt er svært variert og avhengig av ledere og lærere sitt individuelle engasjement (Jortveit, 2014; Scheie, 2013; Stamnes, 2012). Et nytt samfunn gir behov for en ny type kompetanse, med en kompetanseutvikling for skolen som organisasjon. Det trengs både flerkulturell kompetanse og en felles forståelse for verdier knyttet til rettferdighet, demokrati, medborgerskap og inkludering (Westrheim & Tolo, 2014).

Med Melding til Stortinget 6 (2019-2020) rettes fokus mot tidlig innsats og inkluderende fellesskap i både barnehage, skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019). Meldingen løfter fram at en felles inkluderende praksis må gjennomføres på alle oppvekstarenaer for å oppnå en opplæring der barn og unge utvikler seg sosialt, emosjonelt og faglig, både til barnets beste og for samfunnets behov for kompetanse og samhandling. Tanken om fellesskolen står sterkt, og de nødvendige tilpasningene til enkeltelevers behov, for eksempel om særskilt språkopplæring eller sosialisering, inkluderes i målet om et totalt skoletilbud for alle elever.

2.4. Politiske føringer og styringslogikker

Publiseringen av internasjonale elevresultater fra PISA på begynnelsen av 2000-tallet, det såkalte PISA-sjokket, bidro til en kraftig endring i styring av norsk skole. Tydelig ledelse og resultatstyring ble framhevet som løsninger på utfordringene (Langfeldt, 2014, s. 61). *New*

Public Management (NPM), som allerede preget flere andre sektorer i samfunnet, kom da for alvor inn i skolesektoren som en markedsorientert styringslogikk. NPM kan forstås som en fellesbetegnelse for en internasjonal reformbølge med en i hovedsak liberal og konservativ politisk forankring, og innebærer ulike styringsverktøy for å rasjonalisere og effektivisere. Hovedelementer i NPM vektlegger individualisme og valgfrihet (Karlsen, 2015, s. 32-33).

For skolesektoren innebar dette et økt fokus på målstyring og kontroll. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ble innført i 2004 som statlig kontroll av skoleeiere og skoler gjennom obligatoriske kartleggingsprøver, nasjonale prøver, eksamensresultater, elevundersøkelse om læringsmiljø, internasjonale studier, brukerundersøkelser og statlige tilsyn, med publisering og transparens via nettstedet Skoleporten. NKVS skal bidra til kvalitetsutvikling, åpenhet og dialog om skolens virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2010), og ble en del av kunnskapsløftet. Ny lærerplan (K06) var påvirket av NPM, med mange og omfattende kompetansemål. En politisk satsning på ledelse, med nasjonalt sponset rektorutdanningsprogram, bidro også til å styrke isomorfisme i norsk skole. Ulike politiske styringsgrep førte altså til at både skoleeiere og skolene selv kom under et mer direkte press fra staten fra 2000-tallet med fokus på økt likhet gjennom felles standarder (Langfeldt, 2014).

Accountability er et mye brukt begrep, som synes å få betydning for styring av utdanning. Begrepet kan ikke helt enkelt oversettes til norsk, og viser til flere aspekter (Langfeldt, 2014, s. 59-60). Det kan brukes om å holde noen til ansvar, og blir i denne sammenheng oversatt til resultatstyring. På den andre siden kan det også brukes om å få ansvar gjennom tillit og prosess, og det oversettes da gjerne som ansvarsstyring. Et tredje aspekt betegner transparens, som et fokus på gjennomsiktighet i forsøket på samsvar mellom ansvar og forventinger.

Det politiske landskapet har vært i endring de siste 20 årene, og den statlige styringen har utviklet seg i takt med globale strømninger og nasjonale erfaringer. Internasjonale institusjoner som OECD er en viktig premissleverandør for norsk skole, samtidig som tradisjonelle verdier som tillit og ansvar løftes fram i norsk politisk debatt om styring (Karlsen, 2015). Selv om målstyring og resultatstyring fortsatt er viktige prinsipper i skolesektoren, både fra staten, fra skoleeier og fra skoleleder overfor lærere, er også andre styringslogikker gjeldende.

I innvendinger og reaksjoner mot NPM har kultur for læring, relasjoner og skolemiljø blitt løftet frem som viktige indikatorer på god skole, og alt dette kan ikke måles i tall. En ansvarsstyring gir altså mer tillit til skoleeier og skoleleder i å velge vei selv, ved at de ulike

aktørene sammen og i prosess må ta ansvar for å nå skolens mandat om danning og utdanning. Denne holdningen finner vi uttrykk for gjennom hvordan ny læreplan (LK20) ble til i en omfattende politisk prosess, kalt fagfornyelsen. Den brede involveringen, der både pedagoger, skoleledere, skoleeiere og fagfolk fra hele landet deltok i høringsrunder over en toårs periode, innebar en ny måte å vedta og iverksette læreplaner på ved at ikke styringen ensidig kom fra topp.

I dagens norske skole står altså ledelse i spennet mellom tillit og kontroll (Langfeldt, 2014, s. 147-158). Målstyring er fortsatt en sentral styringslogikk, og skoleledere og skoleeiere blir vurdert etter elevenes resultater. Samtidig eksisterer en styringslogikk med tillit og ansvar i fokus, med et handlingsrom for å ta valg som ikke nødvendigvis kan sees igjen i raske resultater. Instrumentalisme og identitetsdanning kan sees på som motsetninger, men også som noe som går hånd i hanske ved at trygghet og fellesskap gir et grunnlag for læring (Karlsen, 2015, s. 248).

2.5. Ny læreplan og medvirkning

Den nye læreplanens overordnede del gir uttrykk for et sosialkonstruktivistisk læringssyn, der kritisk tenkning og medvirkning løftes fram som avgjørende i samhandlingen både for elever, lærere og ledere i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Verdiene mangfold og inkludering, medvirkning og medborgerskap skal være en del av skolen for alle elever. LK20 gir føringer om at flerkulturell pedagogikk ikke er noe som kun hører hjemme i opplæringen av elever fra språklige minoriteter, men som noe aktuelt i opplæring av alle elever.

Medvirkning kan begrunnes i FN sin barnekonvensjon fra 1989, som i artikkel 12 sier at

Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Forente Nasjoner, 1989)

Knyttet til skolesektoren er elevmedvirkning nedfelt i Opplæringsloven (1998). I §1-1 står det «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad». Dette lovkravet og prinsippet blir utdypet i læreplanverket og i alle politiske føringer som gjelder skolehverdagen.

I LK20 blir medvirkning omtalt mer tydelig enn i K06, og ved at overordnet del skal ha en mer sentral rolle enn generell del hadde blir det grunnleggende prinsippet både en verdi i seg selv og en arbeidsmetode inn mot de ulike fagene og i tverrfaglighet.

Medvirkning utgjør også en sentral del i et av de tre tverrfaglige temaene, demokrati og medborgerskap. Gjennom dette tverrfaglige temaet skal elevene ikke kun oppleve medvirkning, men få en opplæring i og for demokratiske prosesser og egen involvering. I opplæringens verdigrunnlag i kapittel 1.6 står det

Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem. (...). Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Det langsiktige mandatet til skolen, å gjøre elevene til fremtidige samfunnsborgere, tydeliggjøres i LK20 som en sentral begrunnelse for elevmedvirkning. Samtidig er medvirkningen et mål i seg selv, i respekt for et barns integritet og rett til å eie egen utvikling og eget liv.

Eleven er også en del av et fellesskap. Elevmedvirkning er mer enn egen utvikling, det handler like mye om å kunne ta del i skolens læring, lek og samhandling i kommunikasjon med andre. I prinsipper for opplæringen er dette beskrevet slik i kapittel 2.1.:

Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Beskrivelsen av medvirkning som prinsipp i opplæringen viser til et sosialt perspektiv på medvirkning. Hver og en har ansvar for fellesskapet, og fellesskapet har en verdi utover den enkelte sin utvikling og trivsel.

Elevene i en flerturell skole i dagens Norge kommer med ulike evner til språklig kommunikasjon og med en mangfoldig kulturell bakgrunn. Hva kreves for at alle elevene skal kunne oppleve reell innvirkning på egen hverdag og reell mulighet til deltakelse i læringsfellesskapet? Å identifisere og drøfte ulike tilnærminger til ledelse av medvirkning er hovedmålet for mitt prosjekt. For å få en større forståelse for fagfeltet, vil jeg i det neste kapitlet ta for meg ulike teoretiske rammeverk som kan hjelpe meg med å belyse og senere å analysere dataene i prosjektet.

3. Teoretisk rammeverk

Prosjektet om ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler vil ha tre teoretiske innganger. Formålet med det teoretiske rammeverket er å kunne belyse problemstillingen, slik at det i neste omgang kan bli en linse jeg kan forstå datamaterialet gjennom i analyse og drøfting.

Den første teoretiske inngangen er en oppgaveorientert tilnærming til ledelse og handler om perspektiver ut fra lederens arbeidsfelt og strategier, knyttet til ledelse generelt og skoleledelse spesielt. I denne delen velger jeg å bruke modellene PAIE (Strand, 2007) og rektors kompassrose (Glosvik et al., 2014).

De to neste teoretiske inngangene innebærer verdiorienterte tilnærminger til ledelse. Jeg vil først belyse teori om ledelse i flerkulturelle skoler av Vedøy (2008, 2017). Vedøy indentifiserer tre diskurser innen ledelse i flerkulturelle skoler, og disse vil også utgjøre et utgangspunkt for meg i den diskursanalysen jeg senere skal gjennomføre av datamaterialet i prosjektet.

Jeg vil som tredje teoretiske inngang se nærmere på ledelse av medvirkning. De valgte teoriene om demokratisk arbeid og demokratisk ledelse belyser hvordan medvirkning kan forstås og ledes i dagens skole. Fagfeltet er vidt både nasjonalt og internasjonalt, og jeg velger å bruke bidrag fra Woods (2005, 2006), Banks (2004, 2014, 2017), Dewey (1991, 2018), Berge & Stray (2012) og Stray & Sætra (2018).

De tre teoretiske perspektivene er valgt for å finne svar på problemstillingen om hvordan arbeidet for medvirkning ledes i flerkulturelle skoler. De tre diskursene til Vedøy (2008, 2017) vil utgjøre et teoretisk utgangspunkt for å forstå ulike syn og tilnærminger til flerkulturell ledelse, mens PAIE og rektors kompassrose (Strand, 2007; Glosvik et al., 2014) vil bidra med å identifisere lederes arbeidsfelt, funksjoner og strategier i arbeidet. Teorier om demokratisk opplæring og ledelse er valgt for å kunne ha en teoretisk base å se ledelsesarbeidet for medvirkning opp mot.

I det følgende blir de tre teoretiske tilnærmingene presentert med vekt på hvordan de i dette prosjektet vil brukes som teoretisk linse i analyse og drøfting av data. Jeg vil på slutten av kapitlet presentere en modell der jeg sammenfatter de tre perspektivene. Denne modellen blir et deduktivt utgangspunkt for min analyse.

3.1. Ledelse – en oppgaveorientert tilnærming

Ledelse er et mangetydig og verdiladet begrep, uten en fast definisjon. Det handler både om personene som utøver ledelse og aktivitetene de utøver. Ledelse kan forklares med å påvirke andre. Ledelse gjøres gjennom personers påvirkning direkte, altså formelle eller uformelle ledere, eller gjennom systemer, prosedyrer, rutiner, strukturer og internaliserte verdier og normer. Ledelse kan altså også skje uten ledere (Brochs-Haukedal, 2017, s. 163).

Både styring og ledelse handler om å påvirke atferd. Styring blir ofte brukt om prosesser på avstand, for eksempel gjennom politiske vedtak, lovverk og føringer fra nasjonalt hold og ned til de lokale enheter, mens ledelse er begrepet som viser den mer relasjonelle styringen på lokalt plan. Ledelse kan også defineres slik at styring og ledelse smelter mer sammen, ved å være både instrumentelt og fra avstand, og i det relasjonelle og i nærhet (Christensen et al., 2013, s. 122). En slik forståelse viser til at ledelse er organisasjonsatferd. Ledere er rammet inn av struktur og er del av en kontekst med kultur, verdier og normer, og dette gir både føringer og begrensninger av handling.

Jeg vil i det følgende presentere teoretiske bidrag som gir en oppgaveorientert tilnærming til ledelse. Jeg vil først se på ledelse i organisasjoner gjennom den såkalte PAIE-modellen (Strand, 2007), før jeg retter fokus mot skoleledelse spesielt gjennom kompassrosemodellen (Glosvik et al., 2014). Disse modellene vil i dette prosjektet brukes videre for forståelse av ledelse i flerkulturelle skoler i arbeidet med medvirkning.

3.1.1. Lederens arbeidsfelt - PAIE-modellen

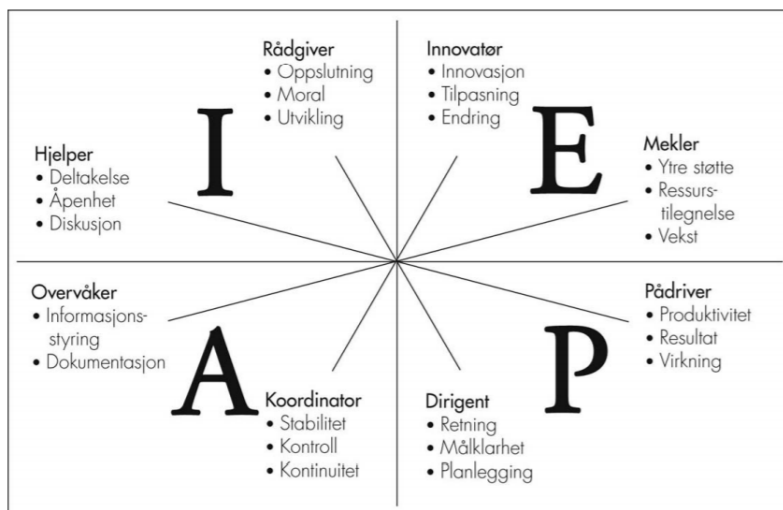
Lederfunksjonene og de ulike rollene en leder har i en organisasjon kan deles inn i fire områder (Strand, 2007). Den såkalte PAIE-modellen ble først lansert av Isac Adizes i 1980, og den er omtalt og videreutviklet av mange organisasjonsutviklere. I det følgende vil modellen kort skisseres i tråd med Strand (2007), før den i neste delkapittel oversettes til skoleleders arbeid og der arbeidsfeltene drøftes opp mot lederstrategier.

P står for produsent, og handler om lederens arbeid som dirigent og pådriver for å gi retning, sette mål, planlegge for å lede organisasjonens produktivitet og resultat (Strand, 2007, s. 436). Alle organisasjoner må yte noe som tilfredsstillende behov fra omverdenen, og ledelse av organisasjonens produkter eller tjenester vil derfor alltid være en grunnleggende rolle. I NPM-tenkning er denne delen av lederrollen høyt verdsatt, og målstyring, kvalitetsstandard og resultatorientering er sentrale overskrifter for ledelsesstrategier.

A står for administratorfunksjonen, og handler om lederens oppgaver knyttet til orden, kontroll og vedlikehold av systemer (Strand, 2007, s. 432). Alle organisasjoner er avhengig av struktur for å sikre effektivitet i produksjon eller prosesser, og en leder har en rekke oppgaver knyttet til blant annet det økonomiske og tekniske, utarbeiding av planer og vedtak, og systemer for dokumentasjon og kontroll.

I står for integratorfunksjon og handler om å bygge fellesskapet (Strand, 2007, s. 482). En organisasjon består av mennesker, og å bidra til relasjoner og en kultur for samarbeid, mestring og motivasjon vil være avgjørende for om en leder når sine resultatmål. Arbeidet utføres som oftest av ansatte, og som leder har du personalansvar og menneskelige hensyn å ta i tillegg til spørsmål som omhandler sak eller produksjon. I kunnskapsbedrifter blir denne funksjonen enda tydeligere enn i organisasjoner som produserer et produkt, for resultat blir veldig tett knyttet til menneskers relasjoner, samhandling og individuell mestringstro og trivsel.

E står for entreprenør og handler om å ta utfordringer fra omverden (Strand, 2007, s. 504). Som leder henter du inn ressurser både internt og eksternt, og du har ansvar for nyskaping i tråd med mandat, behov og bestillinger. Kompetanse i å prioritere riktige strategier og å kunne møte, håndtere og vurdere ulike aktører er en del av ledelse av alle organisasjoner. Å ha visjoner og planer, og å kunne utnytte ressurser utenfra og innenfra gir en leder endringskompetanse som entreprenør.



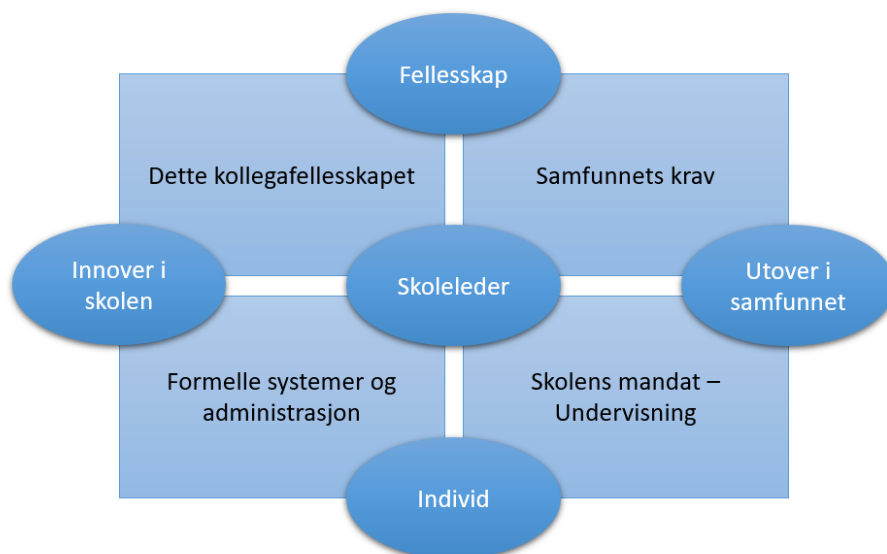
Figur 1: Fire lederroller i organisasjoner (Strand, 2007, s. 434)

Skolen er en organisasjon med rektor som formell leder, ofte med et lederteam under seg. I det følgende vil skolelederens funksjoner og arbeidsfelt belyses og drøftes gjennom PAIE-modellen. Modellen gir et utgangspunkt for å identifisere lederens oppgaver og ikke minst hvilke arbeidsfelt og strategier som vektlegges i ledelse. I skolen som organisasjon har rektor og hans lederteam både en rekke gitte arbeidsoppgaver og et handlingsrom for å prioritere og velge å vekke noe foran noe annet for å nå verdier og mål.

3.1.2. Skolelederens arbeidsfelt - Kompassrosemodellen

En skoleleder har en rekke oppgaver som må manøvreres i som leder. En måte å forstå disse på, er å skille mellom to hoveddimensjoner. Innover i skolen, drift, i motsetning til utover i samfunnet, utvikling, utgjør den ene dimensjonen. Forholdet mellom fellesskap og individ kan settes opp som den andre dimensjonen. Begge dimensjonene gir uttrykk for et konstant spenningsforhold som lederen må forholde seg til (Glosvik et al., 2014).

Når disse hoveddimensjonene settes opp sammen, får vi en modell med fire arbeidsrom for skoleledelse (Glosvik et al., s. 35). I de to nederste rommene finner vi skolens mandat, altså undervisning, og formelle systemer og administrasjon. Sammen utgjør de skolens drift. De to øverste rommene handler om kollega- og profesjonsfellesskapet, og samfunnets krav. De kan sies å ramme inn skolens utvikling. Selv om arbeidsfeltene i stor grad vil påvirke hverandre og gå over i hverandre, kan modellen utgjøre en mulig konstruksjon som kan ramme inn skoleleders oppgaver. Modellen innebærer både ledelse og administrasjon som en del av en skoleleders oppgaver.



Figur 2: Skolelederens fire grunnleggende arbeidsfelt (Glosvik et al., 2014, s. 35)

Denne modellen kan sees på som en oversettelse av PAIE til skolesektoren. I et kontekstperspektiv blir altså skolen en organisasjon med sin egen kontekst. Produsentrollen i modellen handler om rektor som faglig leder, det vil si den som leder skolens mandat som er å undervise. Administratorrollen innebærer den lokale administrasjon og formelle systemer på skolen. Integratorrollen blir rollen rektor har som relasjonsleder, der han først og fremst i relasjoner til sine ansatte i kollegafellesskapet er personalleder og leder skolen på formelle og uformelle arenaer. Sist blir entreprenørrollen funksjonen rektor har som endringsleder. Rektor må forholde seg til samfunnets krav, og skape en kultur og motivasjon for utvikling. Ny læreplan og pandemisituasjonen vi har opplevd i 2020 -2021 er eksempel på to slike krav utenfra som tvinger fram behov for endringsarbeid i skolen som organisasjon.

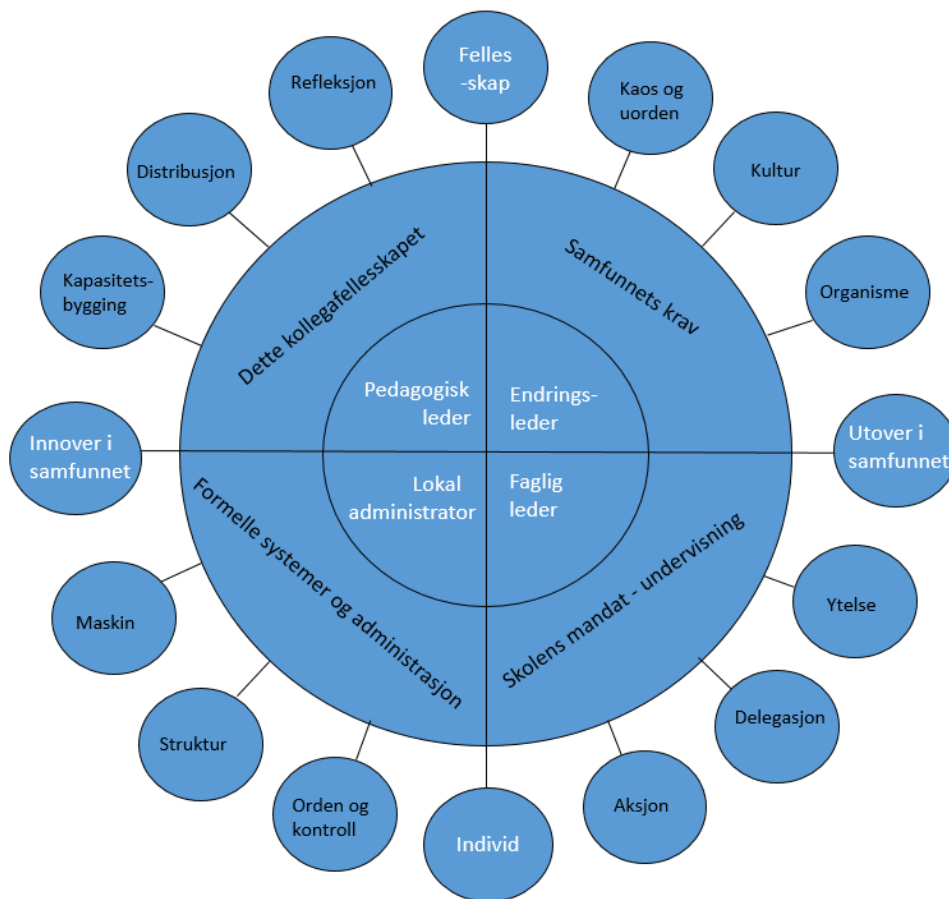
En skoleleder bygger broer mellom helhet og del, i samhandling med eksterne og interne aktører, individer og fellesskap. Knut Roald viser til at kraften til endring ligger i kanaliseringen av helhet og del (Glosvik et al., 2014).

Skoler er fulle av møter mellom mennesker, og kan sees på som en organisme som lever sitt liv preget av aktørene og fellesskapet deres. Den kan også betraktes mer mekanisk, ved at den skal løse et gitt mandat og noen definerte oppgaver ut fra et lovverk. Lederen må derfor både ha med seg det fortolkende og det instrumentelle perspektivet på ledelse. PAIE oversatt til skolesektoren viser til fire sentrale arbeidsfelt og funksjoner, der begge lederperspektivene er representert (Glosvik et al., 2014).

Om skoleledere har en lederstil er blitt drøftet i litteratur og forskning, og teorier fra den instrumentelle ledelsestilnærmingen har særlig kommet med bidrag. Roald (2012) argumenterer for at ledere velger sine læringsstiler, slik som elever utvikler sine. Over tid utvikler en leder mønstre, i tråd med hvem man er, sin kompetanse, erfaringer og ikke minst sine omgivelser (Glosvik et al., 2014, s. 105). Disse innebærer ulike strategier, knyttet til arbeidsoppgaver eller lederroller. Roald skiller mellom fire hovedstrategier for ledelse. En kontrollerende strategi har vekt på resultatmåling. En vedtaksorientert strategi søker å lage strukturer for å utvikle skolen, og har saksbehandling i rasjonelle avgjørelsesprosesser som arbeidsform. En oppæringsorientert strategi søker å utvikle individuell og kollektiv kompetanse for å løse skolens utfordringer gjennom kompetanseutvikling hos de ansatte. En prosessorientert strategi innebærer meningsskaping gjennom kommunikative prosesser, både internt og eksternt, der ny kompetanse utvikles i vekslning mellom refleksjon og utprøving (Glosvik et al., 2014, s. 106).

Disse fire strategiene for en leders læringsstil kan delvis vise til PAIE, men kan også overlappe og utfylle PAIE-modellen. Roald (2012) påpeker at det å kunne velge ulike strategier i møte med ulike situasjoner er det avgjørende. Samtidig vil et slikt stilistisk bilde av en leders strategier bli for enkel. En leder må alltid tenke helhet og ha en fortolkende tilnærming. Den femte disiplinen til Senge (2006) viser til en slik systemisk tankegang, der skolelederens handlingsrom ligger i en overordnet tolkning og en dypere innsikt i skolens oppgaver, muligheter og utfordringer (Glosvik et al., s. 107).

I boken *Rektorrollen* presenteres en modell som kalles «Rektors kompassrose» (Glosvik et al., 2014). Den framstår som et bilde av de ulike rollene en skoleleder har, de ulike arbeidsfeltene en skoleleder kan lede i og hvordan disse gir ulike fokus og måter å lede på knyttet til både interne forhold og ekstern kontekst for skolen.



Figur 3: Kompassrosemodellen (Glosvik et al., 2014, s. 121)

I modellen ser vi tydelig de fire arbeidsfeltene som PAIE gir. Skolelederen leder gjennom å være relasjonsleder, endringsleder, administrator og faglig leder, i møte med krav, behov og ønsker internt og eksternt. Spenningsfeltene, jfr. figur 2, mellom individ og fellesskap, og innover og utover i skolen, gir utgangspunktet for modellen. Som relasjonsleder leder skolelederen personalet og møter små og store i skolens fellesskap. Som administrator jobber skolelederen for maksimal drift med dagens ressurser. Som faglig leder handler skolelederens oppgave om å oppnå best resultat her og nå. Sist, men ikke minst, gir rollen som endringsleder skolelederen ansvar for vekst og utvikling i og mellom folk både i og utenfor organisasjonen.

I kompassrosemodellen er både det instrumentelle og fortolkende perspektivet på ledelse med, og det knyttes ulike strategier og verktøy til ulike oppgaver. I modellen er de representert med stikkord i de ytterste sirkelene. En leder må i de ulike rollene bidra til å skape sammenheng og mening. Et sentralt poeng er at ledelse konstrueres i samspill med mennesker, oppgaver og kontekst og er dynamisk (Glosvik et al., 2014, s. 115).

Å lede blir ut fra et slikt perspektiv å kunne prioritere og leve i spenninger. Både drift og utvikling skjer alltid i en kontekst. Kompassrosemodellen viser at lederen har ansvar. Å stå i en sammenheng betyr både at man påvirker og blir påvirket både fra interne og eksterne faktorer. Et slikt syn innebærer at ledelse er å utføre aktive handlinger i et samspill og fellesskap med andre. En leder skaper. Gjennom sine valg og prioriteringer konstruerer en leder et perspektiv som gir virkelighet for andre mennesker. Modellen viser også at ulike strategier og handlemåter er nyttig og nødvendig å prioritere i ulike arbeidsfelt. De ytterste sirkelene i modellen gir stikkord for type ledelse i gitt arbeidsfelt. Hvilket arbeidsfelt som vektlegges mest vil avhenge av både konkret oppgave, sosial og kontekstuell sammenheng og lederen selv (Glosvik et al., 2014, s. 160).

I mitt prosjekt vil det aktuelle fagfeltet være medvirkning, mens flerkulturell skole er kontekst. Kompassrosemodellen kan brukes som en tilnærming til å vurdere lederens valg av arbeidsfelt og dermed også strategier.

PAIE og Rektors kompassrose er to modeller som viser lederen sitt arbeidsfelt, og hvordan kompleksiteten i funksjoner og arbeidsoppgaver til en skoleleder kan forstås. Modellene blir i dette prosjektet et utgangspunkt for studie av ledelse i flerkulturelle skoler. I det følgende vil ledelse i flerkulturelle skoler belyses som teoretisk inngang til prosjektet mitt.

3.2. Ledelse i flerkulturelle skoler – en verdiorientert tilnærming

Gunn Vedøy sitt forskningsarbeid viser at skolelederes forståelse av hva ledelse i flerkulturelle skoler handler om kan dele seg i tre ulike diskurser (Vedøy, 2008). Med diskurs menes i denne sammenheng et system for meningsbærende forståelse av språk, hendelser og relasjoner, basert på en opplevd konstruksjon av virkeligheten (Neuman, 2002, s. 177). I det følgende vil begrepene diskurs og forståelse bli brukt relativt synonymt. Mens begrepet diskurs brukes i Vedøy sin doktorgradsavhandling (2008), blir begrepet forståelse brukt om det samme i boken (2017). Jeg vil gi en beskrivelse av disse tre diskursene satt inn i sammenheng med to hovedretninger innen teorier i ledelse av flerkulturell skole, og vise hvordan de vil brukes som både et teoretiske rammeverk og som et utgangspunkt for min diskursanalyse i dette prosjektet.

3.2.1. Pluralistiske og kritiske teorier

Forskningslitteraturen kan deles i to retninger når det gjelder ledelse i flerkulturelle skoler, pluralistiske teorier og kritiske teorier (Vedøy, 2017, s. 24).

De pluralistiske teoriene er oppgaveorienterte og setter søkelys på eleven, det som skjer i klasserommet og ulikhet mellom hjemmekultur og skolekultur. De gir dermed skolelederen oppgaver som er knyttet til tospråklig opplæring, kulturelle normer og organisering for å samordne skolens ulikhet.

De kritiske teoriene har en annen innfallsvinkel ved å sette søkelys på makt, etikk og samfunnsperspektiv. De gir skoleledere ansvar for å motvirke diskriminering og være bevisst på maktforholdene mellom majoritet og minoriteter (Vedøy, 2017).

Retningene er komplementære og utelukker ikke hverandre, og begge har dermed betydning for forståelsen av ledelse av den flerkulturelle skolen.

Fra et kritisk teori-perspektiv gir Howe (1997) i *Understanding Equal Educational Opportunity* et bidrag til demokratisk og verdibasert ledelse. Han hevder at likeverd i skolen, i form av at opplæringen blir meningsfull og verdifull for den enkelte elev, ikke nødvendigvis skapes bare ved at ulike grupper støttes til å kunne oppnå like gode skoleresultater. Med dette utgangspunktet har han delt inn tre ulike måter å organisere og forstå opplæringen på for marginaliserte grupper. Disse kaller han formell, supplerende og deltakende forståelse.

Gunn Vedøy (2008, 2017) bygger videre på denne inndelingen, og det gir utgangspunktet for hennes tre diskurser knyttet til ledelse i flerkulturelle skoler. Vedøy (2017, s. 27) understreker at det finnes skoler som ikke faller innenfor noen av disse tre kategoriene, dersom skolene ikke anerkjenner eller problematiserer tematikken i det hele tatt.

3.2.2. Formell diskurs

I den formelle forståelsen er mangfold gjerne en uttalt verdi og de formelle barrierene mot at alle skal ha samme rettigheter til skole er fjernet. Alle har lik rett til opplæring og anerkjennes for å ha lik verdi. Likevel er ledelse i en slik forståelse lite sensitiv overfor både den enkelte elevs behov og for hvordan ressurser kan fordeles for å gi både kompetanse og reell inkludering.

Innen denne diskursen blir de flerkulturelle elevene inkludert i fellesskapet, men på majoritetens premisser og uten at mangfoldet blir gitt mening eller innhold annet enn som en kuriositet ved noen anledninger. Slike anledninger kan være FN-dag eller morsmålsdag, og symboler på mangfold blir da løftet frem.

I det daglige får elevene får sin opplæring i klasserommet, der assimilering i praksis blir strategi siden ingen lærere blir ansvarliggjort verken for faglig progresjon eller opplevd inkludering og myndiggjøring (Vedøy, 2008, s. 218; 2017, s. 28-30).

3.2.3. Supplerende diskurs

I en supplerende forståelse blir ideene til pluralistiske tilnærminger praktisert, og opplæringen har søkelys på å gi best mulig faglige tilpasninger til den enkelte elev sine behov. Innholdet i særskilt språkopplæring etter § 2-8 i opplæringsloven blir viktig for skolen, og det organiseres blant annet morsmålsopplæring og timer med grunnleggende norsk.

Skolens ledelse ser mangfoldet som verdi, og det blir feiret og løftet fram ved ulike anledninger. Hvor mye dette påvirker majoriteten sin opplæring eller sosiale fokus, er imidlertid ikke noe som ledes tydelig eller bevisst.

Opplæringen for de flerkulturelle elevene har i stor grad et segregerende uttrykk ved at elevene blir tatt ut av majoritetens klasserom, og det er eksperter blant lærerne som har ansvar. En slik segregering og profesjonalisering av lærerrollen innen det flerkulturelle som faglig felt fører til at resten av skolesamfunnet får liten erfaring med og opplevelse av både problematikk og verdier knyttet til mangfold (Vedøy, 2008, s. 218-220; 2017, s. 30-33).

3.2.4. Deltakende diskurs

I en deltakende forståelse er mangfoldet en viktig uttalt og levd verdi. Opplæringen for de flerkulturelle elevene blir forstått innenfor helheten av skolens øvrige helhetlige opplæring.

Elevene får sin opplæring med faglig tilpasning, som særskilt språkopplæring etter § 2-8 i opplæringsloven innenfor fellesskapet dersom det er mulig, eller ut i små grupper for kortere perioder om det er mest hensiktsmessig. Tilpasningen blir sett på som en av alle ulike tilpasninger skolen må gjøre til elevers behov, og blir et ansvar for alle lærere. Alle lærere har ansvar for at sine elever får tilpasset opplæring og opplever å være verdifull og deltakende i fellesskapet.

Elevers rett til både å delta og til å bli møtt både i sin likhet og ulikhet står i fokus, og det er både skolens ledelse og alle ansatte sitt ansvar for at inkludering som verdi og prinsipp blir opplevd i praksis. På denne måten blir mangfold en ressurs og noe som preger hele skolesamfunnet.

Et slikt perspektiv fordrer også at alle grupper, både elever og eksterne aktører får bli hørt, kan delta i forhandlinger og påvirke skolens praksis. Tosidighet er avgjørende i en deltakende forståelse, og medvirkende prosesser er nødvendig både som kompetanse i, for og gjennom demokrati (Vedøy, 2008, s. 220-221; 2017, s. 33-35).

3.2.5. En oversikt over de tre diskursene

De tre diskursene innebærer ulike måter å forstå ledelse i flerkulturelle skoler. De er likevel ikke gjensidig utelukkende. For å komme til den deltakende forståelsen, må dessuten noen elementer fra den formelle og supplerende forståelsen være til stede, mener Vedøy (2017, s. 27).

I mitt prosjekt vil de tre diskursene utgjøre et utgangspunkt for å forstå ledelse av flerkulturell opplæring. I tillegg til å være en av tre valgte teoretiske innfallsvinkler, vil diskursene også bli et utgangspunkt for diskursanalysen jeg skal gjennomføre. Formålet med prosjektet er å utforske Vedøy sine diskurser, og vurdere og muligens videreutvikle forståelsen av ledelse med utgangspunkt i arbeidet med medvirkning. Diskursanalysens framgangsmåte, muligheter og begrensninger vil drøftes i metodekapittelet.

Den følgende modellen gir en oppsummering av de tre diskursene til Vedøy.

	Formell diskurs	Supplerende diskurs	Deltakende diskurs
Formelle rettigheter	Formelle barrierer borte	Tilpasset opplæring	Tilpasset opplæring
Verdier	Tatt for gitt, skjulte forhandlinger	Tatt for gitt, skjulte forhandlinger	Eksplisitt formulert, åpne for forhandlinger
Hva er god opplæring?	Implisitt forstått. Det viktigste er at elevene er i samme klasserom.	Ekspert og spesialister avgjør. En del ut av klasserom.	Forhandlinger mellom alle interessenter. Elevene er med på å vurdere.
Strategi for å inkludere minoritetsopplæring i helheten av opplæringen	Assimilering (likhet)	Segregering (forskjell)	Integrering /inkludering (forskjell og likhet)
Hvordan blir mangfold verdsatt?	Mangfold verdsatt gjennom artefakter uten at de blir gitt nytt innhold eller mening.	Mangfold verdsatt gjennom artefakter uten at de blir gitt nytt innhold eller mening.	Mangfold er utgangspunktet og betraktet som en verdi i seg selv.
Hvem blir ansvarliggjort?	Ingen	Ekspert	Alle

Figur 4: Tre forståelser av opplæring for ledelse av flerkulturelle skoler (Vedøy 2017, s. 28)

3.3. Ledelse av medvirkning – en verdiorientert tilnærming

Som beskrevet i kapittel to om kontekst er medvirkning en tydelig føring gjennom politiske dokumenter og forskrifter til lovverket for skole i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019). I det følgende vil jeg avklare hva begrepet kan bety og hvilke følger det kan ha for ledelse.

Medvirkning er det tredje teoretiske perspektivet i dette prosjektet. Det følgende delkapittelet vil utforske begrepet fra ulike teoretiske vinkler, med søkelys på hva det kan si for ledelse av skolen og knyttet til elevers medvirkning spesielt. Medvirkning henger tett sammen med demokrati som fagfelt, og demokratisk opplæring og demokratisk ledelse blir derfor sentrale begreper.

3.3.1. Arven fra Dewey – demokrati som livsform

Myndiggjøring kan sees som kjernen i skolens demokratiske danningsoppdrag (Lenz, 2020, s. 15), og dette definerer et menneskesyn som legges til grunn for hele skolens virksomhet.

Skolens danningsoppdrag og menneskesyn blir teoretisk behandlet av John Dewey (1966, 1991). Dewey argumenterer for at demokrati er mer enn en politisk styreform (1966). Han mener at demokrati primært er en livsform, som en måte å leve på i et samfunn. Deweys forståelse av demokrati og medborgerskap gir en sentral forbindelse mellom utdanning og demokrati, ved at skolen muligens blir samfunnets viktigste arena for å lære å leve sammen.

Dewey sin ide om demokrati som livsform viser til at medvirkning er en helt avgjørende del av skolen, både her og nå og som langsiktig formål ved å forme samfunnsborgere (1991). Fellesskap og sosialt samspill i skolen får dermed et demokratisk formål, og medvirkning kan sees på som et nødvendig utgangspunkt for skolens arbeid for læring og utvikling.

Jeg vil i det følgende bygge på Dewey sin forståelse av demokrati når jeg vil se på teorier som omhandler ledelse av medvirkning.

3.3.2. Medvirkning som demokratisk arbeid

Ordet elevmedvirkning viser til at elever er aktive i egen læring og egen skolehverdag. UDIR definerer begrepet og skolens mandat slik: «Elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vises her til formelle organer som elevrådsarbeid, men først og fremst til all pedagogisk virksomhet i skolen. Det handler altså om deltakelse i egen læring, og vil kreve både å være i stand og å bli gitt muligheten til å delta.

Medvirkning kan teoretisk kobles tett til demokratisk arbeid. Demokrati består av to greske ord: *demos* (folk) og *krati* (styre, makt). Det er altså folket som skal styre (Lenz, 2020, s. 22). “The essence of democracy is how people govern themselves, as opposed to how they are governed by others” (Woods, 2005, s. 22).

Dersom man kobler demokrati til skolehverdagen, blir elevene og de ansatte *folket* i begrepet demokrati. Elevmedvirkning handler altså om hvordan elevene får mulighet til å påvirke eller få makt i egen opplæring og skolehverdag. Medvirkning som prinsipp i skolen omhandler også de ansatte, ved at lærere og andre ansatte får medvirke til innhold og organisering i

skolen. Medvirkning i Dewey sin forståelse av demokrati som livsform innebærer en kultur for at de ulike aktørene i skolen, fra elever til lærere og ledergruppe, samhandler og får innvirke på ulike måter (Dewey 1966, 1991).

Demokrati og medborgerskap i skolen kan sees på som en kompetanse, som består både av kunnskap, ferdigheter og holdninger (Berge & Stray, 2012, s. 17). Skolens mandat blir dermed både en opplæring *om*, *gjennom* og *for* demokratisk deltakelse. Opplæring *om* demokrati innebærer kunnskapskompetanse, der elevene lærer om det politiske systemet og om egne rettigheter. Målet er forståelse slik at elevene blir informerte borgere, i denne sammenheng både som elever her og nå og som myndiggjorte samfunnsborgere i fremtiden. En opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer handlingskompetanse, der elevene erfarer demokrati i aktiviteter der de deltar i praksis. Målet er å utvikle ferdigheter som gjør at elevene kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig. Sist, men ikke minst, innebærer opplæring *for* demokrati at elevene utvikler holdninger innen respekt for andre mennesker og forståelsen av hva det betyr å kunne si sin mening, diskutere og holde sammen på tross av ulikhet. Målet er at elevene blir kritiske tenkere som har kompetanse i å kommunisere og undersøke saker fra flere sider (Berge & Stray, 2012, s. 22). En slik forståelse av medvirkning er tett opp til den som blir presentert i ny læreplan.

De grunnleggende ferdighetene å lese, skrive, regne og muntlige og digitale ferdigheter kan sees på som forutsetninger for å kunne delta i demokratiske prosesser når elevmedvirkning blir en sentral pedagogisk oppgave. I både læreplanverk og pedagogisk litteratur løftes grunnleggende ferdigheter fram som en viktig del av å gjøre elevene deltakende (Berge & Stray, 2012, s. 23). Uten disse ferdighetene blir ikke eleven i stand til å kunne delta på en likeverdig måte. Opplæringen i grunnleggende ferdigheter gjennom hele skoleløpet blir avgjørende, og skolens mandat i denne faglige oppøringen får flere dimensjoner. Grunnleggende ferdigheter myndiggjør eleven både her og nå, og på sikt som samfunnsborger.

Ledelse av medvirkning som har fokus på demokratisk arbeid vil dermed handle om å gjøre elever og skolens ansatte i stand til å lære om, oppnå ferdigheter i og å oppleve å stå i et demokratisk fellesskap. Å medvirke vil innebære aktiv deltakelse, noe som får følger for en ledelse som inkluderer, legger til rette for og som skaper handlingsrom.

3.3.3. Medvirkning som myndiggjøring og deltakelse

Medvirkning har i sin natur et sosialt og emosjonelt felt. Å føle seg som en betydningsfull del av fellesskapet med ferdigheter til å samhandle vil være avgjørende for om et menneske kan være medvirkende i praksis. På denne måten kan medvirkning og demokratisk medborgerskap forstås som utjevning, inkludering og tilhørighet (Berge & Stray, 2012, s. 28).

Medvirkning og demokrati handler om inklusjon (Berge & Stray, 2012, s. 221), altså å være inkludert for å delta. I demokratier vil det alltid finnes ekskluderende krefter, og det vil også gjelde i skolen. Det kan defineres to typer eksklusjon. En ekstern eksklusjon vil innebære en utestenging, altså at grupper eller individer holdes utenfor deltakelse. En intern eksklusjon innebærer at grupper eller individer faktisk er inkludert i slike prosesser, men at de opplever å ikke bli tatt på alvor eller å ikke bli behandlet med respekt (Berge & Stray, 2012, s. 221).

Dette perspektivet blir behandlet av Paulo Freire sine frigjøringsteorier. For Freire er ord og handling to sider av samme sak, og en myndiggjørende kultur er avgjørende for at den enkelte skal oppleve reell mulighet til deltakelse (Freire, 2018). Kritisk multikulturalisme er inspirert av Freire sine tanker, og retter søkelys på at endringer i samfunnet kun kan skje gjennom bred deltakelse, og at utdanning i dypest forstand handler om å utvikle forståelse for at mennesker i et samfunn er avhengig av hverandre og har relasjoner til hverandre. Å motvirke diskriminering og marginalisering av minoritets elever blir dermed en viktig oppgave i skolen (Berge & Stray, 2012, s. 223).

James Banks sine teorier for multikulturell opplæring bygger på fem grunnleggende komponenter for å skape deltakelse for alle (Banks, 2004, 2014). For det første mener han at flerkulturelle perspektiver og tema må gjelde for alle fag og være tydelig for alle i skolemiljøet. Videre må skolens kunnskapssyn avklares, altså en drøfting av hvordan kunnskap kan være kulturelt betinget og konstruert. Det tredje gjelder reduksjon av fordommer. Ved å anerkjenne forskjeller og bli utfordret kan elevene øve opp toleranse. Det fjerde handler om likhetpedagogikk, der undervisningen blir tilpasset elevenes forutsetninger, slik at alle får like muligheter til å gjøre det bra på skolen. Banks siste punkt handler om at skolen må utvikle en sterk og positiv skolekultur som gir en myndiggjørende og inkluderende sosial praksis (Banks & Banks, 2004, s. 5). Disse fem komponentene vil ha som målsetting å inkludere alle elever i demokratiske prosesser, og det vil innebære en buffer mot det Freire kaller «taushetens kultur» og det Stray kaller intern eksklusjon (Berge & Stray, 2012, s. 229). Dette handler om å gjøre skolen meningsfull i elevenes liv, i tråd med deres identitet og virkelighetsforståelse. Når skolen feiler i dette, innebærer det en direkte risiko for at elevene

dropper ut av skolen med de menneskelige konsekvensene det har, men også for skolen og samfunnet gjennom utfordringer sosialt og økonomisk.

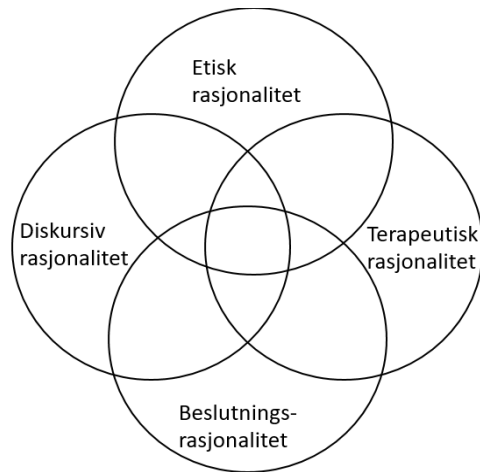
For å få til myndiggjøring av elever og ansatte og en inkluderende kultur kreves en ledelse som bygger på felles verdier og som jobber relasjonelt (Stray & Sætre, 2018). Teorier om demokratisk ledelse gir en innfallsvinkel til dette.

3.3.4. Demokratisk ledelse

Demokratisk ledelse er et fagfelt som tar utgangspunkt i betydningen av verdier. Teoriene gir ikke oppskrifter for ledelse, men ser demokrati som en prosess med et mål det alltid arbeides mot (Vedøy, 2017, s. 49).

Phillip Woods (2005, 2006) ser ledelse som noe sosialt, og ikke først og fremst knyttet til lederen som individ. Hans syn på distribusjon av ledelse handler ikke kun om å dele makt med andre personer, men om å la verdier og sosialt fellesskap være grunnlag for ledelse. Demokratisk ledelse skjer gjennom relasjoner både med de indre og eksterne aktører, og er etisk begrunnet i den enkeltes frihet og fellesskapets verdi og samhold. En demokratisk organisasjon bygger ifølge Woods på fire prinsipper, som kan være vektet på ulike måter. Disse er frihet til å ta valg, likhet i rettigheter og muligheter, organisk tilhørighet til et fellesskap, og mulighet til å realisere potensialet sitt (Woods, 2005, s.31).

Woods skiller videre mellom fire rasjonaliteter i sin teori om demokratisk ledelse (Woods, 2005, 2006). Beslutningsrasjonalitet omhandler spørsmål om hvem som deltar i beslutninger og hvem som blir ansvarliggjort. Ofte er det formelle ledere som har størst reell påvirkningsmakt, men den kan delegeres eller overtas. Den diskursive rasjonaliteten har ifølge Woods dialog som viktigste innhold. En fri og åpen dialog, med rett til å bli hørt og tatt på alvor uten nødvendigvis få bestemme, er da mer avgjørende enn rett og galt, makt eller ikke makt. Terapeutisk rasjonalitet er Woods sitt begrep på en demokratisk ledelse som først og fremst vil fremme fellesskapet og positive følelser som selvrespekt og samhold. Den fjerde rasjonalitet holder Woods fram som mest sentral i demokratisk ledelse (Woods, 2006, s. 328). Etisk rasjonalitet handler om å etterstrebe å bli bedre som medmennesker, med mål om å nå det menneskelige potensialet. Ledelse knyttes her til verdier om å møte mennesker i deres liv, og krever en forståelse og en mestring av de andre tre rasjonalitetene.

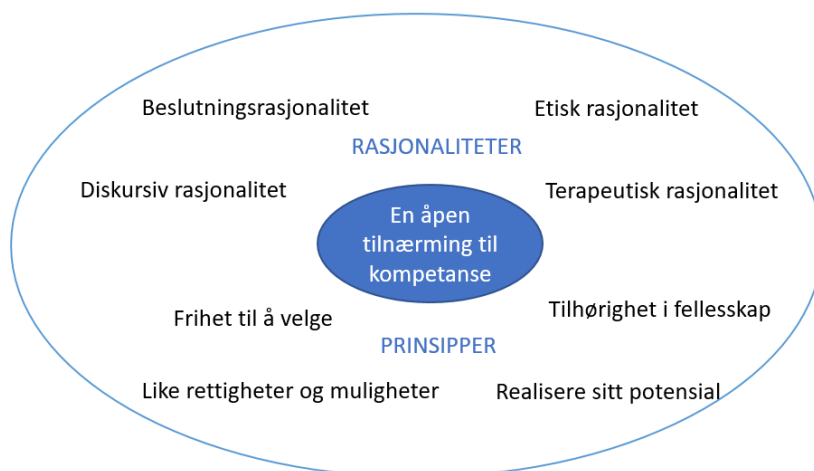


Figur 5: Rasjonaliteter i demokratisk ledelse (Woods, 2005, s.12)

«In summary, ethical rationality is the social dimension of everyday life that realizes and develops the individual capacity for navigational feelings which give rise to ethical insights ad self-transcendence.» (Woods, 2006, s. 330)

Modellen i figur fem viser at en eller flere av rasjonalitetene kan være dominerende. Woods argumenterer for at den sterkeste demokratiske ledelsen har rot i alle rasjonalitetene, der den etiske er overordnet.

Avgjørende for demokratisk ledelse er en åpen tilnærming til kompetanse (Woods 2005). Kompetanse i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger konstrueres gjennom samhandling og fellesskap. Kompetansen vil ifølge Woods påvirkes av prinsippene for demokratisk opplæring og rasjonalitetene i demokratisk ledelse. Woods setter dermed opp denne rammen for demokratisk pedagogikk og ledelse:



Figur 6: Ramme for demokratisk pedagogikk og ledelse (Fritt oversatt fra Woods, 2005 s. 75)

Demokratisk ledelse kan gi perspektiver på medvirkning i skolen både på voksnivå og elevnivå. Woods sin teori peker på at demokratisk ledelse myndiggjør mennesker og fellesskap gjennom å dele makt. Ved å møte og anerkjenne enkeltmennesket bygges organisasjoner med deltakelse, engasjement og utvikling. Fellesskapet blir da mer enn summen av enkeltmennesker, og medvirkning handler om relasjoner og kultur.

3.3.5. Ledelse av medvirkning som verdibasert ledelse

Medvirkning sett gjennom teoretiske perspektiver viser at demokratisk praksis i skolen innebærer både kompetanse som kunnskap, ferdigheter og verdier, og samt en emosjonell opplevelse og en sosial og kulturell praksis. Et inkluderende kulturelt mangfold kan dessuten inneholde en spenning og en mulig konflikt i seg selv. Det norske idealet om likhet og «fellesskolen» kan utfordre verdiene om mangfold, og lovverk og læreplanverk har tradisjonelt bidratt til et skille mellom «det homogene norske» og «de andre», som har behov for særlig tilrettelegging (Berge & Stray, 2012, s. 236).

Teorier om demokratisk ledelse synliggjør at ledelse kan kreve både myndiggjøring av individer og inkludering i fellesskap (Stray & Sætre, 2018; Woods, 2005). Ledelse av medvirkning i skolen vil dermed rette seg mot både elever og de ansatte gjennom en myndiggjørende og inkluderende kultur. Sentrale implikasjoner av dette i mitt prosjekt er at medvirkning i tillegg til å handle om myndiggjøring og tilrettelegging for at den enkelte elev skal kunne delta i praksis, også handler om en myndiggjørende og inkluderende kultur i skolen. En slik kultur krever felles verdier og holdninger og et arbeid med medvirkning i de ulike relasjonene i en skole.

Ledelse av medvirkning rettes da ikke kun mot elever som mottakere i siste ledd, men skolen som et fellesskap.

3.4. Modell over teoretiske bidrag og antakelser om sammenhenger

De tre teoretiske bidragene som nå er presentert innebærer tre innfallsvinkler til prosjektet om ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler. Som et utgangspunkt for analyse og drøfting har jeg satt sammen de tre teoretiske tilnærmingene i en modell. Modellen viser de viktigste momentene for datainnsamling, og utgjør et utgangspunkt for svar på prosjektets problemstilling. Matrisen innebærer en forenkling og et stilistisk uttrykk for sammenhenger.

Det gir både muligheter og begrensninger, noe som vil drøftes i metodekapittelet. Den viktigste begrunnelsen for å lage en slik modell er å få et verktøy for å se sammenhenger mellom teoretiske innfallsvinkler og for analyse av egne data.

De tre loddrette kolonnene viser til Vedøy (2008,2017) sine tre diskurser innen ledelse i flerkulturelle skoler. De fire vannrette radene er hentet fra Strand (2007) og Glosvik et al. (2014) med PAIE og rektors kompassrose. Innholdet i hver rute handler om temaet medvirkning, med teoretiske bidrag fra demokratisk læring og ledelse i skolen fra Woods (2005,2006), Banks (2004), Berge & Stray (2012) og Stray & Sætre (2018). I hver av radene er innholdet i rutene i de tre kolonnene identiske. Grunnen til det er at de tre diskursene innebærer ulik forståelse av de samme temaene, og vil være utgangspunkt for diskursanalyse.

Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler? De ulike diskursene vil representerer ulike perspektiver til prosjektets problemstilling, ut fra sin forståelse av ledelse i flerkulturelle skoler. Formålet med modellen er å kunne være et deduktivt verktøy i analysekapittelet og videre i drøfting. Jeg vil i analyse og drøfting vurdere hvordan rektors syn på medvirkning og mangfold får følger for skolens ledelse og praksis.

Mine refleksjoner i arbeidet fram mot modellen vil beskrives nærmere og vurderes i det følgende kapittelet om design og metode.

Forståelser av ledelse i flerkulturelle skoler	Formell diskurs	Supplerende diskurs	Deltakende diskurs
Ledelsens arbeidsfelt			
P: Produsent Faglig ledelse	Mål og strategi Opplæring om, for og gjennom demokrati	Mål og strategi Opplæring om, for og gjennom demokrati	Mål og strategi Opplæring om, for og gjennom demokrati
A: administrator Administrativ ledelse	Rammer for og ledelse av medvirkning Hvem har ansvar?	Rammer for og ledelse av medvirkning Hvem har ansvar?	Rammer for og ledelse av medvirkning Hvem har ansvar?
I: integrator Relasjonell ledelse	Levde verdier og relasjoner i skolens kultur Dominerende rasjonalitet innen demokratisk ledelse	Levde verdier og relasjoner i skolens kultur Dominerende rasjonalitet innen demokratisk ledelse	Levde verdier og relasjoner i skolens kultur Dominerende rasjonalitet innen demokratisk ledelse
E: entreprenør Endringsledelse	Dominerende prinsipp knyttet til medvirkning i utviklingsarbeid Samarbeid og åpenhet med eksterne aktører	Dominerende prinsipp knyttet til medvirkning i utviklingsarbeid Samarbeid og åpenhet med eksterne aktører	Dominerende prinsipp knyttet til medvirkning i utviklingsarbeid Samarbeid og åpenhet med eksterne aktører

Figur 7: Modell for analyse og drøfting

4. Design og metode

Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler? For å få forståelse for skolelederens valg og konsekvensene av dem trengs et forskningsdesign til å skjønne dybde, samtidig som jeg ser sammenhengen med kontekst og mellom ulike forståelser.

I dette kapitlet vil jeg gi en presentasjon og en drøfting av de metodiske valgene som er tatt for å besvare problemstillingen. Prosjektet har en kvalitativ tilnærming, og designet bygger på en sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon og en diskursanalytisk forskningslogikk.

Formålet med valgt design er å vurdere hvordan dataproduksjon samsvarer med teoribaserte forventninger for å søke svar på prosjektets problemstilling.

En grunnleggende tilnærming for prosjektet er en sosialkonstruktivistisk diskursforståelse. Jeg har som utgangspunkt at kunnskap blir konstruert i en gitt kulturell og sosial virkelighet. Dette gjelder både læringen som skjer i skolene jeg studerer, og min læring i arbeidet jeg står i. Å være bevisst min egen rolle og posisjon i forhold til forskningstemaet, menneskene jeg produserer data sammen med og selve intervjusituasjonen blir avgjørende for å sikre validitet og reliabilitet.

Prosjektets hovedmetode er kvalitativ, der jeg dybdeintervjuer rektorer på 6 ulike skoler i en stor kommune. Alle skolene er barneskoler med en flerkulturell elevgruppe, og rektorene er strategisk valgt ut for å gi varians i datamaterialet.

I det følgende vil prosjektets design og metode bli nærmere beskrevet og drøftet. Først vil jeg se nærmere på vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningslogikk, med søkelys på sosialkonstruktivisme og diskursanalyse. Videre vil jeg se nærmere på metodiske grep, der intervju som metode blir behandlet. Jeg vil så gå inn på min framgangsmåte helt konkret, med forarbeid, gjennomføring og etterarbeid i datainnsamling, samt en redegjørelse for hvordan analysen gjøres. Til slutt vil jeg drøfte etiske utfordringer, samt vurdere prosjektets reliabilitet, validitet og potensiale for overførbarhet.

Formålet med hele kapitlet er åpen refleksjon og transparens for å sikre prosjektets relevans, pålitelighet og troverdighet. Redegjørelser for valg som er tatt, drøftinger og beskrivelser av gangen i forskningsarbeidet vil utgjøre et grunnlag for leseren for å vurdere arbeidet.

4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming og forskningslogikk

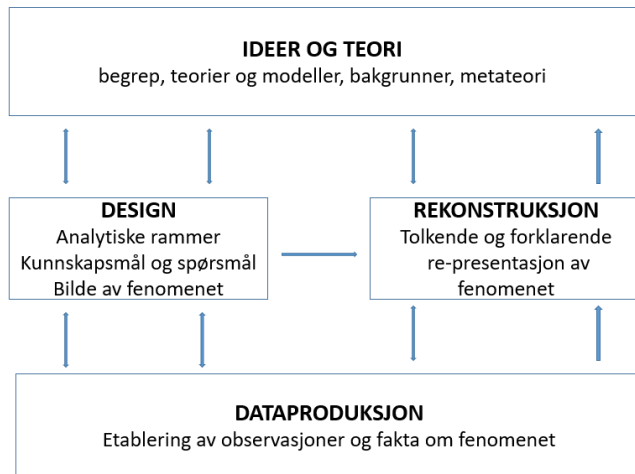
Et forskningsprosjekt vil alltid ha som mål å komme fram til ny kunnskap som er etterprøvbart, pålitelig og aktuell. Utviklingen av kunnskap på en vitenskapelig måte vil uansett metode bygge på en forståelse av hva vitenskap er, hvordan den blir til og hvordan den kan forstås. Ulike vitenskapelige tilnærminger blir dermed grunnlaget for forskerens arbeid, og vil eksplisitt eller implisitt på en overordnet måte styre resultatet av forskningsarbeidet. Til den vitenskapsteoretiske tilnærmingen følger en forskningslogikk, som på samme måte gir formål og fokus i analysen på et overordnet nivå (Bukve, 2016). Jeg vil i det følgende beskrive vitenskapsteoretisk grunnlag og forskningslogikk for mitt prosjekt.

4.1.1. Sosialkonstruktivisme

Mens den positivistiske vitenskapsteoretiske tilnærmingen viser til objektive sider ved verden, hevder konstruktivistisk tilnærming at kunnskap heller re-presenterer verden enn å avspeile den (Irgens, 2016). Konstruktivisme peker på at observasjonene våre er avhengig av den førforståelsen vi har, som igjen er et produkt av våre personlige erfaringer og den tiden og det samfunnet vi lever i. Slik er ikke observasjoner eller kunnskap noe objektivt eller nøytralt, men ladet med annen forståelse. En sosialkonstruktivistisk tilnærming hevder at konstruksjon av verden ikke skjer i et personlig vakuum, men som en mellommenneskelig prosess i samhandling og språk (Vygotsky, 1962, 1978). Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen fra blant annet Vygotsky blir videreutviklet av postmoderne teoretikere som Foucault. En postmoderne tilnærming til kunnskapsproduksjon har møter mellom personer og eventuelt tekst som utgangspunkt, der språk og relasjoner bidrar til fortellinger som konstrueres til kunnskap (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 76).

Oddvar Bukve (2016) påpeker at en forsker på sosiale fenomen både må studere innenfra, altså å prøve å forstå handling som en meningsfull ytring, og å se det utenfra, altså å prøve å forklare mønster og logikker som ligger til grunn. For å forstå logikker og spilleregler som ligger til grunn for en handling må forskeren kjenne til konteksten. Fra et slikt syn handler samfunnsvitenskapelig forskning om både å forstå og å forklare (Bukve, 2016).

Figur 8 viser den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen. Forskeren sin rekonstruksjon av sosiale fenomen og sammenhenger handler om å etablere samsvar mellom teoretiske rammer og empiriske data rundt et samfunnsfenomen.



Figur 8: Samfunnsvitenskap som rekonstruksjon av sosiale fenomen (Bukve, 2016, s. 46)

I en slik tilnærming er sosiale fenomener ikke noe statisk, men noe som stadig forhandles gjennom felles forståelse og maktkamp om definisjon og betydning. Gjennom menneskers samhandling dannes mening og makt (Neuman, 2002, s. 29). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv blir verden konstruert gjennom vår betegnelse av den. Hvilke meningskonstruksjoner som får betydning for sosial praksis, for eksempel hva som blir institusjonalisert, vil avhenge av blant annet maktforhold. Mennesker, grupper eller institusjoner som formelt eller uformelt har makt, står i en sterkere posisjon til å definere mening og betydning (Neuman, 2002).

I en kritisk sosialkonstruktivistisk tilnærming vil ulike mennesker, grupper og institusjoners bidrag bli sett på i et kritisk lys, og språk og samhandling blir gjenstand for undersøkelse. (Bukve, 2016, s. 72). Fra dette perspektivet kritiseres hermeneutisk tilnærming for å bruke felles forståelsesramme og dermed ha sosialt hegemoni som ideal. Den har sin styrke i at den kan gjøre forskeren oppmerksom på alternative tolkninger og dermed gi en røst til dem som ellers ikke blir hørt (Bukve, 2016, s. 73). Kritisk teori danner et av grunnlagene for diskursanalysen som forskningslogikk, som jeg videre vil se nærmere på.

4.1.2. Diskursanalyse

Diskursanalytisk forskningslogikk er et ektefødt barn av språklig sosialkonstruktivisme. Fokus for diskursanalysen er hvordan språklige diskurser konstituerer verden for oss, og omvendt (Bukve, 2016, s. 73). Forskerens oppgaver blir dermed å identifisere hvordan subjektene forstår verden ut fra sin sammenheng og virkelighet, finne ut hvilke ulike

forståelser som finnes innenfor et område og hvordan disse forståelsene står i forhold til hverandre. Maktforhold, legitimitet og institusjonell betydning blir dermed aktuelle dimensjoner. Når vi analyserer samtaler, får vi innsikt i hvordan personer forstår sin virkelighet gjennom måter de ordlegger seg på. Samtidig gir dette innsikt i personens kultur, ved at personer posisjonerer seg i relasjon til kulturelt etablerte uttrykksformer.

Diskursanalysen viser hvordan mennesker skaper mening gjennom måten de uttrykker seg på (Thagaard, 2018, s. 120). Som fagfelt er diskursanalysen en tverrvitenskapelig forskningslogikk, og jeg vil i det følgende i hovedsak bygge på den samfunnsvitenskapelige tradisjonen fra Michael Foucault.

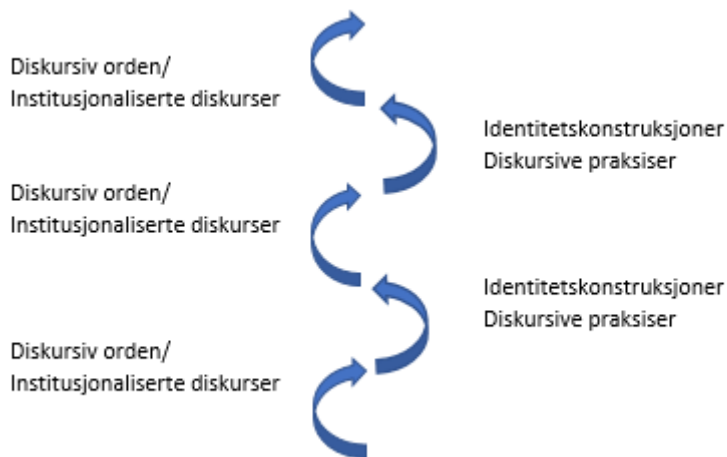
En diskurs kan defineres som bestemt måte å snakke om og forstå verden på. Begrepet kan beskrives som et system for å produsere utsagn og praksiser som konstituerer verden og regulerer sosiale relasjoner for dem som er bærere av diskursen (Neuman, 2002, s. 177). Vi oppfatter altså oss selv og verden ut fra noen forståelsesrammer som kan kalles diskurs.

Summen av diskursene i et bestemt sosialt felt kan kalles en diskursorden (Neuman, 2002). Mellom de ulike diskurstypene i en diskursorden kan det være motsetninger og kamp om hvem som tilbyr den riktige forståelsen. Dette beskrives som å kjempe om hegemoniet på feltet, og kan skje gjennom diskursive praksiser. Når en diskurs blir institusjonalisert utgjør de en posisjon i diskursordenen, og når den framstår utfordret eller naturlig kan vi si at det eksisterer en form for hegemoni (Neuman, 2002, s. 178). Den diskurstypen i en diskursorden som har herredømmet på feltet, har altså hegemoniet. De ulike diskursposisjonene vil etter en diskursanalytisk forskningslogikk hele tiden være bevegelse, for de bekreftes gjennom språk og praksis.

Diskurser blir avleiret i sosiale institusjoner og får på den måten en materiell eksistens. Neuman (2002, s. 177) kaller dette for representasjoner. Representasjoner innebærer det som er mellom den fysiske verden og vår sansing av den. Institusjonalisering av en diskurs innebærer et hegemoni der en diskurs med sine representasjoner blir formalisert (Neuman, 2002, s. 178). Institusjonene autoriserer bestemte diskurser som de mulige, rette og normale. Skolens læreplan kan sees på som uttrykk for en diskurs. Den er formalisert og blir institusjonalisert når den tas i bruk i skolen, og den innebærer et språk som vil definere og skape praksis i skolen.

Et hovedpoeng i en diskursanalytisk forskningslogikk er at språk og sosiale institusjoner må sees i sammenheng, fordi de bærer mening og utgjør diskursens materialitet gjennom sine

representasjoner. Diskursanalysen blir dermed en metode for å analysere det språklige og det sosiale i et helhetsperspektiv, der ulike forståelser ses i relasjon til hverandre (Neuman, 2002, s. 81). Innholdet i de ulike diskursene kan dermed sees som en feedback-loop mellom institusjoner, verdier og virkelighet.



Figur 9: Den diskursanalytiske forskningslogikken (Bukve, 2016, s. 75)

Utgangspunktet for en diskursanalyse er ofte tekst, men det kan også være hendelse, gjenstand, subjektposisjoner eller institusjon (Neuman, 2002). I mitt prosjekt skal jeg gjøre en analyse av det rektorer forteller meg. I dataproduksjonen er jeg som forsker gjennom intervjuene en aktiv deltaker, og jeg må derfor kritisk vurdere hvordan min rolle kan påvirke. De transkriberte intervjuene blir tekstene i min diskursanalyse.

Rektorene utgjør subjektposisjoner, og deres arbeid vil bli representasjoner for ledelse av flerkulturelle skoler. Samtidig vil ny læreplan, LK20, og utgjøre en viktig del av konteksten. Diskursen som læreplanen viser, vil i sin natur utgjøre en institusjon og får dermed en hegemonisk posisjon i diskursordenen.

Å gjøre en diskursanalyse kan beskrives gjennom tre skritt (Neuman, 2002, s. 50).

Forutsetning for å starte er ifølge Neuman å ha en generell kjennskap til terrenget man begir seg inn i, altså å ha en kulturell kompetanse i temaet. Første skritt er å gjøre avgrensning. Alt henger sammen og påvirker hverandre, men man må likevel gjøre noen valg og avgrense noen elementer man vil se på. Skritt to er å identifisere diskursenes representasjoner.

Representasjoner er fenomener slik de framstår for oss som sosialt produserte fakta. Når representasjonene blir institusjonalisert utgjør de en posisjon i diskursen, som gjerne får

hegemoni som opprettholdes gjennom formelle og uformelle praksiser som lovverk, normer og belønninger. Det tredje skrittet er å identifisere diskursens lagdeling. Noen trekk i diskursen er overordnet og sentrale, andre mer underordnet og differensiert.

I en diskursanalyse vil man etter å ha fulgt de tre skrittene stille seg spørsmål om hvordan makt gjennomsyres og opprettholdes, og hvor åpen og villig diskursen er for endring. En diskurs kan å ha hegemoni foran en annen, og en eller flere representasjoner kan ha hegemoni innen en diskurs. Maktforholdet vil være i konstant bevegelse og påvirkes av språklig og sosiale forhold. Min diskursanalyse vil inneholde en kritisk vurdering av slike maktforhold. På denne måten kan maktforholdet analyseres, forstås og vurderes.

Diskursanalyser kan gjøres på makronivå eller mikronivå (Bukve, 2016, s. 76). På makronivå følges et sosialt felt gjennom subjekter, institusjoner, prosesser eller hendelser. Det blir aktuelt å se hvordan diskurser kjemper om hegemoniet og hvordan de blir institusjonaliserte og avinstitusjonalisert gjennom språk og praksis i en spiral. Mikroorientert diskursanalyse analyserer de små byggesteinene i tekster og se hvordan de griper inn i praksiser.

Intertekstualitet viser til at tekster griper inn i hverandre og bygger på andre. I mitt prosjekt vil jeg i hovedsak gjøre en makroanalyse av saksområdet ledelse i flerkulturelle skoler, og rektorer som subjektposisjoner.

I arbeidet med dette prosjektet har valg av forskningslogikk vært en viktig del av å utvikle metode, gjennom drøftinger av valget mellom tilnærmingene fenomenologisk og hermeneutisk forskningslogikk og diskursanalytisk logikk. I oppstart av planlegging av prosjektet tenkte jeg å gjøre en kasusstudie, der mitt kasus var ledelse av flerkulturelle skoler. I arbeidet med forskning og teori på feltet, særlig det som var gjort i Norge de siste årene, ble jeg inspirert av både Gunn Vedøy (2008, 2017) sine beskrivelser av tre diskurser i fagfeltet og av diskursanalyse som metodisk tilnærming. Beslutningen om å gjøre en diskursanalyse fører dermed med seg en annen tilnærming enn den fenomenologiske og hermeneutiske, som søker en dypere mening ved å se et fenomen i sin kontekst der de ulike elementene bidrar til økt total forståelse (Thagaard, 2018). I en diskursanalyse er alt relativt til hvilken forståelsesramme man står i, og de ulike fenomenene forstås innenfor en kontekst. Mens en fenomenologisk kasusstudie kontekstualiserer, dekontekstualiserer diskursanalysen. En følge av valget om å gjøre en diskursanalyse, er at generaliserbarheten må sees på en annen måte. Diskursanalysen vil løfte blikket i større grad, ved å identifisere ulike forståelser og forholdet mellom dem.

Som vist er poenget med diskursanalyse å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvordan et gitt utsagn aktiverer en serie sosiale praksiser og hvordan utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksiser (Neuman, 2002, s. 179). Diskursanalyse som forskningslogikk og vitenskapelig metode setter søkelys på epistemologi (kunnskapsproduksjon) snarere en ontologi (læren om hva verden er). For mitt prosjekt innebærer dette både avgrensninger og føringer for hvordan jeg kan analysere og bruke mine funn.

4.2. Metodiske grep

Med den diskursanalytiske tilnærmingen som utgangspunkt, er prosjektet mitt designet til å finne svar på problemstillingen gjennom dataproduksjon med intervju som metode. Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ ved å gå i dybden på relativt få enheter.

Dataproduksjonen innebærer intervjuer med seks rektorer fra barneskoler i en stor norsk bykommune. De transkriberte intervjuene utgjør tekst for diskursanalysen.

Mine teoretiske bidrag blir en ramme for tolkningen av data gjennom diskursanalysen. Som vist i kapittel tre, blir de teoretiske bidragene sammenfattet i en modell som danner utgangspunktet for analysen av data. Jeg vil i det følgende beskrive metodiske grep ved å forklare hva de innebærer og hvorfor de kan være egnet i dette prosjektet.

4.2.1. Kvalitativ metode

En viktig målsetning med kvalitative tilnærminger er å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Mens kvantitative studier er variabelsentrerte med store utvalg og metoder som innebærer en viss avstand, har kvalitativ forskning få enheter og en større nærhet mellom forsker og informant. Kvalitative studier kjennetegnes av at metodeopplegget er preget av fleksibilitet, systematikk og innlevelse (Thagaard, 2018). Ulike kvalitative metoder krever ulike metodiske grep, men har til felles at de søker forståelse i dybden gjennom å se mening og helhet.

Jeg studerer et fagfelt som er bredt og belyst fra mange vinkler. Dette prosjektets mål er å få en dybdeforståelse for arbeidshverdagen til barneskole-rektorer på flerkulturelle skoler, særlig knyttet til skolens mandat om medvirkning. Mitt bidrag i fagfeltet er å forsøke å utvide

forståelsen for hva skoleledelse innebærer og følgene det får for arbeidet for medvirkning i dagens skole. Prosjektet tar utgangspunkt i diskurser som allerede er beskrevet i teori (Vedøy, 2008, 2017) og studerer disse i lys av teorier om arbeidsfelt i ledelse (Strand, 2007, Glosvik et al., 2014) og demokratisk ledelse (Woods, 2005, 2006). Gjennom en analyse av sammenhenger og mønstre blir data sett opp mot forventninger for fra teori. Det vil utgjøre grunnlaget for drøfting av funn for å svare på problemstillingen.

En fare ved kvalitativ metode i skissert design vil være at teoriene blir feiltolket ved at de settes sammen, eller at dataene mine ikke vil egne seg til å studeres på denne måten. Jeg har valgt ulike typer teorier, og ser dem i sammenheng med hverandre i en analysemodell som et deduktivt utgangspunkt for data. Det vil dessuten være en mulighet for at funn ikke vil passe inn i modellen som er laget ut fra teori. Forskerens forutinntatthet vil også alltid være en fare i slike design. For å møte disse utfordringene er jeg opptatt av transparans gjennom hele prosessen og høy grad av reliabilitet ved å være nøyaktig i mitt analytiske arbeid. Jeg gjør dette gjennom å gå fram systematisk og kritisk vurdere hvert ledd. Validitet og reliabilitet i hele prosjektet vil bli beskrevet og vurdert nærmere i kapittel 4.6.

4.2.2. Intervju som metode

Kvalitative metoder kan deles i fem kategorier, der intervjuer er den mest brukte. Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og de temaer intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 89). Forskerens tilnærming og prosjektets forskningslogikk vil avgjøre hvordan informantens utsagn og atferd tolkes og bearbeides til kunnskap. I en sosialkonstruktivistisk forståelse av intervjuet spiller samspillet mellom intervjuer og deltaker en rolle, og mening skapes i en kontekst. I en diskursanalyse vil informantens utsagn tolkes som uttrykk for en virkelighetsforståelse og som del av relasjoner.

Interaksjonen mellom intervjuer og deltaker i det kvalitative forskningsintervjuet vil uansett logikk og design være preget av at relasjonen er asymmetrisk (Brinkmann & Kvale, 2018). Den som intervjuer er den som kan oppfattes å være i ledelsen i dialogen, ved å sette scenen med sine spørsmål og dermed definere dermed mye i selve intervjusituasjonen. Etske problemstillinger som samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er nødvendig for en forsker å vurdere i forkant av intervjuet, både med tanke på etiske forpliktelser i seg selv og i forhold til reliabilitet og validitet for prosjektet. Informasjon som er gitt under opplevd press eller frykt er problematisk etisk sett og gir samtidig ikke nødvendigvis data med høy troverdighet.

Samtidig sitter deltakeren på kunnskap som intervjuer vil ha, og er dermed på sin «hjemmebane». I et intervju som ikke er strengt regissert kan også deltakeren styre mye.

Intervjuer kan gjøres i gruppe eller enkeltvis, og kan være mer eller mindre strukturerte (Thagaard, 2018, s. 90). Det mest brukte er en semistrukturert intervjuguide, der temaene er bestemt på forhånd, mens rekkefølgen og vektning vurderes underveis. Strukturen er altså fleksibel, med mulighet for å tilpasse seg informantene med oppfølging og en viss åpenhet for å få fram noe man ikke ventet på forhånd. Både informant og den som intervjuer har dermed noen faste tema og hovedspørsmål som er gitt, samtidig som det er åpenhet for at relasjon, kontekst og situasjon kan tilføre intervjuet noe annet i tillegg. Denne strukturen blir dermed en mellomting mellom det sterkt regisserte, stramme intervjuet, og det ustrukturerte der intervjuet blir en samtale om temaer (Brinkmann & Kvale, 2018).

I dette prosjektet har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, der alle deltakerne får omtrent de samme spørsmålene. Samtidig kan jeg som intervjuer avvike noe fra guiden for å få utfyllende svar på interessante utsagn fra deltakerne. Hensikten er å fange opp variasjonen i forståelsen og praktiseringen av ledelse av medvirkning i flerkulturelle skolen. Ved å bruke et semistrukturert intervju som metode har jeg mulighet til å være fleksibel i rekkefølgen på spørsmålene, slik at initiativ fra deltakeren blir fulgt opp der det blir naturlig og der jeg kan be om utfyllende svar der jeg trenger mer informasjon.

Siden jeg jobber innenfor en diskursiv ramme, har jeg måtte være særlig oppmerksom på bestemte aspekter av samspillet underveis. I det diskursive intervjuet er variasjon i svarene like viktig som konsekvens, og intervjuer må sees som aktiv deltaker mer enn et snakkende spørreskjema (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 185). Det som ikke blir sagt, kan også fortelle mye. Den som intervjuer kan dermed bli mer oppmerksom på hvilke virkelighetsforståelse deltakeren har enn å høre etter selve innholdet i det han forteller om, og slike intervjuer kan lokke fram forskjeller mer enn å gå i dybden.

Kritikk mot det diskursive intervjuet peker på at det etisk sett kan være problematisk fordi det oppstår en diskrepans mellom intervjuerens mål og deltakerens antakelse (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 185). Jeg opplevde at en semistrukturert ramme hjalp meg i å være ryddig i forholdet til deltakerne, både gjennom intervjuet og ved å avklare formålet for prosjektet i forkant.

4.3. Dataproduksjon

Jeg vil i det følgende gi en redegjørelse for hvordan jeg har gått fram i mitt metodiske arbeid. Jeg vil beskrive forarbeid, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene, og samtidig vurdere mine valg og drøfte dem opp mot formålet for prosjektet. Spørsmål om reliabilitet, validitet og etikk gjennom dataproduksjonen vil i hovedsak bli belyst i kapittel 4.5. og 4.6.

4.3.1. Forarbeid til dataproduksjon

Forarbeidet til intervjuguiden henger tett sammen med alt arbeid som ble gjort i første del av prosjektet mitt, altså utarbeidelsen av problemstilling gjennom litteratursøk og drøftinger med medstudenter og veileder. Valg av problemstilling, teori, design og metode skjedde ikke som en lineær prosess, men som arbeid som bølget fram og tilbake over lang tid.

Jeg har i min søking etter litteratur brukt systematisk metode som utgangspunkt, samt kjedesøking som en videre strategi (Rienecker, 2013, s. 119-121). Resultatene av litteratursøket, presentert i innledningskapittelet, bidro til å spisse og formulere formålet med prosjektet og utarbeide problemstilling. Samtidig vurderte jeg hvilke teorier jeg ville bruke som ramme og hvilket design prosjektet skulle ha. Teoriene gav utgangspunkt for utarbeiding av analysemodellen som jeg utarbeidet samtidig med intervjuguiden.

Intervjuguiden ble til over forholdsvis lang tid, med veiledninger underveis og mange justeringer. Arbeidet mitt dokumenterte jeg i en prosesslogg, for å ha oversikt over progresjonen og som støtte i vurderingene mine underveis. Å utarbeide infoskriv til informanter og å søke NSD om godkjenning til å starte datainnsamling var en del av denne prosessen. Arbeidskravet på høyskolen med å presentere prosjektets problemstilling med teori og design-skisse ble lærerikt for meg. Jeg fikk kritiske tilbakemeldinger, som bidro til justeringer og endringer både i teori og metode. Der og da føltes det som å gå mange skritt tilbake, og jeg skulle gjerne hatt denne innsikten tidligere. Samtidig ser jeg at det krevende arbeidet med både problemstilling, teori og design ble en viktig del av prosessen.

Beslutningen om at prosjektet mitt skulle bli en diskursanalyse kom i etterkant av dette arbeidet, og mye løsnet da jeg skjønnte at det ble den riktige tilnærmingen i prosjektet.

Jeg gjennomførte to pilotintervjuer, med personer jeg kjenner som står midt i fagfeltet. I etterkant hadde vi drøftinger som ble svært nyttig for å justere intervjuguiden, både i forhold til tid og innhold. Jeg fikk justert intervjutiden til å bli 45-60 minutter. Etter pilotintervjuene

gjorde jeg også endringer i noen av spørsmålene, for å spisse dem mer og gjøre dem mer relevante. Spørsmålene jeg måtte forklare ekstra eller som ikke personene i pilotintervjuene forsto umiddelbart prøvde jeg å omformulere til å bli mer tydelige, og noen av dem tok jeg bort. Jeg valgte dessuten å knytte intervjuguiden tettere opp til min teoretiske vinkling, for å kunne gjøre den deduktive analysen i etterkant på en mer strukturert måte.

Intervjuguiden min, slik den ble til slutt, inneholder 15 spørsmål, og er inndelt i 5 hovedområder. De fem hovedområdene samsvarer med de fire feltene i PAIE, altså faglig ledelse, administrativ ledelse, relasjonsledelse og endringsledelse, samt et område til som jeg kalte lederstrategier. Spørsmålene er forholdsvis store og åpne, for å kunne romme deltakernes svar. Samtidig var det viktig for meg at spørsmålene ble tilstrekkelig spisset og knyttet til prosjektets formål og problemstilling, og sekundært at de var tett nok knyttet til valgt teori.

Etter at design og metode var valgt, startet arbeidet med å rekruttere deltakere. Utgangspunktet mitt var at jeg ønsket å studere barneskoler. For å finne svar på problemstillingen min ville det i en ideell situasjon med ubegrenset tid og muligheter være ønskelig å gjøre intervjuer med både skoleledere, ansatte og elever på flest mulig skoler. Rammene som masterstudent gir kapasitetsbegrensninger, og jeg har valgt å intervju kun en person fra hver skole. Etter veiledning og erfaring fra andre masterstudenter landet jeg på dataproduksjon fra seks skoler, altså seks intervjuer totalt.

Siden det kan være interessant å se på variasjoner innenfor noenlunde samme rammer økonomisk og strukturelt, ønsket jeg et utvalg fra samme skoleeier. Kommunen er en stor bykommune. Jeg vurderte mye fram og tilbake om utvalget skulle gjøres fra skoleledere generelt, det vil si rektorer eller avdelingsledere. Det varierer mye fra skole til skole hvordan arbeidsoppgaver fordeles, og på mange skoler er det avdelingsledere som har hovedansvar og størst kjennskap til det flerkulturelle arbeidet på skolen. Samtidig er det klare forskjeller på rollen til avdelingsleder og rektor, og det strategiske ansvaret for alle lederoppgaver ligger på rektor. Etter vurderinger gikk jeg derfor for å kun intervju rektorer. Hovedgrunnen til det er at utvalget i datamaterialet blir mer sammenlignbart, noe som vil kunne øke validiteten til prosjektet.

Deltakerne valgte jeg videre ut etter variasjon (Brinkmann & Kvale, 2018). Mine utvalgskriterier var skolens organisering innenfor det flerkulturelle feltet, bydel, antall elever på skolen, og sekundært rektors kjønn og erfaring. Kommunen organiserer opplæring for

nyankomne elever fra 3.-7.trinn i innføringstilbud på noen utvalgte skoler, og disse skolene har fagkompetanse i form av morsmåslærere og ressurser til et tilpasset norskopplæringstilbud. Et viktig utvalgsriterium var derfor at halvparten av informantene mine skulle være slike innføringsskoler. Byen er inndelt i bydeler, der rektorene ved jevne mellomrom samles i bydelsvise nettverk for samarbeid. Et utvalgsriterium ble dermed å få variasjon i bydeler i utvalgte skoler. Skolens størrelse i form av antall elever vil også kunne påvirke ledelse, og førte til mitt tredje utvalgsriterium. Det siste, og sekundære, utvalgsriteriet var rektoren selv, knyttet til variasjon i kjønn og fartstid som rektor. På bakgrunn av disse kriteriene valgte jeg meg ut seks navn. Jeg tok personlig kontakt med rektorene via telefon, og fikk mulighet til kort å legge fram prosjektet og forespørselen min. Alle seks takket ja til å delta, og fikk tilsendt informasjon på epost.

To av deltakerne i prosjektet mitt er menn, og fire er kvinner. De har ulik fartstid som rektorer, men ingen er helt ferske i rollen. Den rektoren som er nyest på skolen sin har erfaring fra rektorstilling i annen kommune tidligere. De andre fem rektorene har arbeidet i flere år på skolen og dermed bidratt til å bygge opp det systemet skolen drives etter.

Følgende oversikt viser de tre viktigste utvalgsriteriene til skolene i prosjektet.

	Type skole	Bydel	Skolens størrelse
Skole A	Innføringsskole	syv	Stor
Skole B	Innføringsskole	fire	Mellomstor
Skole C	Innføringsskole	to	Mellomstor
Skole D	Ordinær skole	åtte	Mellomstor
Skole E	Ordinær skole	tre	Stor
Skole F	Ordinær skole	to	Stor

Figur 10: Oversikt over deltakere ut fra tre utvalgsriterier

Med stor skolestørrelse menes i dette prosjektet over 350 elever, og mellomstor skole regnes som mellom 200 og 350 elever.

Skolene i prosjektet fordeler seg på fem av byens åtte bydeler.

Rektor A, B og C er rektorer på innføringsskoler. Disse skolene har innføringstilbud for nyankomne elever og er også baseskole for kommunene morsmåslærere. Det innebærer at

innføringsskolene har 8-10 ekstra lærere, som arbeider som morsmåls lærere på ulike skoler i byen samtidig som de er en del av personalet og deltar i utviklingsarbeid på sin baseskole.

4.3.2. Gjennomføring av dataproduksjon

Intervjuene var i utgangspunktet tenkt å gjøres ved fysisk møte, der deltakeren fikk bestemme sted. På grunn av smittevernsituasjonen høsten 2020 ble videomøte etter hvert et aktuelt alternativ. Hvordan intervjuene skulle gjennomføres måtte derfor vurderes i hvert enkelt tilfelle. Selv om deltakerne var fra samme kommune, hadde de ulike rektorene og skolene ulike retningslinjer og praksis for samhandling i pandemisituasjonen. Jeg valgte å være fleksibel og la deltakerne bestemme hvor, når og hvordan intervjuet skulle gjennomføres.

Alle seks intervjuene ble gjennomført i siste del av november og den første uken av desember 2020. Fem av intervjuene ble gjort på videomøte i Teams, mens ett ble gjort på skolen til rektoren. Både på videomøtene og det fysiske møtet ble det brukt lydopptaker, og det ble ikke gjort opptak av bilde. I forkant av intervjuene hadde informantene lest infoskriv om prosjektet, tilsendt på epost, men hadde ikke hatt tilgang til intervjuguiden.

Behovet for skriftlig samtykke ble avklart i begynnelsen av intervjuet, og gjennomført i intervjuet eller rett etterpå. Jeg hadde bedt informantene sette av i underkant av en time til intervjuet, og i praksis brukte vi 40-60 minutter.

Som drøftet i forrige delkapittel innebærer et intervju en samhandling mellom intervjuer og deltaker, og den semistrukturerte intervjuguiden har rom for å tilpasse spørsmål, oppfølging og undersøkelser til hvor lett deltakeren snakker og hvilken retning intervjuet tar. Jeg opplevde forskjell mellom deltakerne, både i engasjement og kunnskap om temaet. For noen trengte jeg ikke stille alle spørsmål, for svar kom gjerne i fortsettelsen av forrige spørsmål. Andre hadde derimot behov for utdypende spørsmål for at jeg skulle få svar.

Generelt sett opplevde jeg at temaet *medvirkning* var noe som engasjerte samtlige rektorer. En sentral grunn til det kan være at skoleetaten i kommunen har rettet søkelyset mot medvirkning gjennom sitt kvalitetsutviklingsarbeid denne høsten, der alle skoleledere har blitt oppfordret til å reflektere over begrepet og egen praksis knyttet til profesjonsutvikling i tråd med ny læreplan. Temaet *mangfold* var det derimot litt sprikende engasjement knyttet til. Jeg opplevde at innføringsskolene her skilte seg klart ut, ved å ha et mer bevisst og bearbeidet forhold til hvordan skolens kulturelle mangfold får betydning for ledelse og pedagogisk praksis i skolen.

Jeg opplevde at de første intervjuene var mer krevende enn de siste, og regner med at det handler om min trygghet og kompetanse som intervjuer. Selv om hvert intervju var en unik situasjon, ble jeg sannsynligvis tryggere i rollen slik at jeg mestret å lede på en bedre måte etter hvert. Å gjennomføre intervjuet på Teams fungerte godt syns jeg, og jeg opplevde ikke at jeg fikk mer eller annen informasjon fra intervjuet som ble gjennomført ved fysisk møte.

4.3.3. Etterarbeid fra dataproduksjon

Retten etter hvert intervju skrev jeg ned mine umiddelbare opplevelser. Dette handlet om hvordan jeg tolket situasjonen og deltakeren, knyttet til formålet for prosjektet. I loggen skrev jeg ned mine opplevelser av kroppsspråk, engasjement og forståelse for temaet. Jeg opplevde i hvert intervju at jeg på ulike måter fikk ny forståelse og at jeg plasserte intervjuerens ståsted i forhold til mine utvalgte teoretiske linser og modellen jeg har laget.

Transkribering av intervjuene ble gjort manuelt av meg over en kort og intens periode, ikke så lenge etter gjennomføringen av intervjuene. I en transkripsjon blir den muntlige intervjusamtalen abstrahert og fiksert i skriftlig form (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 204). Transkribering innebærer altså en form av oversettelse. Det finnes ikke en universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, men vurderinger må gjøres i tråd med prosjektets formål og design.

Detaljerte transkripsjoner er viktigere for prosjekter med fokus på språklig stil og sosialt samspill enn i meningsanalyser. Siden jeg skulle gjøre en diskursanalyse, ble grad av reliabilitet i transkriberingen ekstra viktig. Både valg av ord og hvordan ordene uttrykkes i mening ble sentrale for å gjøre riktige tolkninger av informantens virkelighetsforståelse. Systematikken i transkriberingen er dermed avgjørende for reliabiliteten til prosjektet mitt. God reliabilitet i transkribering vil også kunne øke validiteten til prosjektet mitt, for det gir større mulighet for å kunne gjøre en analyse over det jeg faktisk skal undersøke.

Før transkriberingen laget jeg meg en liste for hvordan jeg skulle skriftliggjøre mitt muntlige materiale. Denne transkripsjonsprosedyren ble styrende for hvordan hele transkriberingen ble gjort.

Rød skrift	Intervjuerens utsagn
Svart skrift	Informantens utsagn
.....	Pause i informantens svar, stillhet
<u>Ord</u>	Understreking gir en form for betoning, via tonehøyde og/eller trykk i uttale
ORD	Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt
<i>Ord</i>	Kursiv angir at ordet er sagt med humor eller ironi, gjerne sammen med latter, slik at man må være obs i tolkningen
<i>Haha</i>	Latter angis i kursiv med <i>haha</i> .
Ord	Fet utheving viser at ordet er anonymisert. Skolens navn er byttet ut med bokstav (fra A til F). Andre skolers navn betegnes som X . Navn på personer blir byttet ut med NN .
()	Tomme parenteser angir at det er umulig å høre hva som er sagt
(())	Doble parenteser angir utskriverens beskrivelser snarere enn transkripsjoner

Figur 11: Oversikt over valgt transkripsjonsprosedyre (Fritt etter Kvale & Brinkmann, 2018 s. 209)

Gjennom transkriberingen spilte jeg lydfilen på halv fart. Etter hvert intervju var transkribert, ble lydfilen slettet. I det skriftlige intervjuet er alle navn anonymisert. Hver skole og rektor har fått sin bokstav, fra A til F. Andre navn er gjengitt med NN, og andre skolenavn er gjengitt med X. På denne måten er de etiske kravene knyttet til anonymitet og konfidensialitet overholdt. Når lydfilen er slettet, kan ikke skolene eller rektorene i datamaterialet gjenkjennes. Det transkriberte materialet inneholder om lag 100 sider tekst.

4.4. Analysearbeidet

I det følgende vil jeg ta for meg hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt. De seks skriftliggjorte intervjuene er utgangspunktet for min analyse, som videre skal drøftes for å finne svar på prosjektets problemstilling om ledelse i flerkulturelle skoler. Først vil jeg se kort på forskningslogikken jeg tar utgangspunkt i og min førforståelse i møtet med datamateriale, med intensjon om transparens og kontinuerlig vurdering for å sikre reliabilitet og validitet. Videre vil jeg beskrive og vurdere min valgte metode for intervjuanalyse, før jeg viser hvordan min analysemodell vil brukes for å strukturere og meningstette.

4.4.1. Deduktiv tilnærming

Analysearbeidet starter med et deduktivt utgangspunkt. Jeg har tre teoretiske bidrag, som sammen gav en ramme for intervjuguiden. I analysen struktureres data etter disse tre

tilnærmingene, og jeg oppsummerer funnene mine i en analysemodell som er laget ut fra de tre teoretiske perspektivene. Denne modellen ble presentert i kapittel 3.4.

I prosjektet utforsker jeg ledelse av flerkulturelle skoler gjennom bruk av diskursanalyse. De teoretiske bidragene er linser som sammen danner en modell for analyse. Denne vil bli utfordret, vurdert og utviklet gjennom analysearbeidet med datamaterialet.

Gjennom dialogen mellom det empiriske materialet og de teoretiske bidragene vil jeg se etter diskursive mønstre. Forskerarbeidet mitt har som mål å identifisere diskurser, som i neste omgang kan gi kunnskap om ulike forståelser av ledelse i flerkulturelle skoler knyttet til medvirkning.

4.4.2. Min førforståelse i møtet med datamaterialet

Forskerens rolle som person og hans integritet er avgjørende for kvaliteten på forskningen (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 108). Kvalitativ forskning er interaktiv forskning, og intervjusituasjonen vil innebære et samspill. Interaksjonen mellom intervjueren og deltakeren preges av begge parters subjektive trekk (Thagaard, 2018, s. 104). For at forskningen skal være uavhengig, kreves at både intervjueren har en viss distanse til informant, og motsatt at deltaker ikke lar seg påvirke i sine svar etter opplevde forventninger fra intervjuer eller usikkerhet rundt konsekvenser. Samtidig vil samspillet i intervjuet kreve en relasjon preget av tillit og ønske om å bidra, og der vil intervjuers engasjement, forståelse og erfaring fra fagfeltet kunne påvirke positivt (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 108). For at forskningens kvalitet skal sikres, er det derfor viktig å vurdere betydningen av intervjuerens posisjon og hvordan det kan ha påvirket datamaterialet. Transparens i vurderingene vil øke validiteten i datamaterialet.

I mitt prosjekt intervjuer jeg seks rektorer. Deltakerne er fra samme profesjon som meg selv. Fagfeltet flerkulturell skoleledelse er dessuten et område jeg har lang erfaring fra, både som lærer og leder. Når prosjektet foregår innenfor et miljø man kjenner godt i utgangspunktet eller har deltatt i over lengre tid, reduseres en mulig sosial avstand til informantene (Thagaard, 2018, s. 105). Mitt sterke engasjement for fagfeltet og erfaringer gjennom flere år kan også bidra til å påvirke min posisjon som intervjuer.

For å øke avstanden har jeg bevisst valgt deltakere som jeg ikke har en nær relasjon til. De fleste av dem har jeg jeg aldri snakket med før. Selv om kommunen er stor, er skolemiljøet likevel såpass tett at vi likevel har relasjoner på tvers som for eksempel felles bekjente. Dette

kan både bidra til at samspillet i intervjusituasjonen forsterkes positivt, ved at deltakerne opplever at jeg forstår deres hverdag. Det kan føre til at de kjenner trygghet til å dele mer, og muligens også at de kjenner en forpliktelse til å svare grundig. På den andre siden kan den faglige nærheten også gi uønsket påvirkning. Det kan tenkes at deltakerne kan bli usikre på hva jeg vil tenke om dem og arbeidet deres, og at de dermed vil svare mer positivt enn de ville gjort om intervjuer var en helt ukjent person uten faglig tilknytning til miljøet.

Bruk av intervjuguide og en semistrukturert form for intervju er metodiske grep jeg har valgt for å sikre mest mulig likhet i intervjuene. Å være bevisst min egen førforståelse i møte med datamaterialet gjennom høy grad av transparens og kritisk vurdering gjennom hele prosessen vil uansett være nødvendig for å sikre kvaliteten gjennom analysen av datamaterialet.

4.4.3. Intervjuanalysen

Hvordan analysen av datamaterialet gjennomføres avhenger i stor grad av formålet. Mening og språk griper inn i hverandre, men representerer to ulike tilnærminger til analyse (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 223). Mens analyser med formål å avdekke mening krever meningskoding og meningstolkning, har språkanalyser som formål å forstå samspill og språklige strukturer. Språkanalyser bygger på en oppfatning av at kunnskap er sosialt konstruert, uten å ta hensyn til om informantens utsagn henviser til objektive data eller essensielle betydninger (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 223). En form for koding vil uansett tilnærming som oftest utgjøre det første skrittet i en analyseprosess.

I mitt prosjekt har jeg gjennomført en diskursanalyse. Analyseformen min har dermed en språklig tilnærming. Jeg vil undersøke hvordan de ulike rektorene opplever ledelse i flerkulturelle skoler ved å vurdere hvilken diskurs de gir uttrykk for, og hvordan denne forståelsen virker inn på deres ledelse av elevmedvirkning.

Mitt første skritt i intervjuanalysen var å kode eller kategorisere informantens utsagn. Jeg har transkribert det muntlige intervjuet i detaljert skriftlig form etter en systematisk transkriberingsprosedyre, og dette skriftlige datamaterialet var utgangspunktet for koding og kategorisering. I transkribert form utgjør datamaterialet mitt om lag 100 sider.

Koding innebærer å knytte et eller flere nøkkelord til en del av teksten, for å senere kunne identifisere og rydde i materialet. Kategorisering vil si en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse, som gir mulighet for kvantifisering (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 226). Begrepene brukes ofte om hverandre, og jeg gjør praksis litt av begge deler. Fordelene med

koding er at et stort datamateriale blir mer håndgripelig og med mulighet for å få oversikt, vurdere og finne sammenhenger. Innvendinger mot koding er at det kan forenkle og i verste fall forfalske datamaterialet, og at det dermed kan være etiske betenkeligheter med å gjøre det. Et kritisk syn på kodene og en stadig vurdering vil derfor være avgjørende for analysens reliabilitet og videre prosjektets validitet.

I analysearbeidet i dette prosjektet gav transkripsjonene meg som forsker en første, overfladisk forståelse av innholdet i intervjuene. I neste omgang leste jeg nøye gjennom intervjuene for å få en dypere og sammenhengende forståelse. Videre ble rektorenes utsagn kategorisert i emner etter de tre teoretiske inngangene mine; medvirkning, leders arbeidsfelt og diskurser i ledelse av flerkulturelle skoler.

Helt konkret valgte jeg å markere utsagn som handlet syn på medvirkning spesielt med stjerne i margen. Videre kodet jeg utsagn som gjelder lederens arbeidsfelt med å streke under og markere med bokstavene P, A, I eller E i margen, sammen med noen oppsummerende stikkord. Den tredje kodingen handlet om diskurser. Jeg valgte gul tusj for formell diskurs, blå for supplerende og grønn for deltakende. Her tusjet jeg utsagn som jeg vurderte gav uttrykk for en av diskursene. Jeg hadde klar en rosa tusj for utsagn som brøt med de tre diskursene til Vedøy (2008, 2017), men tok den ikke i bruk.

Rektorenes utsagn ble tolket språklig ved at alle sider ved deres utsagn ble vurdert, også pauser og måten det ble sagt på, for å få fram rektorens forståelse i det aktuelle utsagnet. I kategoriseringen ble innholdet fortettet, det vil si sammenfattet og knyttet til begreper og beskrivelser som forenklet og strukturerte innholdet.

Intervjuguiden er inndelt i avsnitt etter de ulike arbeidsfeltene til en rektor, på bakgrunn av teoriene om PAIE og rektors kompassrose (Strand, 2007; Glosvik et al., 2014). Rekkefølgen på innholdet i intervjuene ble derfor organisert på denne måten, og det hjalp meg i kodingen fra denne teoretiske inngangen. Medvirkning er tema gjennom hele intervjuet, så der måtte jeg vurdere og tolke språklig rektors utsagn i ulike tema. I neste omgang ble rektorenes utsagn vurdert i forhold til de tre diskursene for ledelse (Vedøy, 2008, 2017). Ut fra en deduktiv tilnærming ble datamaterialet vurdert opp mot de allerede identifiserte diskursene. Et mål er å utvide Vedøy sin diskursforståelse ut fra mitt søkelys på skolelederne sine arbeidsfelt og funksjoner i forhold til medvirkning.

Som støtte i kategoriseringen ble modellen som er basert på teoretisk rammeverk brukt som et deduktivt analyseverktøy. Formålet med modellen er å lettere kunne oppdage mønstre og

sammenhenger, og å kunne jobbe systematisk med et i utgangspunktet forholdsvis stort og uoversiktlig datamateriale. En klar utfordring med modellen er at den innebærer et stilistisk bilde av mulige sammenkoblinger, med fare for å forenkle og mistolke. Kategoriene er hentet fra teorier og rammeverket ble laget på forhånd, før data ble hentet inn. Modellen ble videreutviklet og justert i takt med analysen av datamaterialet, gjennom min abduktive forskningsprosess der jeg gikk frem og tilbake mellom empiri og teori.

Modellen vil like fullt kunne være kilde til feilslutninger. Jeg har prøvd å kompensere for disse utfordringene ved å gjengi en utfyllende og detaljert metodisk beskrivelse av analyseprosessen, og mulige forenklinger og feiltolkninger vurderes gjennom alle ledd i forskningsarbeidet. I en diskursanalyse er formålet å få forståelse for hvordan deltakeren tenker og opplever virkeligheten i den gitte relasjon og kontekst (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 258). Det som blir viktigst for meg er å vurdere hva de språklige utsagnene fra deltakerne er et uttrykk for, og modellen min vil dermed utgjøre et verktøy for å finne mønstre og sammenhenger.

4.4.4. Modell for analyse og drøfting

I teorikapittelet, i 3.4. skisseres en analysemodell med utgangspunkt i de tre teoretiske innfallsvinklene i prosjektet.

Modellen vil brukes til analyse og drøfting av funn i søk på svar på problemstillingen; ***Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler?*** Sentrale spørsmål i diskursanalysen blir å sjekke ut om antakelsene og sammenhengene i modellen stemmer.

Dataene blir i kapittel fem analysert, og funn og følger av funnene for praksisfeltet og fagfeltet blir drøftet i kapittel seks. I kapittel syv blir implikasjoner av funn og normative sider i prosjektet kritisk vurdert.

4.5. Ethiske refleksjoner

Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Forskningsetiske retningslinjer består av konkretiseringer av forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier. Gjennom hele forskningsarbeidet er etiske refleksjoner nødvendig og viktig for å

sikre valide og gode slutninger, både knyttet til det interne i forskningen og overfor andre aktører, som informantene mine og de som eventuelt skal forholde seg til forskningsresultatene mine. Jeg vil i det følgende først beskrive mine metodiske valg for å sikre et etisk forsvarlig arbeid, før jeg vurderer min egen rolle i forskningsarbeidet.

4.5.1. Metodiske valg for etisk forskningsarbeid

Et intervju kan sees som en moralsk undersøkelse (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 95). Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker det endelige datamaterialet som forskeren sitter igjen med, og det kan knyttes moralske spørsmål både til intervjuets midler og mål. I samspillet må forskeren ta hensyn til deltakerens krav på respekt og personvern, samtidig som etiske forskningsmessige vurderinger må sikre at intervjuet er av tilfredsstillende kvalitet og ikke bare blir et empirisk materiale som skraper i overflaten. Metodiske valg for etisk forskningsarbeid handler altså om en rekke vurderinger både i forhold til struktur og planlegging, intervju spørsmålenes innhold og det relasjonelle møtet i intervjuet.

Før jeg satte i gang med min datainnsamling sendte jeg en melding til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med beskrivelse av prosjektet og vedlagt intervjuguide og infoskriv til informanter. En vurdering fra NSD konkluderer med at prosjektet tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven, og at prosjektet kunne startes. Deltakerne mine ble informert om prosjektets formål i forkant, og har signert samtykkeerklæring og fått informasjon om at de har mulighet til å trekke seg i løpet av hele prosessen. Lydfilene med intervjuer blir slettet når prosjektet avsluttes, og de transkriberte intervjuene er anonymisert slik at de ikke kan føres tilbake til rektorene eller skolene de jobber på. I avhandlingen blir de anonymisert ved en bokstavkode. Jeg velger i analysedelen å omtale rektorene konsekvent med *han* selv om de er både menn og kvinner, for å gjøre det vanskeligere å kunne gjenkjenne deltakeren.

Kommunen de jobber i blir også anonymisert. På denne måten har jeg altså søkt å etterkomme hensynet til personvern om både informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering.

I arbeidet med intervjuguiden ble hvert spørsmål nøye vurdert, også ut fra et etisk formål. Siden intervjusituasjonen er et samspill, er det avgjørende at spørsmålene ikke er lukkede, forutinntatte eller normativt ladde (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 107). Hvordan intervjuet ble lagt opp ble også vurdert, slik at det ikke skulle oppleves stressende eller gi frykt for konsekvenser. Jeg tilstrebet å stille åpne spørsmål, som gav rom for informantenes eget syn og mulighet til å gi svar i en trygg og positiv kontekst. Samtidig var det nødvendig å styre

intervjuet og å organisere det slik at vi både fikk kommet gjennom spørsmålene innen tidsfristen som var satt og at jeg fikk kommet i dybden på temaene jeg ønsket belyst. De etiske vurderingene ble på denne måten til i en avveining mellom hensynet til deltakernes rettigheter og det moralske i samspillet, samt plikten til det forskningsmessige håndverket og ønsket om å få best mulig reliabilitet og validitet i innsamlingen.

4.5.2. Min rolle som forsker

En diskursanalyse krever god kjennskap til området som forskes på (Neuman, 2002). Det sentrale i en diskursanalyse er ikke kun meningen i det som sies, men hva informantenes utsagn kan fortelle oss om deres forståelse av og relasjon til fagfeltet og andre mennesker. Siden jeg skal gjøre en diskursanalyse, ble den etiske vurderingen av min rolle som forsker muligens ekstra viktig. Etiske krav til forskeren omfatter både krav til den vitenskapelige kvaliteten og den moralske integriteten til forskeren (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 108).

Som fagperson er jeg også knyttet til min profesjonelle etikk, og den vil være med meg inn i forskningen. Lærerprofesjonen har utarbeidet en etisk plattform med grunnleggende verdier og definering av etisk ansvar (Utdanningsforbundet, 2012). Verdiene handler om menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd, og personvern. Det etiske profesjonelle ansvaret er knyttet til både interne og eksterne sider av arbeidet som pedagog og leder.

Jeg forsker på et fagfelt jeg kjenner godt. Jeg har jobbet med migrasjonspedagogikk som lærer og som leder i om lag 18 år, og har hatt erfaringer med både utfordringer og hva som fungerer godt innen ledelse av flerkulturelle skoler. Jeg kjenner også godt til rammeforholdene i kommunen som mine deltakere jobber i.

I møtet med mine deltakere vil min kjennskap til fagfeltet sannsynligvis først og fremst være en fordel. At jeg er skoleleder som dem, og kommer fra en flerkulturell skole som for mange om dem vil være ganske lik deres egen, vil gi et grunnlag for felles engasjement og felles språk i samtalen vår. Jeg vil skjønne hva de snakker om og mine spørsmål vil lettere kunne stilles slik at jeg får svar på det jeg ønsker, enn om jeg ikke hadde hatt denne forkunnskapen.

Samtidig er det tydelig at min kjennskap til fagfelt og skolene har klare utfordringer sett i et forskningsetisk søkelys. Fra et vitenskapsetisk ståsted skal forskeren være mest mulig uavhengig og objektiv (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 109). For å minske denne potensielle feilkilden, har jeg søkt deltakere jeg ikke har en nær relasjon til. Men i et avgrenset fagfelt

merket jeg at det ikke var til å unngå å at vi hadde bekjenskaper på kryss og tvers, og at intervjuet også ble en arena for å bygge bånd. Transparens i alle deler av prosjektet er blitt et viktig prinsipp for meg for å sikre etisk forsvarlighet, sammen med å hele tiden vurdere egen rolle ut fra kravet om å være mest mulig objektiv og med profesjonell integritet.

Jeg opplevde at den kollegiale relasjonen mellom meg og deltakerne var mer utfordrende i analysefasen enn under intervjuene. Med tanke på at deltakerne vil få tilsendt oppgaven når den er ferdig og muligens vil kunne kjenne igjen egne utsagn og mine beskrivelser av skolen og dem selv som rektor, kjente jeg på at det ble ekstra viktig for meg at mine vurderinger skulle være godt faglig begrunnet. Jeg har vært nøye på valg av begreper og vinklinger, slik at min tolkning både er mest mulig saklig og forskningsetisk riktig.

4.6. Vurdering av reliabilitet, validitet og overførbarhet

Mens forrige kapittel handlet om etiske vurderinger knyttet til hele forskningsprosjektet, vil dette kapitlet gå nærmere inn på aspekter ved det forskningsvitenskapelige arbeidet. Kvaliteten på hele forskningen min avhenger både av at jeg har gjort et mest mulig riktig og nøyaktig forskningsteknisk arbeid, og at datamaterialet mitt faktisk er egnet til å si noe om problemstillingen min. Jeg vil i det følgende først vurdere reliabiliteten og validiteten i prosjektet mitt, før jeg i siste del vil gjøre noen vurderinger knyttet til hva mine funn eventuelt kan tilføre fagfeltet.

4.6.1. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og om datainnsamlingen er tilstrekkelig nøyaktig (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 276). Jeg ønsker å sikre reliabiliteten i prosjektet gjennom hele prosessen ved at forskningen planlegges, gjennomføres og følges opp på en mest mulig strukturert, åpen og kritisk måte.

Validitet i forskningsprosessen handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, om forskningen gir gyldig vitenskapelig kunnskap (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 276). Å stille spørsmål, å se opp mot teori og å kritisk reflektere vil være viktig i validering, sammen med å kommunisere og diskutere funn med andre fagpersoner og fagmiljøer (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 282).

Mens reliabilitet i kvantitativ forskning angår muligheten til repliserbarhet, vil kvalitativ forskning ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv kreve andre tilnæringer til spørsmålet om reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188). Å redegjøre nøye for metodeprosessen, legge til rette for mest mulig transparens og å kritisk reflektere over forskerens rolle vil derfor bli avgjørende for å sikre reliabiliteten. På samme måte vil validiteten styrkes ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen og vurdere om alternative perspektiver gir andre tolkninger.

Bruk av kvalitative metoder og intervju som verktøy i datainnsamling gir utfordringer med samspill, og relasjoner kan påvirke resultatet. Datamaterialet blir ikke til gjennom en teknisk og objektiv prosess. Det påvirker både reliabilitet og validitet. Forholdet mellom nærhet og distanse har vært viktig for meg å være bevisst på. En viss nærhet er avgjørende for trygghet og god dialog i intervjuet, og for å sikre at man henter informasjon om det man faktisk undersøker. Samtidig er en viss distanse også nødvendig for at deltakeren fritt skal formidle sine syn, og at jeg som forsker både skal mestre å se på datainnsamlingen og analyse i etterkant med objektive øyne som er fri for forventninger og raske konklusjoner. For å imøtekomme behovet både for nærhet og distanse er deltakerne valgt ut etter gitte kriterier, og jeg har brukt en semistrukturert intervjuguide i alle intervjuer. Alle intervjuene er transkribert med stor språklig nøyaktighet av meg selv, etter en bestemt prosedyre. Å hele tiden vurdere min egen forskerrolle har vært avgjørende for reliabilitet og validitet. I kvalitativt forskningsarbeid er det ikke bare det håndverksmessige metodiske som avgjør validiteten, forskerens moralske integritet og praktiske klokskap er like viktig (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 277).

Jeg opplever at den største feilkilden for prosjektets validitet muligens er koblingen mellom teori og empiri gjennom analysearbeidet, der jeg bruker en analysemodell som setter sammen ulike teorier og lager et rammeverk for forståelse. Klarer jeg å være objektiv og åpen nok for datamaterialet til å vurdere om empirien passer inn i modellen, eller om den kan falle på siden av den?

Jeg gjør en diskursanalyse, og kunne selvfølgelig valgt en annen metodisk tilnærming til datamaterialet mitt. Diskursene jeg tar utgangspunkt i er min tolkning av Gunn Vedøy (2008, 2017) sitt forskningsarbeid, og min empiri blir vurdert i forhold til disse tre diskursene. Min tolkning av det språklige og samspillet som kommer fram i intervjuene blir avgjørende for analyse og drøfting i diskursanalysen, og hvordan det gir meg informasjon om ledelse og medvirkning med utgangspunkt i de valgte teoriene om disse fagfeltene. Dersom jeg hadde valgt å gjøre en meningsanalyse, med en hermeneutisk tilnærming og et fokus på å forstå

mening i dybden heller enn å se på virkelighetsforståelsen til informantene, ville analyse og drøfting sett annerledes ut. Diskursanalysen gir muligheter til å få kunnskap om hvordan skoleledere forstår mandatet sitt i konteksten med ny læreplan, der jeg kan vurdere ulike forståelser opp mot hverandre. Samtidig gir diskursanalysen begrensninger i å komme i dybden av meningen til hver deltaker, fordi dette ikke er hovedfokuset. Transparens gjennom en fyldig metodisk beskrivelse har vært viktig for å synliggjøre metodiske vurderinger og valg, for på denne måten prøve å sikre tilfredsstillende både reliabilitet og validitet.

Vitenskapsmiljøene utgjør dessuten også en type diskurs, der man har et bestemt syn på hva som er sann og riktig kunnskap. Pragmatisk validering handler om en verifisering, «å gjøre sant» (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 285). Dersom min forskning skal kunne bidra til kunnskap må den kunne være valid innenfor gjeldende vitenskapsdiskurs. Det vil si at vitenskapsmiljøet vil anse den som gyldig og at den eventuelt kan overføres. Pragmatisk validering reiser dermed spørsmål om makt og sannhet.

4.6.2. Potensiale for overførbarhet

Er forskningsprosjektet rimelig pålitelig og gyldig, og kan overføres til andre kontekster?

Muligheten til generalisering handler om hvordan og i hvilken grad funnene i forskningen kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 289). Kan tolkningen av empiri opp mot teori gi forskeren en innsikt som gir kunnskap om fagfeltet? Å utvikle ny kunnskap vil være et mål i alt forskningsarbeid, og et visst potensiale til overførbarhet vil derfor være både ønskelig og nødvendig for en forsker. Mens et positivistisk vitenskapssyn vil kreve at gyldig kunnskap er generaliserbar, kan den humanistiske vitenskapstradisjonen vise til at hver situasjon er unik. Et postmodernistisk syn er at kunnskap er kontekstavhengig, og innebærer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 289).

Som mange andre kvalitative studier har også mitt prosjekt et lite utvalg og metoden i datainnsamling er intervju, der jeg som forsker blir en delaktig part. Dersom resultatet mitt skal kunne være overførbart, må verdien av det jeg kommer fram til vurderes til å ha betydning ut over de aktuelle skolene i datamaterialet mitt.

Siden jeg gjør en diskursanalyse, ser jeg deltakerne i mine intervjuer som bærere av en virkelighetsforståelse. Jeg analyserer hvordan rektorene mine forstår sin ledelse av medvirkning i en flerkulturell skole. Diskurser er ikke verdimesig sammenlignbare eller

gjensidig utelukkende (Neuman, 2002). Hva som er riktig og hva som er kunnskap i en diskursanalytisk tilnærming blir relativt, og avhengig av forståelsen av tid, sted, kultur, struktur og relasjoner. Samtidig har alle skolene de samme føringene fra læreplan og lovverk. En dimensjon for meg i en avsluttende refleksjon i dette prosjektet vil derfor være å vurdere hva som kreves i ledelse fra nasjonalt hold, og om det er en av diskursene i prosjektet mitt som ivaretar dette bedre enn andre. Denne vurderingen vil ikke være direkte påvirket av antall deltakere eller samspillet i intervjuet. Hva som kjennetegner ledelse i denne diskursen og hvilke konsekvenser det har for medvirkning i flerkulturelle skoler vil derimot innebære en tolkning av datamaterialet. En kontekstualisering av funnene vil bety at dette muligens kan brukes og overføres til andre sammenhenger innenfor en forståelse av virkeligheten.

Samtidig er det et mål for meg at diskursanalysen vil bidra til en utvidelse av fagfeltet, ved å tilføre nye elementer til forståelsen av ulike måter å lede flerkulturelle skoler på. På denne måten kan resultater fra prosjektet mitt forhåpentligvis gi grunnlag for en type overførbarhet.

5. Presentasjon av data og analyse

Datamaterialet er et resultat av seks intervjuer med rektorer på seks barneskoler i en stor bykommune. Etter transkripsjoner er datamaterialet skriftliggjort og utgangspunktet for en språkorienterte analyse. Det avgjørende i analysen er ikke en søken etter det «objektivt sanne», men å identifisere informantenes forståelse av sitt lederskap i en flerkulturell skole.

Jeg vil starte med å presentere skolene ved å se på likheter og forskjeller i datamaterialet. Videre vil jeg gjøre en diskursanalyse av det empiriske materialet ut fra de teoretiske bidragene om lederens arbeidsfelt og diskurser om ledelse i flerkulturelle skoler, kombinert med fagfeltet medvirkning.

Sist i kapittelet presenteres prosjektets analysemodell i sin helhet, med en oversikt over de ulike bidragene fra diskursanalysen. I tillegg oppsummeres funn fra analysen i en enkel modell, der ledelse utgjør den ene aksen og mangfold den andre, med kategorier for medvirkning i hver av de fire rommene. Drøftinger og avsluttende refleksjoner i de to siste kapitlene vil ta utgangspunkt i denne modellen, som løfter frem spenninger mellom ulike verdier i ledelse av skolen og mellom en individsentrert og fellesskapsentrert form for medvirkning.

5.1. Flerkulturelle skoler - likheter og forskjeller

De seks skolene som beskrives i datamaterialet er alle fra samme kommune, og størrelsen varierer mellom 200 og 400 elever. Tre av dem har innføringstilbud for nyankomne elever, mens tre av dem er ordinære barneskoler. Deltakeren fra hver skole er skolens rektor.

Et opplagt felles utgangspunkt for alle skolene er rammeverket knyttet til økonomisk tildeling, formell organisering innen det migrasjonspedagogiske området og ulike støttefunksjoner fra skoleeiers side. I denne kommunen er økonomisk tildelingsmodell basert på antall elever. I tillegg søker skolene om ekstra ressurser til grunnleggende norsk basert på kartlegging av elevenes kompetanse. Resurser til morsmålsundervisning kan søkes om til elever 1.-4.trinn, og til tospråklig fagopplæring for 5.-7.trinn. Videre har kommunen ulike økonomiske prosjektmidler skolene kan søke om innen dette fagfeltet, som for eksempel midler til hjemskole arbeidet. Skolene som har innføringstilbud har egen tildeling av pedagogressurs og flerspråklige ressurser, og er samtidig baseskoler for tospråklige lærere som brukes i hele

kommunen. Når det gjelder fagkompetanse, har kommunen en faglig del av etaten som bistår skolene gjennom faglige nettverk, ressurser på nett og mulighet til støtte i saker, både for innføringsskoler og de ordinære skolene.

Rektorene forteller i ulik grad om hvordan de bruker det kommunale rammeverket. Her skiller innføringsskolene seg ut. De snakker om en tett kontakt med kommunen i forhold til elevadministrasjon, faglig støtte og organiseringen rundt de tospråklige lærerne. At de har tospråklige lærere tilsatt på skolen ser ut til å bidra til at det flerkulturelle aspektet ved å drive skole blir synlig og verdsatt. De forteller at de tospråklige lærerne gjør skolen bevisst på både ressurser og utfordringer som kan være knyttet til å ha en flerkulturell bakgrunn.

Alle seks skolene har forholdsvis mange elever som kommer fra flerkulturelle hjem, der en eller begge foreldre har en kulturell identitet fra andre land og der det gjerne snakkes flere språk enn norsk. På fem av skolene har en andel på mellom 10 og 40 % av elevene dessuten vedtak om særskilt språkopplæring. En av skolene skiller seg ut. Denne skolen har relativt mange elever med flerkulturell bakgrunn, men de har høyt utdannede foreldre og har god norskspråklig kompetanse. Skolen har derfor kun 10 av 400 elever som har behov for styrking av språket gjennom et vedtak. Dette kan bidra til å forklare at rektor ikke vurderer skolen som flerkulturell, og at skolen ikke har en identitet knyttet til mangfold slik som de andre skolene.

Alle rektorene gir tydelig uttrykk for at medvirkning er noe som engasjerer dem. Det store søkelyset LK20 har på medvirkning er sannsynligvis en sentral årsaksforklaring, sammen med at skoleeier denne høsten har løftet fram elevmedvirkning som tema på sin kvalitetsutviklingssamling for alle ledergruppene i kommunen. På denne samlingen ble medvirkning satt inn i en overordnet ramme, med FNs barnekonvensjon (Forente Nasjoner, 1989) og Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) om føringer for hvordan elevmedvirkning begrunnes. Forståelsen for hvorfor medvirkning er viktig og hvilken kompetanse medvirkning viser til, var derfor ganske sammenfallende hos alle rektorene. Samtidig kom det tydelig fram i intervjuene at skolene hadde jobbet med medvirkning i ulik grad og at rektorene hadde ulikt syn på hvordan dette arbeidet kunne og burde ledes.

Skolene i prosjektet har altså en del likhetstrekk fordi de er fra samme kommune med et gitt rammeverk, og fordi en del av skolens innhold styres etter samme strategier. Om skolen er en innføringsskole og om skolen gjør mange vedtak om særskilt språkopplæring, er strukturer som til en viss grad påvirker mine data. Samtidig er et lite dykk ned i datamaterialet nok til å se at mye også forstås og gjøres ulikt. Hvordan skolens rektor fyller sine arbeidsfelt og

hvordan rektor forstår flerkulturell opplæring, gir ulike måter å lede på. Hvordan nettopp dette bidrar til medvirkning i skolen er utgangspunktet mitt for den følgende analysen.

5.2. Lederens arbeidsfelt i flerkulturelle skoler

En leder har ulike arbeidsfelt (Strand, 2007) (Glosvik et al., 2014), som beskrevet ved hjelp av PAIE og Kompassrose-modellen i kapittel tre. Intervjuguiden i dette prosjektet har spørsmål som er delt inn i bolker etter lederens arbeidsfelt, og i siste del av intervjuet blir rektorene utfordret på å selv gi en vurdering på hvilket arbeidsfelt som oppleves som viktigst og mest avgjørende for å få til medvirkning på skolen. Innen alle delene er ledelse knyttet til den flerkulturelle skolen og rektors ansvar for å fremme medvirkning for alle elever. Jeg vil i det følgende først gi en analyse av de ulike arbeidsfeltene til rektorene i flerkulturelle skoler, særlig knyttet til medvirkning.

5.2.1. Faglig ledelse

Faglig ledelse, eller produsentrollen i PAIE, handler på en skole om at skolens resultater er elevenes læring, trygghet og trivsel (Strand 2005; Glosvik et al., 2014).

Rektorene gir både like og ulike beskrivelse av sin rolle som faglig leder på skolen knyttet til medvirkning. Alle forteller at de initierer felles arrangementer eller prosjekter på skolen, der alle elevene deltar og får påvirke, i større eller mindre grad. Dette er blant annet sangsamlinger, forestillinger og aktivitetsdager. Formålet handler om å bygge skolens fellesskap og fremme elevenes ønsker og egen identitet på tvers av trinn. Skole A, B, D og F har avlyst det meste av slike aktiviteter nå i tiden med pandemi, mens skole C, E og delvis D har funnet alternative måter å fremme formålet på. Et eksempel på det er digitalt show, laget av elever og der rektor også bidrar, som sendes på samme tidspunkt på skjerm i alle klasserom.

Noen av rektorene som har avlyst slike aktiviteter savner det, mens andre ser ikke at det har så stor betydning. «Men jeg vet ikke.. Hvor mye elevene tenker.. De er mer der og da», uttrykker rektor A. Den samme rektoren er mindre opptatt av sin lederrolle som faglig leder på skolen. Han påpeker at rektors oppgave er å ansette riktige folk og å forsterke det som er positivt i lærernes praksis. Denne formen for faglig ledelse kan anses som lite proaktiv, samtidig som den er klart støttende.

Andre rektorer har en mye tydeligere holdning til hva rektor har ansvar for i sin faglige ledelse. På skole B og D blir det løftet frem som den viktigste oppgaven til en rektor. En rektor skal sette mål, tilrettelegge for læringssløyfer og veilede gjennom hele prosessen, og ledelse gjennom avdelingslederne blir viktig for å nå godt nok ut. Felles prosjekter og utviklingsarbeid uttrykkes som viktige ledergrep av rektor for å sikre ønskede faglige resultater.

På skole F løfter rektor fram mange arbeidsprosesser i personalet der det jobbes systematisk og grundig med medvirkning som fagfelt etter oppsatte planer og programmer. Rektor er sammen med ledergruppen faglig leder, men administrative og faglige lederoppgaver går her litt over i hverandre.

På de andre skolene fortelles det på samme måte om betydningen av felles mål, planer og praksis for medvirkning. På skole C og E er det faglige ansvaret i stor grad fordelt i personalet. Rektor forteller at ledelse blir delt i ledergruppen og lærergruppen, der ulike personer får ansvar for å lede ulike prosesser. Rektor har overordnet ansvar og følger opp, men har ikke den styrende posisjonen i alle ledd. Det relasjonelle og det faglige i rektors ledelse bindes på disse skolene tett sammen, ved at personalets faglige samarbeid bygger på trygghet, deling og fellesskap. Rektorene er tydelig på at deres jobb er å målrette, trygge, støtte og veilede personalets faglige arbeid, mens avdelingsledernes jobb er å være ute og etterspørre og holde i trådene. I arbeidet med medvirkning kan man ikke ligge bakpå og tenke at man har jobbet ferdig med det.

Oppsummert sett viser skole B, D og F en størst vektlegging av faglig ledelse knyttet til medvirkning. På skole A er den faglige ledelsen til rektor mindre proaktiv, mens skole C og E forteller om at faglig ledelse av medvirkning i stor grad delegeres og at ansvar deles i personalet.

5.2.2. Administrativ ledelse

Skolene jeg undersøker i dette prosjektet har alle mellom 200 og 400 elever, og et tilsvarende stort antall ansatte. Halvparten av skolene, altså innføringsskolene, er i tillegg baseskole for noen av kommunens tospråklige lærere, og har derfor et større antall ansatte. God administrativ ledelse, altså administratorrollen i PAIE, blir naturlig nok viktig for å drifte alle skolene (Strand 2005; Glosvik et al., 2014). Hvordan dette gjøres og hvordan rektor har fordelt lederoppgavene knyttet til administrasjon varierer likevel en del fra skole til skole.

På skole A og B er skolens lederteam organisert tydelig etter migrasjonspedagogiske behov og knyttet til at skolen er en innføringsskole. Begge skolene har samlet faglig ekspertise hos noen personer, som brukes strategisk ut i forhold til hele skolen. Materielle ressurser som rom og læringsmidler er organisert og samlet hos disse fagspecialistene, og tildelingen av støtte er gjort på en systematisk måte. Fagmiljøet står dermed sterkt i begge disse skolene, og rektors direkte rolle i forhold til administrativ ledelse blir mer overordnet. Rektor har økonomisk ansvar og overordnet ansvar i fordeling av oppgaver og roller, men har ikke detaljkunnskap om innholdet i den administrative ledelsen innenfor fagfeltet. Denne har han i stor grad delegert til avdelingsledere.

På skole A er rektor tydelig på at administrative rutiner er viktig for at alle elever skal kunne delta.

Absolutt. Administrative rutiner må på plass for at alle elever skal kunne delta. (...) På rent administrative rutineoppgaver tenker jeg at til færre som trenger å bry seg om dette, til bedre er det. Jeg har ikke behov for å involvere mange i det. (Rektor A)

Skole C er også en innføringsskole. Rektor gir likevel uttrykk for en annen tilnærming til administrativ ledelse. Ressurser i form av personale, materiell og rom er ikke i utgangspunktet samlet eller styrt, men fordelt på hvert trinn og blir i praksis ikke administrert direkte fra rektor eller ledergruppen. Hvert trinn vurderer egne behov, og bruker ressursene fleksibelt og i stor grad inn mot hele elevgruppen. Både tilpasset opplæring, spesialundervisning og særskilt språkopplæring skjer inkludert i det ordinære læringsfellesskapet. Innføringstilbudet blir gitt parallelt, men fagkompetansen fra dette brukes også fleksibelt inn mot skolen ellers. På denne skolen er rektor og ledergruppens administrative ledelse knyttet til overordnede faktorer som økonomi og grunnleggende organisatoriske prinsipper. I forhold til medvirkning sier rektor «Økonomien er jo det enkleste. (...) Jeg opplever at vi har et stort handlingsrom, og kan få til det vi har lyst til». (Rektor C)

Skole E er en ordinær mellomstor barneskole. Rektoren her forteller om en klar ansvarsfordeling for eget arbeid og lederteamet innen administrativ ledelse, samtidig som personalet i stor grad også er ansvarliggjort. Skolen er opptatt av kompetanse og har flere team der lærere på skolen deltar, og ressurser til tilpasset opplæring, spesialundervisning og særskilt språkopplæring brukes fleksibelt på trinnene. Selv om rammene i skole C og E er ganske ulike når det gjelder ressurser, på grunn av elevtall og om skolen har innføringstilbud, er likevel holdningen og praksisen knyttet til administrativ ledelse mye sammenfallende.

Skole D og skole F er store skoler uten innføringstilbud. Begge forteller om en administrativ struktur der de migrasjonspedagogiske oppgavene ikke har stor plass. På skole D har nesten 10 % av elevene særskilt språkopplæring, men administrativt ansvar for verken det juridiske eller det faglige er tydelig fordelt i ledergruppen eller personalet. På skole F har få elever særskilt språkopplæring, selv om skolen har stor andel flerkulturelle elever. De formelle arbeidsoppgavene faller dermed litt bort, og et faglig ansvar kommuniseres ikke.

Den administrative ledelsen blir likevel løftet fram som veldig avgjørende av rektor på skole F. Denne rektoren sier mye om at lederens ansvar er å styre etter lovverk, styringsdokumenter og økonomisk tildeling, og at skolens praksis med medvirkning må nedfelles i planer. «For meg har det vært en kompassrose i forhold i rektorrollen dette med mål, struktur og strategi.. og så relasjoner. (..) Så det å styre med hjertet, men allikevel rammes inn av styringsdokumenter og lovverket vårt» (Rektor F). Rektoren er opptatt av at medvirkning må bli til i et samspill med skolens forvaltning, både det som fremmer medvirkning som prinsipp og det som setter begrensninger for det.

Oppsummert er administrativ ledelse viktig for skolens arbeid med medvirkning på ulike måter. På skole C og E blir den minst vektlagt, mens den på de andre skolene gis en større betydning. Særlig på skole F blir god administrativ ledelse løftet frem som avgjørende.

5.2.3. Relasjonsledelse

Relasjonsledelse i skolen handler om hvordan rektor leder skolen gjennom relasjonene til elever og ansatte, og sekundært til andre aktører som foreldre og samarbeidspartnere. I PAIE tilsvarer relasjonsledelse integratrollen (Strand 2005; Glosvik et al., 2014). Denne formen for ledelse henger tett sammen med både menneskesyn, elevsyn og verdier, og hvor bevisst leder bruker dette i sitt lederskap.

Generelt uttrykker rektorene på alle seks skolene verdier om samhold og inkludering. Mangfold blir i hovedsak formidlet som noe positivt og berikende for skolen, og mer som ressurs enn som utfordring. Likevel er det store forskjeller hvor tydelig rektorene er på verdier og betydningen for relasjoner, og hvordan praksis knyttet til relasjoner og medvirkning blir beskrevet.

På skolene A, D og F kommer arbeid med verdier minst tydelig fram som noe lokalt forankret. Alle tre rektorene viser til verdier definert av læreplan og kommune, og sier ikke så mye om hva de betyr i praksis på skolen eller hvordan elevene opplever verdiene. Rektor F er

likevel tydelig på at relasjoner til både elever og ansatte er avgjørende og det viktigste i hans arbeid, og at modelleringen av hvordan han møter elever med både å lytte og ta på alvor, både personlig og gjennom saksbehandling, er nødvendig for at medvirkningen skal bli praksis i hele organisasjonen. Rektor D sier mer om systemer og struktur, men er samtidig opptatt av å bygge tillit nedover.

Så jeg prøver å lede klokt. Å være ryddig, lede i systemer, og at de opplever at det er en grad av rettferdighet. Sant. Ingenting er så ulikt som lik behandling av ulike mennesker. Fordi, i personalgruppen når man leder.. Det er som man leder en skoleklasse der. Det er behov for individuell oppfølging. Slik er det i et lederteam også. (Rektor D)

Rektor A forteller at mangfoldet gir et stort samhold i personalgruppen når de mestrer å stå sammen og å løse problemer sammen. Men mangfoldet, særlig knyttet til elevatferd og sårbare barn på grunn av traumer, er samtidig utfordrende.

Vi lykkes definitivt ikke alltid. Å håndtere så mye atferd. Det kan få oss helt ned på felgen, sant. Vi sliter med å klare å løfte hverandre. Men når vi klarer å håndtere det, fører det til ekstremt godt samhold. (...) Og da .. Da er det en glad rektor! (Rektor A)

Rektoren uttrykker at den relasjonelle delen av lederjobben er den viktigste, både direkte og gjennom modellering. Samtidig uttrykker han i liten grad at skolen er i toveis kommunikasjon med elever eller foreldre. Skolen er opptatt av å bygge tillit og å lytte, men det kan se ut som relasjonsledelse knyttet til medvirkning handler mer om å møte elever med forståelse enn å bli utfordret i andre måter å tenke på.

Rektor på skole B er veldig tydelig på verdigrunnet til skolen. Han forteller om hvordan skolen har jobbet med gjensidig respekt og hvordan elevene gir uttrykk for det. Rektoren er opptatt av betydningen av å være stolt av skolen sin, og at de ansatte er blitt tålmodige og tolerante overfor elevene sine. Mangfoldet er blitt en naturlig del av skolen, og preger arbeidet med medvirkning ved at elevenes stemme får slippe til på ulike måter i opplæringen. Denne rektoren er opptatt av at han må være en tydelig leder for personalet for at verdiene skal nå ut til elevene, og at utviklingsarbeid med fokus på verdier og bygge trygghet i å metodisk bruke medvirkning er rektors viktigste oppgave. Rektoren gir lite rom for forhandling om verdiene, og framstår forholdsvis enveis og bastant i forventninger til sitt personale.

Jeg er nok tydelig i verdiskapingsarbeidet mitt, fordi det er så viktig for meg. Ikke at det faglige ikke er så viktig. Men. (..) Så da er jeg veldig tydelig og ganske sånn bestemt. (..) Mens i det faglige arbeidet tror jeg at jeg er mer sånn til å gi tid og rom og sånt. (Rektor B)

På skole C og E gir rektorene klart uttrykk for skolens verdier og hva det betyr for skolen. Begge skolene har verdier som er lokalt utarbeidet og satt i system, og som jobbes med i personalet og kommer til direkte og konkrete uttrykk i arbeidet med elevene. Trygghet, samhold og inkludering løftes fram som sentrale verdier hos begge skolene, og rektorene kan fortelle om hvordan verdiene preger relasjonene på skolen.

Rektor C forteller at relasjonsledelse er helt avgjørende for han som rektor, ved at han må etterleve verdiene til skolen daglig både overfor elevene og de ansatte. Han sier god morgen til alle elevene i skoleporten hver dag, før han møter alle lærerne til en kjapp morgensamling enten fysisk eller på Teams før undervisningen starter. Han forklarer at dette er avgjørende i hans lederskap fordi det bygger både trygghet, åpenhet og tydelige forventninger, samtidig som han som leder gjør seg tilgjengelig for respons, enten mellommenneskelig, faglig eller praktisk.

Det skal gjennomsyre all aktivitet på skolen. Det handler om tillit, sant. Jeg ønsker at mine lærere skal ha tillit til meg, at mine ledere skal ha tillit til meg, at det er en åpenhet der. Og det må nå helt ned til elevene. (..) Det begynner med meg, sant. Slik at elevene opplever det å bli sett og bli tatt alvorlig. Og da må man ha tillit til hverandre. Ja. Og det handler om respekt. (Rektor C)

Rektoren formidler hva han tenker denne relasjonsledelsen gjør med samholdet på skolen, både i personalet, elevgruppen og nærmiljøet med foreldre og andre aktører. «Vi jobber sammen. (..) Det er bygda i byen, som jeg pleier å si» (Rektor C). Rektoren uttrykker hvor avhengig han er av avdelingslederne sine og resten av personalet for å lede skolen på den måten. For å få til medvirkning krever det både modellering og det å være tett på, og rektoren mener at relasjonsledelse, med klare forventninger om å møte hverandre og være åpen for hva den andre bidrar med, er avgjørende for god skoleledelse.

Rektor E forteller om hvordan verdiene på skolen kommer til uttrykk på ulike måter der relasjoner står sentralt. Skolen har stort fokus på å møte elevene med varme foran konsekvenstenkning. Tiltak som aktive voksne som snakker med og inkluderer i friminutter, en ansatt som har oppgave som snakkeperson, og ukentlig klassens time der livet står på planen bidrar til at elevene blir hørt, lærer å lytte til andre og å forstå hverandre. Rektor er tydelig på at han modellerer i alt han sier og gjør overfor både barn og voksne, og at troverdige og åpne voksne er avgjørende for at barn skal oppleve medvirkning og reell involvering. På samme måte som rektor C løfter rektor E fram relasjonsledelse som den viktigste delen av rektors arbeid, sammen med gode strukturer og faglig kompetanse.

At de møter meg, og alle voksne, ikke sant, at vi lever etter det vi sier. (...) Strukturene og rammene må ligge der, selv om elevene ikke ser det, det er viktig. Å være tydelig på hvor vi skal og hvordan. Men. Å ta elevene på alvor er uansett i alle situasjoner nummer en. (Rektor E)

Oppsummert er relasjonsledelse og integratørrollen uttalt som sentrale arbeidsfelt for leder på alle skolene. Den kommuniseres tydeligst på skole C og E som avgjørende for å lykkes med medvirkning i praksis. Disse rektorene løfter frem medvirkning gjennom relasjonell ledelse ikke kun i forhold til elevene, men i alle relasjoner på skolen.

5.2.4. Endringsledelse

Som leder av endringer skaper skolelederen utvikling i organisasjonen. Endringer kan være utviklingsarbeid som skal bidra til faglig læring eller utvikling av fellesskap, initiert av eksterne aktører eller etter intern evaluering av behov i organisasjonen, eller andre endringer som oppstår av kriser eller press utenfra. Endringsledelse knyttes til entreprenør-rollen i PAIE (Strand 2005; Glosvik et al., 2014).

Aktuelle utviklingsarbeid for skolene mine er knyttet til arbeidet med føringene fra ny læreplan og med prinsippet om medvirkning. Ny læreplan er initiert av staten, mens prinsippet om medvirkning i tillegg er løftet fram gjennom kommunens kompetansesamling høsten 2020. I tillegg forteller rektorene om endringsarbeidet de sto i under pandemien i 2020, med omlegging til hjemmeskole og endringene av skolehverdagen i etterkant.

Rektor A viser videre til at skolen har fått jobbet lite med medvirkning og ny læreplan, men at de har hatt et godt utviklingsarbeid knyttet til skolemiljø. Endringsarbeidet ble initiert av statsforvalteren etter tilsyn på kapittel 9A i opplæringsloven, og rektor forteller om et involvert personale og gode resultater. «Det er jo fantastisk for en leder. Å få.. skal vi si, ytre fiende, sant. (..) Et fantastisk utgangspunkt for utviklingsarbeid, altså» (Rektor A). En krise skapt utenfra gav altså involvering og utviklingsarbeid innenfra. Medvirkning var en del av utviklingsarbeidet med skolemiljø, og rektor mener at det felles arbeidet i personalet var en viktig prosess som fikk gode resultater fordi lærerne var involverte.

Rektorene på skole B, D og F har hatt utviklingsarbeid knyttet til medvirkning og ny læreplan ved å bruke kompetansepakken til UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2020) og det digitale planleggingsverktøyet til LK20. Skolene har hatt fokus på å bygge profesjonsfellesskap ved å arbeide felles og prøve ut i praksis. Både verdier og tverrfaglige tema har vært en del av dette endringsarbeidet, som skolene på ulike måter har tatt ut til elevene. Rektor og ledergruppen har

vært naturlige ledere av utviklingsarbeidet, samtidig som det eksterne presset og tilretteleggingen digitalt har spilt en sentral rolle. Skole D forteller at de har supplert med å bruke ressurser fra Språkløyper, som en nettressurs for kompetanseheving (Lesesenteret, 2016). Denne har gitt nyttige tilfang til arbeidet med språk i et mangfoldsperspektiv, mener rektor, som et bidrag inn mot å forstå og følge opp alle elever. Ingen av disse skolene har jobbet med eksterne aktører i nærmiljøet i utviklingsarbeidet med medvirkning.

Flere av rektorene viser til at utfordringer knyttet til endringsarbeidet er å få hele personalet involvert og å følge opp prosessene i praksis. De ser nødvendigheten av å gi tid og rom, for å få alle med. Dersom endringsarbeidet skal komme ut til elevene, må lærerne trygges og støttes. Rektor på skole B sier

Det handler om å trygge lærerne. For viss lærerne skal drive en ny måte å lære på eller lære fra seg eller undervisning.. Så må de være trygge på det de driver med. Så da må vi jo jobbe med det. Så vi må sette av tid, prate sammen. (Rektor B)

Skole C og E har også jobbet mye med medvirkning med utgangspunkt i ny læreplan. Rektor på skole C forteller at de i liten grad har brukt kompetansepakken (Utdanningsdirektoratet, 2020), men at de gjennom bruk av fagteam lokalt på skolen har funnet egne måter å jobbe på. Alle lærerne er med i et fagteam, og fagteamene har i stor grad ledet utviklingstidene. Rektor som endringsleder har overordnet ansvar, men lærerne eier arbeidet og er involvert hele tiden. I tillegg har de jobbet sammen med begrepene *dybdelæring*, *læringsgrup* og *Growth mindset*, for å utvikle felles forståelse for elevrollen og lærerrollen i ny læreplan. Rektor forteller om en rik involvering av aktører i nærmiljøet, blant annet foreldre og idretts- og kulturorganisasjoner, som har blitt koblet på læringsarbeidet på skolen gjennom ulike arenaer for samarbeid. Et eksempel er en mødregruppe, der skolens mødre både får bygge sosiale nettverk og dele erfaringer, og drøfte skolens faglige oppfølging og komme med respons på den. Rektor er tydelig på at et endringsarbeid blir sterkere dersom de ulike aktørene både internt og eksternt på skolen er involvert.

Rektor på skole E har en samsvarende tilnærming til endringsledelse. Der arbeides det også bredt med å få involvert ulike aktører, og skolens utviklingsarbeid har preg av kollektivt internt arbeid kombinert med samarbeid med aktører utenom skolen, som Fargespill, Forandringsfabrikken og den lokale høyskolen. Aktørene utenfra brukes aktivt av rektor for å fremme skolens mål.

Rektor på skole A forteller også om et spennende samarbeid med nærmiljøet, med leksearbeid kombinert med mat og fritidsaktiviteter. Dette samarbeidet framstår fragmentert fra skolens

utviklingsarbeid og er i stor grad styrt av idrettslaget, og brukes dermed ikke målrettet av rektor for å gi økt medvirkning. Det ser dermed ikke ut til å være en like tydelig del av rektor sin endringsledelse som arbeidet på skole C og E.

Oppsummert er endringsledelse viktig for alle rektorene med tanke på arbeidet med medvirkning. For skole C og E samarbeides det en god del med eksterne aktører i endringsarbeidet, og de ansatte får stor grad av ansvar for å bidra til å drive arbeidet.

5.2.5. Oppsummering av funn - lederens arbeidsfelt i flerkulturelle skoler

Mine funn knyttet til hvilke arbeidsfelt, strategier og funksjoner lederen tar i bruk i arbeidet med medvirkning kan oppsummeres i følgende modell.

Oppsummert ser det ut som at faglig ledelse (P) og administrativ ledelse (A) er de viktigste oppgavene som vektas i arbeidet med medvirkning for fire av skolene. På to av skolene framstår relasjonell ledelse (I) og endringsledelse (E) som viktigste arbeidsfelt knyttet til medvirkning.

	Rektors arbeidsfelt
P: Produsent Faglig ledelse Målstyring og resultatfokus	Skole B, D og F har stort fokus på rektor som faglig leder. På skole A er den faglige ledelsen mindre tydelig, men delegeres til personer og grupper. C og E har begge et stort fokus på faglig ledelse, men ansvar delegeres og deles med ansatte.
A: administrator Administrativ ledelse Struktur og intern styring	Skole A og B har tydelig administrativ intern styring fra ledelsen på det flerkulturelle feltet. F har en sterk administrativ ledelse generelt, uten å knytte det til å være flerkulturell skole, men til at det er viktig for medvirkning. C, D og E er mindre tydelig på hvordan intern administrativ ledelse styrer medvirkning, og for C og E handler dette om ansvarsfordeling ut i hele personalet.
I: integrator Relasjonell ledelse Verdier og profesjonsfellesskap	Alle skolene er opptatt av verdier og relasjoner, men det er ulikt hvilke innhold verdiene har og hvilken funksjon de har. På skole B uttrykkes klare verdier, men de er lite åpne for forhandlinger. På skole C og E er verdiene klart definerte, og rektorene er tydelige på at tillit og respekt bygges i daglig dialog med både små og store på skolen. Relasjonsledelse løftes fram som det viktigste i rektors lederskap.
E: entreprenør Endringsledelse Skolekultur og utadventt fokus	Alle skolene driver utviklingsarbeid for medvirkning, men med stor variasjon i hvem som initierer, hvordan interne og eksterne aktører involveres og hvordan det knyttes til praksis. På skole C og E ledes det med høy grad av både intern og ekstern involvering. På skole B, D og F framstår rektor som en tydelig endringsleder. På skole A bidrar initiering og press utenfra til at ledelsen til rektor styrkes.

Figur 12: Oppsummering av funn knyttet til lederens arbeidsfelt i flerkulturelle skoler

5.3. Diskurser i flerkulturelle skoler

Som jeg nå har presentert og analysert har lederne i mitt datamateriale ulik forståelse av og praksis knyttet til sine arbeidsfelt og måter å lede på. I det følgende vil jeg analysere datamaterialet med utgangspunkt i diskurser, altså hvilken forståelse for å være leder på flerkulturell skole rektorene gir uttrykk for gjennom intervjuene. Diskursanalysen vil bygge på de tre diskursene til Vedøy (2008, 2017), med mål om å identifisere mine skoler og rektorer i forhold til disse diskursene og om mulig utvide representasjonene i de tre diskursene i diskursordenen. Analysen har også som mål å avdekke om noe vil falle utenfor diskursene.

Analysen følger de tre skrittene i diskursanalyse som beskrevet i metodekapittelet (Neuman, 2002). Første skritt handler om å avgrense ved å velge noen elementer i fagfeltet som undersøke nærmere. Det er nå gjennomført i de to første delkapitlene, ved å se på likheter og forskjeller i skolens arbeid med medvirkning og ved å gjøre en analyse av lederens arbeid som faglig leder, administrativ leder, relasjonsleder og endringsleder.

I det følgende vil jeg gjøre et forsøk på å identifisere representasjoner i diskursene, samt diskursenes lagdeling for hva som er overordnet og underordnet, og på denne måten kategorisere datamaterialet mitt i diskurser. Diskurser i denne sammenhengen innebærer rektorenes forståelse av hvordan de leder for medvirkning i en flerkulturell skole.

5.3.1. Formell diskurs

I en formell forståelse er mangfold en uttalt verdi og de formelle rettighetene i opplæringen anerkjent, mens ledelsen er lite sensitiv overfor ulike behov og konsekvenser for inkludering i fellesskapet, utover noen symboler og en feiring av mangfold ved anledninger (Vedøy, 2008, 2017).

Begreper som brukes forteller ofte en del om forståelse og holdninger. To av deltakerne bruker begrepet «fremmedkulturell» om elever som har flere kulturelle identiteter og et annet morsmål enn det norske. Den ene sier «.. Jeg blir så forvirret av dette her.. La oss si de fremmedkulturelle...». Både rektor på skole A og D bruker begrepet «fremmedkulturell» konsekvent, selv om jeg som intervjuer bruker begrepet «flerkulturell». Valg av begrep gir en oppfatning av at rektorene forstår disse elevene som noe annerledes, noe «fremmed», sammenlignet med andre elever i skolen. En annen forklaring kan være at dette fagfeltet er

noe som er lite bearbeidet og bevisstgjort hos skolelederen, og at begrepsbruket ikke formidler en holdning, men derimot er et resultat av få erfaringer.

Rektor på skole A forteller videre om en stor satsning knyttet til organisering og innhold, som tar flerkulturell opplæring på alvor både i uttalte verdier og gjennomført praksis. Rektors representasjon knyttet til begrepsbruk henger ikke sammen med resten av fortellingen fra skolen, som ikke gir uttrykk for en formell diskurs. Hans begrepsbruk kan derfor ikke anses som en representasjon av formell diskurs, men heller som et resultat av lite erfaring med det flerkulturelle.

Rektor på skole D formidler tydelige verdier om samhold, og ser mangfold som noe positivt. «Jeg har tro på denne positive tilnærmingen. Det er jo hele menneskesynet vårt. Å se andre som ressurser» (Rektor D). Samtidig gir rektor uttrykk for at det er litt uklart hvordan skolens verdier blir opplevd av elevene og hvordan skolens mangfold påvirker kollegafelleskapet. Elevenes flerkulturelle bakgrunn blir løftet fram i skolens fellessamlinger, som for eksempel FN-samling. Disse er avlyst nå under pandemien, selv om skolen prøver seg med en digitalisert erstatning. Rektor forteller om medvirkning og mangfold, men gir uttrykk for at det som gjøres er opp til lærere og aktuelle elever.

Normalt sett har vi sangsamlinger. Da har vi oppfordret til å bruke Fargespill-metoden. Og bruke mangfoldet i klassen. Vi hadde en sangsamling da vi sang Fader Jakob på 14 språk. Vi lager flagg. Det handler om å vise. Det er veldig forskjellig. Hvordan elevene.. Noen elever må modnes i å fremme seg selv på denne måten. Jeg synes de har vært flinke. (Rektor D)

Skole F skiller seg ut fra de andre skolene ved at rektor ikke definerer skolen som flerkulturell. Han forklarer at grunnen til det er at de har få enkeltvedtak på særskilt språkopplæring og ingen særlige behov for tilrettelegging rundt elever med en flerkulturell bakgrunn, fordi disse elevene i hovedsak kommer fra ressurssterke hjem med høyt utdannede foreldre. Rektor opplever at elevene har et godt norsk språk og ellers er godt integrert i samfunnet. Han uttrykker liten bevissthet for betydningen av identitet og hvordan en flerkulturell bakgrunn kan bidra med ressurser i fellesskapet.

Så kan man jo si.. Burde vi hatt noe mer sånn internasjonale dager og nyttiggjøre seg av det.. Men. Det brukes i læringsarbeidet innimellom. Man skal markere eller feire noe. Og da er man som barn og lærere oppmerksom på sitt opprinnelsessted. (Rektor F)

Disse beskrivelsene gir representasjoner av en formell diskurs, der mangfold verdsettes gjennom artefakter uten at de blir gitt nytt innhold eller mening i fellesskapet (Vedøy 2008, 2017). Verdiene er tatt for gitt og ikke til vurdering eller forhandling mellom ansatte eller med elevene.

Innen administrativ ledelse gir rektor på skole D uttrykk for at han er usikker på egen og skolens kompetanse innen flerkulturell ledelse og pedagogikk.

Jeg har jo litt praktisk erfaring. (..) Og jeg har en lærer som tok studiet i andrespråkspedagogikk i fjor. Men hun har ikke vært så på det i år.. så. Ja. Så vi har samlet sett ikke så mye, vi skulle hatt mer kompetanse på skolen. Vi driver jo tilpasset opplæring da. (Rektor D)

Når samme rektor forteller om ansvarsdeling i lederteamet, gir han inntrykk av at oppgavene er delt løst og at alle tar litt ansvar. Rektor forteller at en viktig oppgave for han er å søke midler og sørge for at elever som skal ha særskilt språkopplæring får det. Samtidig er han utydelig på innholdet i opplæringen, hvordan midlene brukes og hvem som har ansvar for hva.

I forhold til å få et migrasjonspedagogisk team opp og gå fullverdig, har vi mye å gå på. (..) Det må jo være hvordan jeg organiserer lærergruppen. Det har jeg prøvd flere ganger. Jeg har ikke gitt opp tanken. (..) Men de er flinke til å hjelpe hverandre og dele, synes jeg. (Rektor D)

Rektors holdning til medvirkning er å tilrettelegge for at elever skal få bruke sin stemme og sin bakgrunn i fellesskapet, og at det tilrettelegges for de som har behov for det. Mangfoldet blir koblet tett til språkkompetanse, og det skilles mellom det norske og «det fremmede» som trenger tilpassing.

Dersom Mohammed er 2-8 elev, må jeg få fram hans stemme. Dersom han er 3.gangs innvandrere er han like norsk som Per, også i språket, og trenger ingen tilrettelegging. Da er han en elev slik som alle de andre på skolen. Det er den biten. (Rektor D)

Den formelle diskursen har en overordnet representasjon i at opplæringen for elevene stort sett gis i klasserommet uten at noen lærere blir spesielt ansvarliggjort i. Alle har ansvar for inkludering og elevmedvirkning, mens det som handler om både individuell tilrettelegging etter behov og det som handler om fellesskapet framstår uklart og muligens noe tilfeldig.

På skole F er systemet for medvirkning godt, og rektor er tett på både elever og ansatte ved å lytte, ta på alvor og gi respons. På denne måten får de flerkulturelle elevene de samme mulighetene som alle de andre til å medvirke. Samtidig får ikke skolen nyttiggjøre seg av

mangfold som verdi med ressurser, ved at elevene blir sett på som en forholdsvis homogen gruppe og mangfoldet ikke blir gitt noe oppmerksomhet.

5.3.2. Supplerende diskurs

I en supplerende forståelse har opplæringen søkelys på best mulig faglige tilpasninger til den enkelte elev sin behov. Mangfoldet ses på som verdi og blir feiret ved anledninger, men er ikke en sentral del av opplæringen for alle elever. En følge av en slik forståelse er en delvis segregering av elevene, og at eksperter får ansvar for fagfeltet (Vedøy, 2008, 2017).

Rektorene på skole A og B, som begge er innføringsskoler, forteller at det flerkulturelle er en viktig del av hverdagen. Både i ledergruppen og personalet ellers er oppgaver knyttet til oppfølging av elevers behov for språklig opplæring og veiledning klart definert. Mens skole A har en egen avdelingsleder med ansvar for opplæring i særskilt språkopplæring og har personalansvar for de tospråklige lærere, har skole B som er litt mindre en organisering der oppgavene er fordelt i lederteamet på litt andre måter. Felles er en fast struktur i ledelsen, og noen få pedagoger med god kompetanse som har ansvar for opplæringen med elevene. Begge skolene har også et eget språkrom for læringsarbeidet, med læremidler og annet materiell.

Vi har samlet kompetansen. På få personer. Og vi har samlet materiellet i rom. Ja. Og det.. Funker så godt at jeg ikke har sett noen grunn til å vurdere endringer på det.
(Rektor A)

Forståelsen rektorene her viser til, er i samsvar med den supplerende diskursen. En klar representasjon er at elever med behov for språklig støtte for å lære norsk får en opplæring segregert, med eksperter som ansvarlig for et faglig godt tilbud.

Begge rektorene uttaler tydelig verdier om respekt og samhold, og at mangfoldet er en naturlig del av skolen som både gir utfordringer, men også stort samhold. I praksis er representasjoner for verdiene på skolen for eksempel fellessamlinger, morsmålsdag og fadderordninger. Det uttrykkes at verdiene er fast bestemte og lite åpne for forhandlinger.

Rektor på skole B sier

Jeg tror nok at min rolle som rektor i verdiskapningsarbeidet har vært veldig viktig. Vise hva skolen skal stå for utad. Hvordan vi som skole oppleves når foreldre eller andre kommer til oss første gang. Og stå foran med helt klare krav til hvordan vi skal være. (Rektor B)

Elevene blir tatt på alvor og får tett oppfølging etter sine behov for å lære norsk, men denne medvirkningen får ikke nødvendigvis konsekvenser tilbake til læringsfellesskapet ellers på

skolen. Rektor på skole B forteller om at medvirkning jobbes med i utviklingstid, og han er som endringsleder opptatt av å involvere personalet i dette arbeidet. Den supplerende diskursen han forstår flerkulturell opplæring innenfor gir ikke rom for å se utviklingsarbeidet om medvirkning i direkte sammenheng med flerkulturell opplæring. En grunn til det kan være at tilpasset opplæring fremstår som en sentral representasjon i den supplerende diskursen.

Rektor på skole A forteller at de har prøvd ut å ha foreldremøter parallelt på flere språk. De tospråklige lærerne er gode ressurser for skolen, og bidro på denne måten til at foreldre fikk mulighet til å få et helt foreldremøte tilpasset og med mulighet til dialog, ikke kun tolking. Myndiggjøring av de tospråklige lærerne blir dessuten en positiv konsekvens av en slik praksis. Samtidig ser rektor at ulemper er at det kan være stigmatiserende å velge bort det norske foreldremøtet, og at han som rektor kun får treffe de norsktalende foreldrene. Praksisen blir en representasjon i den supplerende diskursen, der tilrettelegging og støtte står sterkt, og der en i liten grad ser det flerkulturelle som forhandlende aktør inn i fellesskapet i skolen som organisasjon.

5.3.3. Deltakende diskurs

I en deltakende forståelse er mangfoldet en viktig uttalt og levd verdi, der opplæringen for de flerkulturelle elevene blir forstått innenfor helheten til skolens øvrige opplæring. Alle lærere får ansvar, både for å tilpasse til den enkelte elev og for å bidra til et åpent og inkluderende fellesskap der alle reelt deltar. Skolens praksis blir da stadig utviklet, både gjennom elever og de ansatte, men også i samspill med eksterne aktører (Vedøy, 2008, 2017).

Noe som går igjen gjennom hele datamaterialet til rektor på skole C og på skole E er å bli kjent. Rektorene formidler mye om hvor viktig det er for dem å bli godt kjent med både elever og ansatte, samt foreldre og ulike samarbeidspartnere. Menneskesynet til rektorene handler om at alle er verdifulle og har ressurser å bidra med inn til fellesskapet, og at det er leder sitt ansvar å møte på en slik måte at det skapes trygghet og motivasjon til å dele og bidra. Representasjonene for dette er blant annet når rektor C forteller at han møter alle elevene i porten og alle ansatte på møte hver eneste morgen for å si god morgen og prate løst om dagen, eller når rektor E forteller at alle klasser har en time om livet hver uke der de selv styrer innhold i samtaler og at der både han og de andre ansatte har inkludering i stedet for inspeksjon i friminuttene.

Begge rektorene har et tydelig forhold til verdiene på skolen og kan fortelle konkret hvordan elevene kan oppleve skolens verdier. Representasjoner av verdiene er blant annet fellessamlinger, forestillinger, tverrfaglige prosjekter og kreative arbeidsmåter. Fargespillmetodikk (<https://fargespill.no/>) brukes aktivt i skolene, både på klassenivå og skolenivå, som kreativ pedagogisk og sosial tilnærming med utgangspunkt i verdier om mangfold og samhold. Begge rektorene formidler at slike fellesskap er så viktig at de ikke kunne avlyses i pandemien, men måtte få nye uttrykk. Digitale show, felles dans på plassen og tverrfaglige prosjekter gjennomført parallelt på trinn er eksempler på fellesskapsbygging under pandemiens begrensninger.

Rektorene forteller at verdiene må leves på alle nivå for at de skal nå ut i praksis. Det handler om en ledergruppe som ser og liker hverandre, og som kan fordele oppgaver, og det handler om et kollegafellesskap preget av åpenhet, tillit og respekt.

Jeg er avhengig av gode prosesser i ledergruppen og i personalet. Det må være åpenhet, på godt og vondt. Det er viktig at man har en åpen dialog mener jeg, og det må man også ha med elevene. (..) Det begynner med meg og skal helt ut.. Det er vi-et, ikke sant. Vi skal ha det trygt på skolen og ha respekt for hverandre, i det mangfoldet vi har. Og da får vi et godt samhold. (..) Det kan være tøffe tak. For det er en krevende skole å jobbe på. For det er et krevende elevgrunnlag vi har. Det er variert. Men det er en styrke. Og vi får så mye igjen for det. (Rektor C)

Skole C og E har en del ulikheter i struktur og pedagogiske ressurser, siden den ene er innføringsskole og den andre ikke. Der den ene rektoren har et flerkulturelt personale på grunn av en gitt struktur, har den andre rektoren et bevisst forhold til å rekruttere flerkulturelle og til å løfte frem annet mangfold i personalet. Å bygge et trygt og sosialt fellesskap i personalgruppen vektlegges av begge rektorene, som et grunnlag for å skape en inkluderende og varm kultur i organisasjonen.

I forhold til faglig arbeid og ulike typer endringsarbeid er involvering av ansatte en sentral representasjon ved den deltakende diskursen hos begge rektorene. Rektorene snakker om betydningen av felles forståelse og for reell innvirkning på arbeidet i profesjonsfellesskapet. Rektor C forteller om at utviklingsarbeidet deres er drevet av fagteam, der lærere deltar og styrer all utviklingstid. Selv om ledelsen setter kurs, blir lærerne på denne måten ansvarliggjort og bidrar til innhold. Rektor forklarer

Vi er ulike som voksne, man er ulike som barn. Og derfor må utviklingstiden vår, det vi jobber med. Den er nøye gjennomtenkt. For mine lærere deltar i fagteam. Når jeg

legger opp utviklingstid, der er det ikke jeg som snakker og lærerne hører på. Da er lærerne de aktive. (Rektor C)

Rektor E vektlegger læringsløyper, der endringsarbeidet jobbes med i prosess og lærerne prøver ut i praksis, deler, reflekterer og prøver igjen. Han forteller at

Det krever at vi gjør dette sammen, at vi er trygge. Jeg tror det er viktig å bli bevisst sin inkompetanse også. (..) Når vi deler sørger vi for en trygghet for at det kan gjøres feil og be om hjelp. For hva skjedde der, det kan vi lære av. Og vi har ansvaret sammen. (Rektor E)

Rektorene viser til at alle blir ansvarliggjort, og at det konkrete innholdet i verdier og opplæring hele tiden er åpen for forhandlinger og i utvikling.

I arbeidet med medvirkning forteller rektorene om tilsvarende prosesser som i lærernes utviklingstid. Det må arbeides med en felles forståelse i klassen, elevene må involveres og utfordres, og det må trenes på sammen. Men først og fremst kreves en trygghet, slik at elevene tør å være åpne og delaktige.

For alt henger sammen. Du må først klare å bli kjent. De må få tillit til oss. (..) Men dersom alle gjør sitt. Av de voksne. Så når vi ganske langt. 1+1 er mer enn 2, det føler vi på! Og det er ikke som solospillere vi når lengst, det er det kollektive. Det er sammen vi kan få noe til. (Rektor E)

Begge rektorene forteller at de i minst mulig grad tar elever ut av klasserommet, verken til spesialundervisning eller særskilt språkopplæring. Når det gjøres, er det i korte intensive økter. Den største delen av tilpasningen til den enkeltes behov gjøres i klasserommet, og mye skjer i felles rammer. Rektor på skole E forteller

I perioder har vi lesekurs som er for alle. For vi er jo vi. Det er jo et vi her. Og vi har sagt det. Den skal ikke han en farge, den pedagogikken vår. Det er viktig for oss. Uavhengig av hvem du er så skal du få den støtten du trenger. Først og fremst sammen med de andre. (Rektor E)

Endringsarbeid på skole C og E har i tillegg til sterk involvering av de ansatte også et tett samspill med eksterne aktører. Rektor på skole E forteller om samarbeid med frivillige om leksehjelp, som er obligatorisk for alle elever før bussen går hjem, og rektor på skole C forteller om både mødregruppe, miljøsentral og idrettsklubb som på ulike måter spiller på lag med skolen for å møte og involvere elevene i deres liv.

Lagdelingen i den deltakende diskursen ut fra datamaterialet mitt ser ut til å være at arbeid med verdier og relasjoner er de overordnede representasjonene, ved at alle ansatte ansvarliggjøres og de flerkulturelle elevene inkluderes i et helhetlig opplæringstilbud.

Involvering av interne og eksterne aktører i og rundt skolen også har stor betydning i skolens arbeid med medvirkning.

5.3.4. Oppsummering av funn - diskurser innen ledelse i flerkulturelle skoler

Den foregående analysen av funn fra seks dybdeintervjuer kan oppsummeres ved at skolene fordeler seg med to på hver diskurs. I den formelle diskursen finner vi to ordinære skoler, som gir uttrykk for diskursen på ulike måter. I supplerende diskurs er to innføringsskoler, mens den deltakende diskursen har en innføringsskole og en ordinær skole.

	Formell diskurs	Supplerende diskurs	Deltakende diskurs
Forståelser av flerkulturell opplæring og ledelse	<p>Skole D og skole F, men på ulike måter.</p> <p>Felles er en overordnet representasjon at opplæringen gis i fellesskap, med en assimilerende strategi for inkludering.</p> <p>Mangfold verdsettes gjennom artefakter på D.</p> <p>Medvirkning står sterkt som representasjon på F, men er lite sensitiv for mangfoldsperspektiv.</p>	<p>Skole A og skole B</p> <p>En overordnet representasjon er at opplæringen gis segregert og av eksperter.</p> <p>Mangfold verdsettes høyt og bidrar til felles fokus, men er lite åpent for forhandlinger eller nytt innhold.</p>	<p>Skole C og skole E</p> <p>Overordnet er arbeidet med verdier og relasjoner, der alle ansatte ansvarliggjøres og alle elever inkluderes i felles opplæring. Innholdet er åpent for forhandling og utvikling.</p> <p>Både interne og eksterne aktører i skolen involveres i endringsarbeid.</p>

Figur 13: Oppsummering av funn - diskurser innen ledelse i flerkulturelle skoler

5.4. Oppsummering – ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler

Den følgende oppsummeringen av funn vil ha to innfallsvinkler.

Først presenteres analysemodellen som er brukt deduktivt gjennom hele prosjektet. Den har med de teoretiske perspektivene på lederens arbeidsfelt i loddrett akse, og de tre diskursene på flerkulturell skole i vannrett akse. I hvert felt gis en oppsummering av funn, knyttet til medvirkning som fagfelt. Demokratisk pedagogikk og ledelse blir de mest sentrale faglige bidragene til feltene i modellen. Modellen tar opp i seg funn som er presentert gjennom diskursanalyse i mindre matriser i delkapitlene i kapittel fem.

Den andre innfallsvinkelen i oppsummering av funn vil presentere fire kategorier for medvirkning. Kategoriene for medvirkning fordeler seg på fire felt i en modell, der mangfold utgjør den ene aksene og ledelse den andre. Modellen synliggjør spenningen mellom individentsentrert og fellesskapsentrert ledelse, og spenningen mellom sensitiv og ikke-sensitiv for mangfoldsperspektivet. De seks skolene som har bidratt til dataproduksjonen er plassert inn i denne modellen for å visualisere sammenhengen mellom dem og hvordan de har bidratt med funn innen ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler.

De fire kategoriene og modellen er ikke vist tidligere, og innebærer en tolkning av funn i dette prosjektet. Begrepene som settes på kategoriene er mine egne, som et forsøk på å synliggjøre funn.

5.4.1. Oppsummering fra diskursanalysen

Funn i dette prosjektet er samlet i en modell for å kunne se sammenhenger og mønstre.

Modellen, som først ble presentert i teorikapittelet og videre drøftet i metodekapittelet, har et deduktivt utgangspunkt ved at den er strukturert gjennom de tre teoretiske innfallsvinklingene til prosjektet. Funn fra datamaterialet er satt inn i modellen underveis i analysen, og sammenfatter de foregående matrisene fra kapittel fem.

En diskursanalytisk drøfting vil løfte blikket og se på forholdet mellom ulike forståelser. Intensjonen med modellen er å gi overblikk og kunne sammenhenger mellom ulike forståelser av ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler.

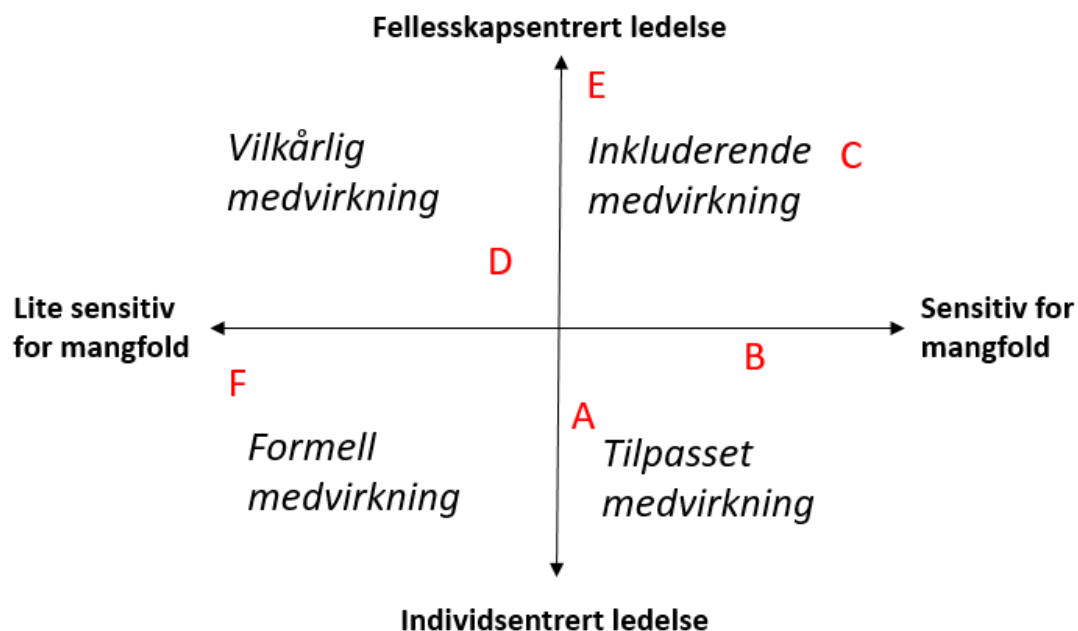
Forståelser av flerkulturell opplæring	Formell diskurs (skole D og F)	Supplerende diskurs (skole A og B)	Deltakende diskurs (skole C og E)
Ledelsens arbeidsfelt			
P: Produsent Faglig ledelse Mål og strategi for opplæring	Mål om at alle elever kan følge samme undervisning. Opplæring om og gjennom demokrati. Assimilerende strategi	Mål om at alle elever med særlige behov får god faglig tilrettelegging. Opplæring om og gjennom demokrati. Segregerende strategi	Mål om at alle elever opplever mening, motivasjon og deltakelse. Opplæring om, gjennom og for demokrati. Inkluderende strategi
A: administrator Administrativ ledelse Struktur, intern styring	Formell elevmedvirkning, like muligheter for alle. Ingen har ansvar for flerkulturell tilnærming.	Medvirkning fra den enkelte elev, gjennom kompetanseheving etter behov. Eksperter får ansvar for å legge til rette.	Deltakende elevmedvirkning fra alle i klassefelleskapet, innholdet er ikke gitt. Alle får ansvar i demokratiske prosesser.
I: integrator Relasjonell ledelse Verdier, skolekultur Demokratisk ledelse	Ledelse av en kultur med respekt for kulturelle artefakter, men fokus på det som er likt. Demokratisk ledelse etter beslutningsrasjonalitet.	Ledelse av en kultur med respekt for kulturelle artefakter og praksis, og en fremheving av ulikhet. Demokratisk ledelse etter diskursiv rasjonalitet.	Ledelse av en kultur der mangfold er en verdi i seg, og blir til gjennom fellesskapet. Distribuering av ledelse og makt – en medvirkende skolekultur Demokratisk ledelse etter terapeutisk og etisk rasjonalitet.
E: entreprenør Endringsledelse Utviklingsarbeid og utadventt fokus	Samarbeid med eksterne aktører og nye organiseringsformer ved særlige anledninger. Initiativ fra kontekst. Utviklingsarbeid: Frihet til å velge som demokratisk prinsipp.	Samarbeid med eksterne aktører og nye organiseringsformer etter behov, for å nå mål om tilpasset opplæring. Initiativ fra fagpersoner. Utviklingsarbeid: Likhet som prinsipp (gjennom ulik opplæring)	Samarbeid med eksterne aktører og nye organiseringsformer er under stadig vurdering, Initiativ fra både eksterne og interne aktører. Utviklingsarbeid: Tilhørighet i fellesskap og realisering av potensial som prinsipper.

Figur 14: Oppsummerende analysemodell- ledelse for medvirkning i flerkulturelle skoler

5.4.2. Oppsummerende modell med fire kategorier for medvirkning

Modellen i figur 14 synliggjør at medvirkning forstås på ulik måte i de tre diskursene, og at leders arbeid for medvirkning dermed får ulik praksis. Analysen i dette prosjektet har vist at praksisen særlig påvirkes av hvor sensitiv ledelsen er for mangfold, og om ledelsens fokus er på individ eller fellesskap.

Prosjektet kan dermed identifisere fire former for medvirkning. Disse vil jeg i det følgende kalle for *vilkårlig medvirkning*, *formell medvirkning*, *tilpasset medvirkning* og *inkluderende medvirkning*. Følgende modell viser kategoriene gjennom ledelsesdimensjonene mangfold og individ/fellesskap, med funn fra de seks skolene, A-F.



Figur 15: Kategorier av medvirkning som ledelse i flerkulturelle skoler, med funn fra skolene A-F

Kategorien *vilkårlig medvirkning* viser til en forståelse og praksis for ledelse som er lite sensitiv for mangfold. Den er samtidig fellesskapsentrert, på den måten at det legges til rette for medvirkning for alle elever i fellesskapet. Det ledes ikke systematisk eller bevisst for at de flerkulturelle elevene får tilpasninger eller blir brukt som ressurser, og ledelsen framstår dermed som vilkårlig. Kategorien tilhører formell diskurs, og funn er hentet fra skole D.

Kategorien *formell medvirkning* er heller ikke sensitiv for mangfold. Ledelse av medvirkning i denne kategorien er individsentrert, ved at det ledes for læringsprosesser der den enkelte elev

bidrar og deltar ut fra sine forutsetninger og muligheter. Medvirkning er i større grad knyttet til elevene enn til ansatte og andre aktører i skolen. Som *vilkårlig medvirkning* tilhører kategorien tilhører formell diskurs, og funn er hentet fra skole F.

Kategorien *tilpasset medvirkning* innebærer en ledelse som er sensitiv for mangfold ved at elevens flerkulturelle identitet påvirker skolen. Samtidig er ledelsen individentsentrert, noe som i denne sammenhengen betyr at pedagogikk og organisering legger vekt på å møte den enkelte elev sine behov. Medvirkning er i større grad knyttet til elevene enn til ansatte og andre aktører i skolen. Kategorien kan plasseres i supplerende diskurs, og funn er hentet fra skole A og B.

Inkluderende medvirkning er den fjerde kategorien. Den er fellesskapsorientert, ved at den har fokus på de sosiale sidene ved medvirkning og at medvirkning handler om mer enn rettigheter og muligheter til individet. At ledelse er sensitiv for mangfold innebærer at det flerkulturelle påvirker kultur og struktur, og at det forhandles om verdier. Inkluderende medvirkning krever en medvirkende og endringsvillig kultur for alle, både elever, ansatte og andre aktører. Kategorien er hentet fra en deltakende diskurs, og funn er hentet fra skole C og E.

Hvordan ledes arbeidet for medvirkning på flerkulturelle skoler? Analyse av funn i dette prosjektet har gitt flere svar på problemstillingen, og disse er presentert og oppsummert på ulike måter gjennom analysekapittelet.

I følgende drøfting vil jeg forsøke å løfte blikket opp fra diskursanalysen. Jeg ønsker å drøfte hva mine funn kan bety for skolesektoren, med sin praksishverdag og sin kontekst, og hva funnene kan bety for fagfeltet for teori og forskning innen ledelse og særlig knyttet til flerkulturelle skoler og medvirkning. Kategoriene og modellen i figur 15 blir brukt som referanseramme i drøftingen.

6. Drøfting

Mens analysekapittelet har gitt en presentasjon av funn i prosjektet, vil jeg i følgende drøftingskapittel løfte blikket opp fra diskursanalysen og drøfte mulige følger av funnene. Hva kan prosjektets funn si for praksis i ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler? Og hvordan kan mine funn forstås i fagfeltet med teori og forskning?

Dette prosjektet har identifisert flere spenninger i ledelse av medvirkning. I det følgende vil jeg drøfte spenningene mellom individsentrert og fellesskapsentrert verdibasert ledelse i flerkulturelle skoler, og mellom en tilpasset og en inkluderende form for medvirkning. Disse to spenningsfeltene er hentet fra funn i diskursanalysen og er illustrert i den oppsummerende modellen i figur 15. Gjennom drøftingen vil særlig to av kategoriene i modellen, *tilpasset medvirkning* og *inkluderende medvirkning* anvendes som begreper for å vise hvordan rektorer leder arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler. Jeg vil særlig argumentere for hvordan en fellesskapsentrert ledelse og en *inkluderende medvirkning* ser ut til å være avgjørende.

Kapittelet vil struktureres i to hoveddeler. Først vil jeg se på praksisfeltet. Her vil verdier drøftes som en inngang til ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler. Konteksten er en del av praksisfeltet, og spenningen mellom ny læreplan og andre politiske føringer vil drøftes i forhold til prosjektets funn. Videre vil jeg se på fagfeltet. Jeg vil drøfte følger for ledelse generelt og ledelse i flerkulturelle skoler spesielt, med særlig fokus på demokratisk ledelse, og vurdere prosjektets bidrag til teori og forskning.

De to delkapitlene om praksisfeltet og om fagfeltet vil ha de samme underoverskriftene, knyttet til de to spenningsfeltene innen verdibasert ledelse og innen prinsipper for medvirkning.

Gjennom hele drøftingen må jeg ta hensyn til prosjektets omfang med tanke på det begrensede datamaterialet. Funn er kun basert på rektors uttalelser, og prosjektet har ikke vurdert andre aktørers opplevelser. I tillegg vil andre faktorer enn ledelse selvfølgelig også påvirke skolens praksis. Funn vil derfor i det følgende drøftes med disse begrensningene i mente. En kritisk vurdering av implikasjoner av drøftingen vil gis i kapittel syv.

6.1. Ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler – praksisfeltet

Praksisfeltet innebærer hverdagen en leder står i, med arbeidsoppgaver, samarbeidsaktører, ressurser og begrensninger. Konteksten i form av lokalmiljø, lovverk, politiske føringer og samfunnsforhold vil påvirke lederens arbeid. Samtidig vil valgte verdier og strategier gi retning og bidra til å styre lederens prioriteringer.

Jeg vil argumentere for hvordan relasjonsledelse og endringsledelse ser ut til å være nyttige arbeidsfelt for rektors arbeid med verdier, der ledelsens søkelys er på fellesskap både internt og eksternt for skolen. Videre vil jeg drøfte hvordan praktisering av *tilpasset medvirkning* og *inkluderende medvirkning* vil kunne påvirke hvordan ledere i flerkulturelle skoler lykkes med medvirkning, der jeg argumenterer for at en medvirkning kun tilpasset individet virker begrensende.

6.1.1. Individsentrert og fellesskapsentrert ledelse av verdier

I modellen i figur 15 utgjør individsentrert og fellesskapsentrert ledelse den loddrette akse, som viser til spenningen mellom fokus på individ og fellesskap i verdibasert ledelse.

Medvirkning og mangfold er verdier i seg selv, og gjennom skolens mandat blant annet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) settes verdiene opp som en normativ standard. Skolens ledelse kan altså ikke velge bort å lede etter disse verdiene. Ledelse av medvirkning i skolen innebærer et verdiarbeid, og diskursanalysen min viser at alle rektorene i prosjektet har et bevisst forhold medvirkning. Alle gir uttrykk for at de kjenner sitt verdimeslige mandat, og at den flerkulturelle dimensjonen blir sett på som en ressurs for skolen. Rektorenes ulike forståelse av flerkulturell opplæring og valg av arbeidsfelt viser likevel at leders strategier vil gi ulik praksis.

Læreplanen er en sentral del av konteksten til norsk skole, samtidig som andre politiske føringer og strukturer kan utgjøre konkurrerende sider av konteksten. Både målstyring og ansvarsstyring kan bidra til konkurrerende verdier for skolens praksis, ved at styringsprinsippene retter fokus mot individets resultater. Elevene måles i obligatoriske prøver, og skoler og skoleeiere sammenlignes og veiledes med mål om å øke læringen for den enkelte elev og skole. Prosjektet synliggjør at selv om alle rektorene uttaler at medvirkning er en sentral verdi for dem, ser det ikke ut som de uttalte verdiene like tydelig er levde verdier i alle skolene, med bakgrunn i slik rektorene ser det selv.

Vektingen av faglig ledelse og administrativ ledelse i rektors arbeidsfelt kan vise til at konkurrerende verdier muligens fremmer faglig utvikling hos den enkelte elev, gjennom tilpasset opplæring med individet i fokus. Respekt og toleranse er eksempler på verdier som muligens konkurrerer med mer fellesskapsentrerte verdier som samhold, omsorg og samarbeid. Disse verdiene er absolutt ikke gjensidig utelukkende, men kan innebære ulike fokus. Respekt og toleranse kan brukes i arbeidet med mangfold ved å vise til anerkjennelse av ulikhet og motvirkning av diskriminering. Samtidig kan en ensidig vekting av disse verdiene miste målet om mestring i fellesskapet, ved at det legger til rette for ulik behandling og individuell tilpassing. Med Woods (2005,2006) sine begreper fremmes da ikke de demokratiske prinsippene om tilhørighet og realisering av potensial, samt den terapeutiske og etiske rasjonaliteten som knytter emosjonelle bånd i fellesskapet.

Det kan se ut som resultatstyringen i skolesektoren de to siste tiårene har bidratt til en vektforskyvning fra prosessmål til resultatmål. Med LK20 gir læreplanen samtidig tydelige føringer om fellesskap og prosessmål, noe som innebærer en spenning og muligens en opplevd diskrepans i skolens oppdrag. Funn i dette prosjektet viser at både den supplerende diskursen og den formelle diskursen, representert ved fire av seks rektorer, ser ut til å vektlegge individsentrert verdibasert ledelse.

I de to skolene i deltakende diskurs framstår verdiarbeidet ifølge rektorene som noe alle i og rundt skolen har et aktivt forhold til, og som er i daglig utvikling og forhandling i takt med aktører internt og eksternt. Både elever, ansatte, foreldre og ulike samarbeidspartnere til skolen tar dermed del i verdiarbeidet, som ledes av rektor og ledergruppen. De to arbeidsfeltene relasjonell ledelse og endringsledelse, som samsvarer med I og E i PAIE-modellen (Strand, 2007) kan se ut til å være viktigst i ledelse med fellesskapsentrerte verdier. Kompassrosen (Glosvik et al., 2014) synliggjør fokuset på fellesskapet, og at rektors verktøy og strategier knyttes til refleksjon, distribusjon og bygging av kultur. Funn fra deltakende diskurs gir innblikk i hvordan rektorene gjør dette i praksis. Begge rektorene er eksplisitte på betydningen av at skolen har verdier som alle ansatte er godt kjent med, og som uttrykkes i relasjoner i hverdagen både mellom ansatte og overfor elevene. Rektorene setter ord på hvordan de selv bruker tid på å modellere verdiene i atferd og ord hver eneste dag. Den relasjonelle ledelsen blir dermed et avgjørende strategivalg, og verdiarbeidet blir noe mer og noe annet enn faglig ledelse av et definert mål for skolen.

Som Dewey (1966,1991) synliggjør deltakende diskurs demokrati som en livsform og skolen som arena for læring for demokrati. Arbeid med medvirkning blir dermed ikke vektet kun

som individuell læring der den enkelte utvikler kompetanse for å delta, men krever felles samspill. Å erfare mangfoldet blir da en ressurs for demokratilæring for alle elever (Stray & Sætre, 2018). Lederens oppgave i å fremelske en kultur for å delta, feile og reflektere, der innholdet blir til etter hvert og på bakgrunn av de som til enhver tid utgjør fellesskapet, blir karakteristisk ved den deltakende diskursen.

Woods (2006, s. 334) beskriver at kjennetegn på en slik kultur er en åpen tilnærming til kompetanse og at den bygger på verdier som forhandles og eies av deltakerne. Mens alle seks rektorene i prosjektet gav uttrykk for at medvirkning var en viktig verdi for dem, gav kun to av dem svar som formidlet en skolekultur der verdier var eiet og i forhandling i skolens fellesskap av ansatte og elever. « ...så for meg er verdiskapningen mest viktig. Da er jeg tydelig og ganske sånn bestemt» uttaler den ene rektoren, noe som synliggjør en forståelse av verdier som statisk og definert. De to skolene som gir uttrykk for en deltakende diskurs formidler derimot at verdiene hele tiden forhandles mellom interne og eksterne aktører på skolen, og at verdiene må leves i praksis i alle ledd for å ha betydning for kulturen.

Lederens arbeid med et felles verdigrunnlag og bygging av fellesskap som kjennetegnes av prosess, engasjement og åpenhet viser seg altså å være sentralt for å lykkes med medvirkning på flerkulturelle skoler. Arbeidet gjennom relasjoner til både ansatte, elever og aktører utenfor skolen ser ut til å være den viktigste lederstrategien for å få dette til. Å bygge en *vi-følelse* blir løftet frem av begge rektorene som gir uttrykk for den deltakende forståelsen i dette prosjektet. Gjennom mangfoldet blir medvirkning en verdi som blir synlig i praksis, ikke kun overfor elevene, men i hele organisasjonen. Dette funnet kan vise til at begrepet elevmedvirkning blir snevert i seg selv. For å få til elevmedvirkning ser det ut som at demokratisk ledelse må prege hele organisasjonen. Fellesskapsentrert verdibasert ledelse utfordrer lederen i å dele sin makt og sitt ansvar gjennom en medvirkende kultur.

I en slik kultur tas det utgangspunkt i identiteten, behovene og ønskene til både elever, ansatte og andre aktører som samhandler med skolen, gjennom en felles forhandling av praksis for fellesskapet. Arbeid med emosjonelle aspekter ser ut til å styrke medvirkningen, noe som samsvarer med Woods terapeutiske og etiske rasjonalitet for demokratisk ledelse (Woods, 2005, 2006). Gjennom å bli møtt i følelser og å oppleve et felles moralsk mål vil deltakere i et fellesskap kunne kjenne en forpliktelse og en motivasjon om å bidra og lykkes.

Ledelse for en kultur der alle parter er inkludert i praksis og opplever å delta vil kreve både gode relasjonsledelse og evne til endringsledelse. En slik fellesskapsentrert ledelse vil

sannsynligvis være viktig i alle skoler, men dette prosjektet kan vise at det er avgjørende for flerkulturelle skoler, der behovet er stort for individuell språklig og kulturell tilpasning. Funn fra prosjektet viser mange gode eksempler på hvordan det kan gjøres i praksis.

Oppsummerende fellestrekk er autentiske, synlige ledere som modellerer daglig, tett dialog mellom både alle ansatte og med elevene og samarbeidspartnere til skolen, og transparens og åpenhet.

6.1.2. Tilpasset og inkluderende medvirkning

Jeg vil videre drøfte følger for praksisfeltet for skoler som er sensitiv for mangfoldsperspektivet. Som vist i modellen i figur 15 utgjør disse to ulike kategorier medvirkning, *tilpasset medvirkning* og *inkluderende medvirkning*. Jeg vil drøfte muligheter og begrensninger for medvirkning som prinsipp i flerkulturell skole, og hva ulike former for medvirkning kan innebære for ledelse i praksis både på skolenivå og skoleeieinivå.

De to skolene som viser en supplerende diskurs i dette prosjektet synliggjør en segregerende strategi i flerkulturell opplæring, der kompetente pedagoger og ledere har ansvar for å tilpasse til enkeltelevers behov. Det faglige nivået på tilpasset flerkulturell opplæring framstår høyt, og rektorene viser både stolthet og engasjement i skolens tilbud for disse elevene. En viktig del av skolens identitet virker som å være knyttet til innføringstilbudet, og det flerkulturelle blir omtalt som positivt. Samtidig er det lite som tyder på at innføringsklassen og det flerkulturelle utgjør en ressurs eller noe som får særlig betydning for ordinær opplæring ved skolen. Mangfoldet blir feiret ved ulike anledninger, og rektor viser stor respekt for kulturelle artefakter og praksis. Det blir likevel ikke gitt uttrykk for at elevene eller de ansatte aktivt utviklet kulturen eller gav nytt innhold til den. Den demokratiske ledelsen ser ut til å gjøres etter diskursiv rasjonalitet, ved at ulike stemmer høres og det blir lagt til rette for dialog og synlig mangfold (Woods 2005). En terapeutisk og etisk rasjonalitet, der fellesskap og samhold blir verdier som engasjerer alle og som utgjør en overordnet og tydelig standard, kommer ikke til uttrykk hos rektorene i den supplerende diskursen. I utviklingsarbeid blir intern kompetanseheving for tilpasset opplæring løftet fram, og samarbeid med eksterne aktører kun etter bestillinger. Arbeid med medvirkning ble dermed i liten grad knyttet til fellesskapet og som samspill mellom alle elever på skolen.

Arbeidet for medvirkning i supplerende diskurs kan betegnes av kategorien *tilpasset medvirkning*. Knyttet til demokratisk opplæring blir individet i fokus. Elevenes individuelle

rettigheter er beskrevet i lovverk og læreplan. En *tilpasset medvirkning* blir dermed et viktig prinsipp i skolen, og skolen kan ikke legge vekk individperspektivet. Det er den enkelte elev som gjennom utvikling og læring skal bli en fremtidig samfunnsborger og et gagns menneske (LK20).

Samtidig tilsier teori og forskning knyttet til demokratisk ledelse at medvirkning har et sosialt perspektiv i tillegg til det individuelle. *Inkluderende medvirkning* viser til tilhørighet og utvikling innenfor fellesskapet, og blir i dette prosjektet synliggjort i deltakende diskurs. Det flerkulturelle blir da ikke kun spesialistenes ansvar, men noe alle ansatte må forholde seg til. Mangfoldet blir på denne måten en del av skolehverdagen for alle. I en slik praksis blir ikke elevenes tilpasning og faglige behov gitt i egne grupper eller rom, men derimot i stor grad i fellesskapet innenfor ordinær opplæring. Rektorene i deltakende diskurs forteller om hvordan det flerkulturelle ikke har statisk innhold, men at skolens utviklingsarbeid internt og i samarbeid med eksterne aktører stadig forhandler om hva miljøet på skolen betyr her og nå. Denne praksisen samsvarer med de demokratiske prinsippene om tilhørighet i fellesskap og utviklingen av den enkelte sitt potensiale (Woods, 2005). Knyttet til ny læreplan viser prinsippene og verdiene i overordnet del til en slik forståelse av medvirkning.

En implikasjon for praksisfeltet blir dermed å klare å ta med seg både det individuelle og sosiale perspektivet i arbeidet med medvirkning. Både *tilpasset* og *inkluderende medvirkning* er nødvendig for å fylle LK20 sine krav og å praktisere medvirkning med både individuelt og sosialt perspektiv. Denne følgen for praksisfeltet gjelder ikke kun det flerkulturelle siden av opplæringen i en skole, men kan sannsynligvis være like gjeldende for andre fagfelt i skolen, som spesialundervisning. Diskursanalysen oppsummeres med kun to av seks skoler med praksis for *inkluderende medvirkning*. Med høyde for prosjektets begrensninger, i forhold til at det kun er rektorer sine syn som kommer fram og at ledelse gis stor betydning for praksis, kan det se ut som at en fellesskapsentrert ledelse er en utfordring i norsk skole med å iverksette mandatet fra ny læreplan.

Inkluderende medvirkning kan også utfordre skoleeier. Skoleeier legger til rette for ressurser, struktur og faglige prioriteringer både for ordinær opplæring i skoler og for innføringstilbud, som beskrevet i dette prosjektet. Siden to av tre innføringsskoler viser en supplerende forståelse der individperspektivet står fremst, kan det se ut som at skoleeier har et potensiale i å løfte frem fellesskapsperspektivet i flerkulturell ledelse. En sentral årsak til at skoleeier knyttet til dette prosjektet i stor grad kun har fokus på individrettede støttetiltak, er muligens det tydelige lovverket som gir enkeltelever rettigheter som skolen må oppfylle.

Opplæringslovens § 2-8 gir ledelse av flerkulturelle skoler en rekke administrative oppgaver. Med en ren administrativ ledelse antyder dette prosjektet at skoleeier samtidig velger å ikke ta på alvor elevenes rettigheter til medvirkning og medborgerskap, definert gjennom læreplanen. Dette viser til spenningene mellom ulike styringslogikker og verdier, og at skolen kan trenge både den tilpassede og den inkluderende formen for medvirkning for å møte de flerkulturelle elevenes rettigheter og muligheter for å lykkes i norsk skole og samfunn.

Neste del av drøftingen vil ta utgangspunkt i fagfeltet ledelse generelt og flerkulturell skoleledelse spesielt. Jeg vil drøfte hvordan mitt prosjekt som kan gi tilfang til teori og forskning, gjennom betydningen og følgene av verdibasert ledelse og *inkluderende medvirkning*.

6.2. Ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler – fagfeltet

Prosjektet mitt har hatt tre teoretiske innganger; en oppgaveorientert tilnærming til ledelse gjennom PAIE (Strand, 2007) og kompassrosemodellen (Glosvik et al., 2014), og to verdiorienterte tilnærminger til ledelse gjennom teori om diskurser i flerkulturelle skoler (Vedøy 2008, 2017) og teorier om medvirkning (blant annet Woods 2005,2006; Banks 2004, 2014, 2017; Berge & Stray, 2012).

I det følgende vil jeg fortsette å drøfte ulike funn knyttet til de to spenningsfeltene innen individsentrert og fellesskapsentrert ledelse av verdier og *tilpasset og inkluderende medvirkning* som kom fram i diskursanalysen i dette prosjektet, og som er vist i modellen min i figur 15. Mens jeg i forrige delkapittel drøftet spenningsfeltene opp mot følger for praksisfeltet, vil jeg i dette delkapittelet drøfte dem opp mot fagfeltet og særlig vurdere hvordan de forholder seg til teoriene i kapittel tre. Jeg vil også se fagfeltet i kontekst med ny læreplan og politiske føringer, og i sammenheng med annen aktuell litteratur og forskning.

6.2.1. Individsentrert og fellesskapsentrert ledelse av verdier

Et sentralt funn i prosjektet mitt er knyttet til verdier, og betydningen av å lede etter verdier gjennom åpne og kontinuerlige prosesser med involvering av ulike aktører. Medvirkning som normativt mål fra ny læreplan blir dermed noe mer enn kun et pedagogisk prinsipp. En

verdibasert ledelse med fokus på medvirkning i fellesskap handler om kultur, og verdier knyttet til samhold, fellesskap og tilhørighet.

Diskursanalysen i dette prosjektet følger Vedøy (2008, 2017) sine funn og hennes identifisering av tre diskurser innen ledelse av flerkulturelle skoler. Jeg finner ingen skoler som vil befinne seg utenfor disse tre diskursene i sin forståelse av flerkulturell opplæring og ledelse. Ved å se diskursene opp mot lederens arbeidsfelt gjennom PAIE og kompassrosemodellen og mot demokratisk opplæring og ledelse kan dette prosjektet gi tilgang til Vedøy sine diskurser, særlig i forhold til verdibasert ledelse og kultur for medvirkning. Samtidig har prosjektet klare begrensninger i datamaterialets omfang, både i antall deltakere og at data kun er hentet fra rektor og ikke fra andre aktører eller gjennom observasjon.

I formell og supplerende diskurs kan det se ut som faglig ledelse vektlegges i forholdsvis stor grad. Leder styrer mot mål om medvirkning, og har strategier for hvordan ansatte og elever ledes i arbeidet. Diskursanalysen viser at rektorene har fokus på opplæring for og gjennom demokrati, altså at medvirkning sees på som kunnskap og ferdigheter. Både faglig innhold og administrasjon er rettet mot den enkelte elevs kompetanse. Medvirkning blir dermed en verdi som ledelsen styrer mot som et mål. Verdien er ikke nødvendigvis en levende del av kulturen.

I deltakende diskurs ser det ut som at faglig ledelse handler om både opplæring i, gjennom og for demokrati (Berge & Stray, 2012). Det viser til et holdningsarbeid for demokrati og at medvirkning blir en del av kulturen og ikke kun et kunnskaps- og ferdighetsmål. Vektingen av det administrative blir nedtonet i deltakende diskurs, ved at alle i personalet får ansvar. Ansvar til lederen for å administrere og organisere blir på denne måten ikke av så stor betydning. En slik distribusjon av ledelse kan ikke frata lederen ansvaret i en organisasjon, og lederens oppgaver vil i større grad enn å delegere enkeltoppgaver knyttes til å følge opp og støtte ansvar som er gitt til flere individer og til grupper og fellesskap. Woods sitt syn på distribusjon er enda videre, og knytter distribusjon i demokratisk ledelse til et sosialt syn på ledelse (Woods, 2005). Det viser til hvorfor arbeidsfeltene relasjonell ledelse og endringsledelse ser ut til å vektlegges mest i deltakende diskurs.

Rektorene i deltakende diskurs formidler et omfattende og daglig arbeid for å definere, forstå og etterleve skolens verdier. Fellesskap og samspill løftes frem som sentrale elementer. I funnene fra det empiriske materialet i dette prosjektet ser arbeidsfeltene relasjonsledelse og endringsledelse til delvis å gå over i hverandre. Den interne kulturen har tydelig uttalte og synlige verdier, som kommer til uttrykk i hvordan rektoren beskriver relasjoner mellom

ansatte og mellom elever og ansatte. Det samme uttrykkes i samarbeid med eksterne aktører og gjennom utviklingsarbeidet til skolen. I begge skolene som gir uttrykk for en deltakende diskurs blir demokratisk ledelse begrunnet gjennom både terapeutisk og etisk rasjonalitet (Woods, 2005). Rektorene forteller om at de felles verdiene respekt og varme oppleves i praksis av ansatte og elever, og at det gjør noe positivt emosjonelt med fellesskapet og den enkelte. Den etiske rasjonaliteten vises ved at skolene begrunner den demokratiske ledelsen ut fra en verdimeslig standard. «Slik vil vi ha det hos oss» uttalte begge rektorene, og var tydelig på å modellere og oversette verdiene i praksis hver dag.

I forhold til Banks (2004, 2014, 2017) sine dimensjoner blir særlig den femte vektlagt i en deltakende diskurs. Denne handler om en myndiggjørende skolekultur, der alle elever har innflytelse. Mine funn fra de to skolene i deltakende diskurs viser til både et relasjonelt arbeid og et utviklingsarbeid med eksterne og interne aktører, der fokuset er på å bygge fellesskap, inkludere og ansvarliggjøre. Rektorenes svar viser dessuten at utviklingsarbeidet deres var i stadig endring, der både aktører innenfor og utenfor skolen fikk bidra til innhold og mening. På denne måten framstår endringsarbeidet dynamisk og som samskaping mellom mange aktører i et profesjonsfellesskap og i dialog med skolens kontekst.

Koblingen mellom demokratisk ledelse og deltakende diskurs kan både sees på som bidrag til teori om ledelse av flerkulturelle skoler, og en beskrivelse av empirisk kontekst i dagens skole med iverksetting av ny læreplan. Ny læreplan ser ut til å kreve en kultur for medvirkning i alle ledd for å nå mål om medvirkning og medborgerskap for alle elever. Mine funn samsvarer dermed også med teorier om kulturelt ansvarlig ledelse (Johnson et al., 2011; Khalifa et al., 2016) som retter søkelyset mot hvordan alle aktørers identiteter må få prege felles verdier og arbeid.

6.2.2. Tilpasset og inkluderende medvirkning

Et viktig funn i prosjektet handler om forholdet mellom individ og fellesskap i medvirkning som prinsipp og utgangspunkt for ledelse. De to kategoriene fra modellen min i figur 15 viser begge til medvirkning som er sensitiv for mangfold, men analysen viser at de innebærer ulike lederdiskurser. Jeg vil i det følgende drøfte hva dette funnet kan innebære for fagfeltet og hvordan det posisjonerer seg til annen teori og forskning.

Diskursanalysen oppsummeres med at det kan se ut som at ledelse av flerkulturelle skoler lett reduseres til individperspektiv, siden nødvendigheten for individuell tilpassing er tydelig

gjennom elevenes mange individuelle behov. Dette gjelder særlig behovet for å lære norsk språk, men også andre sider av kultur og samfunn. Resultatstyringen i lovverk og praksis bidrar til å styrke individperspektivet, som drøftet i forrige delkapittel.

Fagfeltet medvirkning, særlig uttrykt gjennom teorier om demokratisk pedagogikk og ledelse, viser imidlertid betydningen av det sosiale og emosjonelle i tillegg til det individuelle. Et funn i prosjektet er at en *tilpasset medvirkning* alene ikke ser ut til å være tilstrekkelig til å lykkes med medvirkning. *Inkluderende medvirkning*, der ledelse er sensitiv for mangfold og har hovedfokus på å utvikle medvirkning i fellesskapet, ser ut til å være av størst betydning.

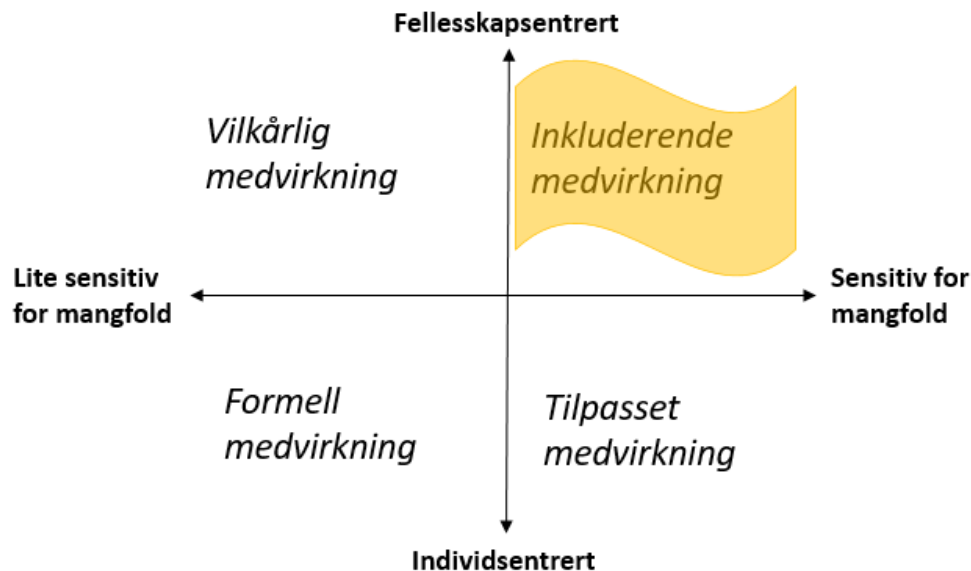
Dette funnet samsvarer med Banks (2014, 2017) sine kritiske teorier om medborgerskap. Et argument er at flerkulturelle elever må oppleve mening og mestring innenfor et fellesskap om de skal ha nødvendige forutsetninger for å lykkes som både nåværende og fremtidige samfunnsborgere. Funnet støtter Woods (2005, 2006) sine teorier om demokratisk ledelse og opplæring. Medvirkning som prinsipp ser dessuten ut til å kreve en vekting av relasjonell ledelse og endringsledelse i leders arbeidsfelt, noe som viser til bidrag til teori knyttet til PAIE-modellen (Strand, 2007) og rektors kompassrose (Glosvik et al., 2014).

Samtidig gir særlig den supplerende diskursen viktige bidrag til at den enkeltes utvikling og læring blir ivaretatt i flerkulturelle skoler. *Tilpasset medvirkning* ser dermed ikke ut som å stå i en motsetning til *inkluderende medvirkning*, men som et nødvendig supplement. Dette støtter og bidrar til Vedøy sin diskursteori om ledelse i flerkulturelle skoler (2017, s.27).

I en større sammenheng kan dette funnet ha betydning for andre sektorer, som forskning for ledelse generelt. *Inkluderende medvirkning* handler om ledelse som bygger kultur for medvirkning, med fokus på fellesskap mer enn individ, i et miljø sensitivt for eksisterende mangfold. Det kan bety at tilpasninger til den enkelte ikke er tilstrekkelig for å gi opplevd medvirkning, og at demokratisk ledelse handler mer om en trygg og mestringsorientert kultur enn å ta utgangspunkt i alle enkeltstemmer sine behov og ønsker. Prosjektet bidrar inn til teorier om lederens integrator-rolle og strategier innen relasjonell ledelse (Strand, 2007; Glosvik et al., 2014) og teori om verdibasert ledelse knyttet til kultur for medvirkning (Woods, 2004,2005; Vedøy, 2017).

6.3. Oppsummering av drøfting

Problemstillingen til dette prosjektet er *Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler?* Kapittel seks har søkt svar på problemstillingen ved å drøfte diskursanalysens funn opp mot både praksisfeltet og fagfeltet.



Figur 16: Inkluderende medvirkning som ledelse i flerkulturelle skoler

Figur 16 er en videreutvikling av figur 15, basert på drøftingene i kapittel seks. *Inkluderende medvirkning* flagges ikke fordi den er den eneste formen for medvirkning som kan fylle skolens mandat om læring og danning, men fordi prosjektets funn gir en antakelse om at flerkulturelle skoler har et potensiale i å øke *alle* elevers mulighet til medvirkning gjennom en ledelse som er fellesskapsentrert og sensitiv for skolens mangfold.

Jeg har i denne drøftingen først sett på praksisfeltet ved å drøfte verdibasert ledelse som inngang til arbeidet med medvirkning i flerkulturelle skoler. Jeg har argumentert for at verdibasert ledelse med medvirkning som mål ser ut til å kreve en kultur for *inkluderende medvirkning*. Funn i dette prosjektet viser at ledelse av medvirkning som lykkes har et aktivt forhold til å utvikle en dynamisk kultur med felles eide og levde verdier om samhold, tilhørighet og fellesskap. Verdiarbeidet ser ut til å kreve en felles standard, som leves i praksis gjennom relasjoner både mellom ansatte, elever og andre aktører rundt skolen.

Lederens viktigste arbeidsfelt blir da relasjonsledelse og endringsledelse, der leder er tett på, modellerer og er åpen for forhandlinger og dialog med ulike aktører. Relasjonsarbeidet gjelder ikke kun overfor elevene, men i hele organisasjonen gjennom en medvirkende skolekultur med deling av ansvar. En demokratisk ledelse med *inkluderende medvirkning* som mål vil kunne ha implikasjoner både for rektors ledelse av skolen, innenfor praksisfeltene særskilt språkopplæring og spesialundervisning, og for skoleeiers oppfølging av flerkulturelle skoler.

Samtidig er *tilpasset medvirkning* nødvendig for å kunne oppfylle elevenes individuelle lovmessige rettigheter og deres behov for tilpasset opplæring. De to formene for medvirkning er ikke gjensidig utelukkende. Funn fra dette prosjektet viser imidlertid at flere skoler har for lite fokus på fellesskapsentrert ledelse for medvirkning, og at *tilpasset medvirkning* og en individentsentrert ledelse alene ikke dekker en mangfoldig elevgruppes sitt behov for mestring og tilhørighet.

Videre har jeg i drøftingen sett på fagfeltet, og dette prosjektets mulige tilfang til teori og forskning innenfor flerkulturell ledelse og ledelse av medvirkning.

Jeg har argumentert for at mine funn innen verdibasert ledelse kan være et bidrag til Vedøy sin diskursteori for ledelse av flerkulturelle skoler. Prosjektet posisjonerer seg også til teorier om demokratisk ledelse og ledelsesfaget generelt gjennom drøftingene om *inkluderende medvirkning*. Mitt bidrag viser til en fellesskapsentrert ledelse, og forståelse for hvordan en mestringsorientert kultur kan bety mer enn individrettede tiltak for mestring for alle i miljøer med mangfold.

7. Avsluttende refleksjoner

«Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte». (Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

Sitatet fra Opplæringsloven viser at medvirkning og mangfold er sentrale verdier og prinsipper for formålet i norsk skole. Medvirkning blir tydelig satt på dagsorden gjennom ny læreplan, LK20. Både som verdi og som pedagogisk prinsipp står elevenes deltakelse og meningsskapning i opplæringen sentralt gjennom skolens innhold og arbeidsmåter, med betydning for eleven her og nå og som fremtidig samfunnsborger.

Dette prosjektet har vist at mangfold gir både utfordringer og muligheter for medvirkning. Analysen og drøftingen har vist at rektorenes forståelse får følger for kultur og praksis for medvirkning på skolen, ikke bare for elevene, men for alle aktører i organisasjonen. Samtidig vil det alltid være mange andre faktorer som påvirker skolens praksis. Både interne faktorer, som elevgrunnlag og ansattgruppen, og eksterne faktorer som nærmiljø, samfunnsfaktorer og styring ovenfra vil i stor grad påvirke praksis. Ledelse er altså ikke en enkeltstående faktor for skolens praksis, men dette prosjektet viser at rektors forståelse og valg ser ut til å ha betydning for både relasjoner, strukturer, kultur og strategier på skolen.

I det følgende vil jeg gjøre noen avsluttende refleksjoner. Jeg vil vurdere muligheter for overførbarhet utover mitt prosjekt, og samtidig ha et kritisk blikk på mine funn og begrensningene i prosjektet. Til slutt vil jeg komme med forslag til videre forskning innenfor fagfeltet ledelse av medvirkning.

7.1. Et kritisk blikk på implikasjoner for ledelsespraksis

Prosjektet har hatt et ensidig fokus på dimensjonen ledelse i flerkulturelle skoler, og det er kun rektorer som har deltatt i dataproduksjonen. Diskursanalysens konklusjoner bygger dermed på en antakelse om at ledelse er viktig for skolens praksis. Prosjektets omfang setter klare begrensninger for hvor langt konklusjonene kan trekkes som bidrag i et stort fagfelt og i praksisfeltet med skolen som kompleks sosial institusjon. Analyse og drøfting har likevel gitt noen antakelser om sammenhenger og et grunnlag for videre undring og utforskning, både i praksis og som fag.

Diskursanalysen viser en klar forskjell mellom rektorene i synet på ledelse av mangfold og medvirkning. Oppsummert framstår fire av seks rektorer med et overveiende individuelt syn på medvirkning, med fokus på den enkeltes rettigheter, muligheter og utvikling. Det kan se ut som innføringsskolene, med sine ressurser og faglige kompetanser, lettere inntar en supplerende forståelse, mens ordinære skoler har en formell forståelse, når jeg har nyttet Vedøys begreper (2008, 2017). Analysen og drøftingen opp mot teori fra demokratisk pedagogikk og ledelse viser at en slik individuell tilnærming ikke tar opp i seg alle sidene ved medvirkning. En *tilpasset medvirkning* alene viser utilstrekkelighet. Den sosiale og emosjonelle siden ved medvirkning er avhengig av et fokus på fellesskap, samspill og tilhørighet.

Analysen identifiserte to skoler med en deltakende forståelse. Av disse er en innføringsskole og en ordinær skole, noe som bidrar til en antakelse om at fellestrekkene er påvirket av blant annet ledelse, mer enn strukturelle forhold styrt av skoleeier. Prosjektets omfang gjør at det ikke kan konkluderes her. Andre faktorer enn ledelse kan selvfølgelig bidra, og bildet som tegnes av skolens praksis er ikke basert på andre kilder enn rektorene selv. Felles for det to rektorene i deltakende forståelse i dette prosjektet er en sterk relasjonell ledelse og et tydelig verdiarbeid. Verdier som samhold, tilhørighet og fellesskap blir stadig forhandlet og videreutviklet, og framstår som grunnlaget for den *inkluderende medvirkningen*.

En implikasjon av prosjektet mitt handler om denne kommunen som skoleeier, og muligens andre skoleeieres, organisering og innhold for opplæring av nyankomne elever. Det ser ut som at innføringsskoler ut fra sine rammer får en supplerende forståelse i arbeidet for å tilrettelegge for den enkelte elevs behov. For å oppnå en deltakende forståelse bør skoleeier løfte frem arbeidet med verdier, fellesskap og endringsarbeid med alle aktører i og utenfor skolen som deltakere. Samtidig viser funn innen supplerende diskurs sider ved å lede mangfold som bekrefter viktige oppgaver ved demokratisk opplæring. Disse bør ikke underkommuniseres i anbefalinger om å styrke en deltakende diskurs ut fra dette prosjektet.

Det kan se ut som den deltakende diskursen gir et bilde av hvordan mandatet i ny læreplan om medvirkning og mangfold kan etterleves, og at *inkluderende medvirkning* viser til en ledelsespraksis som med fordel kan løftes fram i dagens skole. Denne diskursen kan altså sies å ha hegemoni i diskursordenen gjennom læreplanen, men sannsynligvis ikke (enda?) i praksis. De sterke politiske føringene om målstyring og individuell utvikling ser ut til å bidra til å svekke betydningen av diskursens hegemoni gjennom læreplanen. Å styrke den deltakende diskursen vil innebære vekting av arbeidsfeltene relasjonell ledelse og

endringsarbeid i rektorenes funksjoner og strategier. Prosjektet synliggjør hvordan verdibasert ledelse kan bidra til en skolekultur der mangfold kan bidra til en demokratisk og medvirkende opplæring. Å lede gjennom verdier innebærer tydelig kommunikasjon fra leder gjennom ord og handling, men muligens vel så mye gjennom å legge opp til prosesser der alle aktører i og rundt skolen får bidra til innhold og retning. En implikasjon av prosjektet, aktuelt for både skoleledere og skoleeiere, vil dermed være å styrke ledelse av *inkluderende medvirkning* i flerkulturelle skoler. Å få til en slik styrking ser ut til å påvirkes av spenningene mellom ulike politiske føringer, som mellom lovverket med individuelle rettigheter og læreplanen med fokus på fellesskap, og mellom resultatstyring og ansvarsstyring som styringslogikker.

Implikasjonene fra prosjektet bygger på en antakelse om at funn kan overføres til ledelse av andre flerkulturelle skoler i dag. En stor svakhet ved prosjektet er omfanget av datamaterialet. Prosjektet har kun seks deltakere, og analysen er selvfølgelig prisgitt tilgjengelige data. Hvorvidt disse seks er representative for andre skoler i samme eller en annen bykommune, er vanskelig å si. Prosjektet har heller ikke data produsert av elever, ansatte eller skoleeiere. Sannsynligvis ville andre aktører løftet frem andre opplevelser av mangfold og medvirkning, noe som ville utfylt eller utfordret funn fra dette prosjektet.

Prosjektet har uansett gitt kunnskap om hvordan ledelse av mangfold og medvirkning kan forstås. At rektorer leder ut fra ulik forståelse av mangfoldet og sin lederrolle, og at det får konsekvenser for lederpraksis, er det liten tvil om. Mine funn gir mening i forhold til Vedøy (2008, 2017) sine tre diskurser for flerkulturell opplæring og ledelse, siden jeg fant alle tre representert i mine data, og kan samtidig innebære utvidelse av diskursforståelsen gjennom bidragene knyttet til medvirkning og leders arbeidsfelt. Funnene stiller seg også på linje med internasjonal forskning i fagfeltet, særlig til kulturelt ansvarlig lederskap (Johnsen et al., 2011; Khalifa et al., 2016) ved å vise hvordan fagfeltet kan se ut i norsk praksis i 2021.

Med et kritisk forbehold om omfang, kan dermed prosjektet mitt sies å kommunisere med og bidra inn til annen forskningsbasert kunnskap om ledelse av flerkulturelle skoler.

Ny læreplan gir en tydelig retning med sitt klare mandat om mangfold og medvirkning, kombinert med at politiske føringer har en klar målstyring knyttet til enkeltelevers resultater. Det utfordrer skoleledere og skoleeiere til å ta aktive valg for hvordan mangfoldet kan bidra til en utvikling av skolen i Norge framover. Dette prosjektet kan sees som en stemme inn i det arbeidet.

7.2. Ledelse i flerkulturelle skoler - forslag til videre forskning

Prosjektet har primært sett på lederens arbeidsfelt, forståelser og strategier i ledelse av medvirkning i flerkulturelle skoler. Intervjuguiden viser hvordan spørsmål ble strukturert og stilt ut fra et ønske om å finne ut *hva* rektorene gjorde i sin ledelse. Underveis i prosjektet, særlig under analysen og drøftingen, ble jeg opptatt av *hvordan* lederne handlet. Spørsmålet om lederstiler påvirker ledelse i tett samspill med funksjoner og strategier, og jeg har delvis tatt det med i mine drøftinger, særlig i forhold til kompassrosemodellen (Glosvik et al., 2016).

Jeg har likevel ikke gått i dybden, og tenker at det vil være aktuelt for å lære mer om ledelse av mangfold og medvirkning. I en videre forskning vil jeg dermed anbefale studie av lederstiler, gjerne med en teoretisk tilnærming fra transaksjonsledelse, transformasjonsledelse og tjenende ledelse.

Jeg argumenterer i dette prosjektet for en ledelse som tar utgangspunkt i arbeidsfeltene relasjonsledelse og endringsledelse, der fellesskap står i fokus mer enn individet. Hvordan lede relasjonelt og etter verdier for medvirkning som et ansvar for profesjonsfellesskapet? Og hvordan sikre at uttalte verdier samsvarer med levde verdier til alle aktører?

Disse spørsmålene vil være aktuelle forslag for videre forskning med utgangspunkt i dette prosjekt. Studier knyttet til tillitsbasert og verdibasert ledelse er aktuelle innfallsvinkler til forskning innenfor fagfeltet, og et bredere datamateriale enn det dette prosjektet har hatt vil være nyttig for å kunne se ledelse i en større kontekst.

Med ny læreplan vil det også være en interessant å studere virkningen av det klare mandatet om ledelse for mangfold og medvirkning. Hvor stor bevegelse vil det være innen diskursene innen det flerkulturelle fagfeltet, og vil den deltakende diskursen vinne terreng ved å innta hegemoni? Prosjektet har vist at det kan se ut som en deltakende diskurs er nødvendig for å iverksette alle sidene ved medvirkning i en flerkulturell skole.

Min overbevisning, basert på dette prosjektet, er at en god skole for fremtiden er en skole der elever, ansatte og andre aktører deler makt og myndighet, deler håp og deler goder sammen.

8. Litteratur

- Andersen, F. C. (2017). Skoleledelse for et flerkulturelt samfunn. I M. & Lunde, *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 130-146). Fagbokforlaget.
- Andersen, F. C., & Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22:4., s. 285-299.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2011.617422>
- Banks, J. A. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Journal of education*, volum 194 number 3. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, s. 366-377, Vol. 46 number 7. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X17726741>
- Banks, J., & Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass.
- Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Akademisk.
- Brochs-Haukedal, W. (2017). *Arbeidspsykologi og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P., & Røvik, K. A. (2013). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/)
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillian Company / The free press.
- Dewey, J. (1991). *The Public and Its Problems*. Swallow Press / Ohio University Press.
- Forente Nasjoner. (1989). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Freire, P. (2018) *Pedagogy of the Oppressed*. (4.utg.) Continuum.
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G., & Roald, K. (2014). *Rektorrollen - Om å skape ledelse i skolefelleskapet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guo-Brennan, L., & Guo-Brennan, M. (2020). Global Citizenship Education and Social Justice for Immigrant Students: Implications for Administration, Leadership, and Teaching in Schools. I R. Papa (Red.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (s. 2203-2222). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_40
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the 'challenge': School leadership in intercultural schools. *Sage Journals*, volume 42. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213502194>

- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget.
- Howe, K. R. (1997). *Understanding equal educational opportunity. Social justice, democracy and schooling*. Teachers College.
- Howlett, M. R. (2009). *Studying Public Policy*. Oxford University Press.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Johnson, L., Møller, J., Pashiardis, P., Vedøy, G., & Savvides, V. (2011). Culturally Responsive Practises. I R. M. Ylimaki, & S. L. (Red.), *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation. Studies in Educational Leadership 12* (s. 75-101). Springer Science.
- Johnson, L., Møller, J., Pashiardis, P., Vedøy, G., & Savvides, V. (2011). Leadership Preparation for Culturally Diverse Schools in Cyprus, Norway and the United States. I R. M. Ylimaki, & S. L. (Red.), *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation. Studies in Educational Leadership 12* (s. 153-177). Springer Science .
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole. En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. (doktorgradsavhandling) Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/281941/82%20Maryann%20Jortveit%20avhandling.pdf?sequence=1>
- Karlsen, G. (2015). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Khalifa, M., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*. Vol. 86, No. 4., s. 1272-1311. <http://doi.org/10.3102/0034654316630383>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Langfeldt, G. (2014). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring av skolen*. Cappelen Akademisk forlag
- Larsen, E., Møller, J., & Jensen, R. (2020). Constructions of professionalism and the democratic mandate in education A discourse analysis of Norwegian public policy documents. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1774807>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Lesesenteret. (u.å.). *Språkløyper*. Hentet 14.mai 2021 fra <https://sprakloyper.uis.no/>
- Lund, A. M. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal akademiske.
- Lunde, M., & Aamot, S. (. (2017). *Inkludering og flerspråklig opplæring*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I L. E. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2014). Ledelse som masteride i norsk skole, sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Røvik, *Reformideer i norsk skole* (s. 149-162). Cappelen Damm Akademisk.
- Neuman, I. B. (2002). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8 (2015): *Fremtidens skole- fornyelse av fago og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Nyhlen, J., & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 2015, 3-4 (volum 99)
- Opplæringsloven*. (1998). Lov om Grunnskolen og den videregående opplæringen. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review. A step-by-step Guide for Students*. Sage.
- Rienecker, L. o. (2013). *Den gode oppgaven*. Fagbokforlaget .
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Scheie, J. (2013). *Vår skole er ikke så veldig flerkulturell. En kvalitativ undersøkelse om skoleledelse i en flerkulturell skole*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Doubleday.
- Stammes, S. (2012). *På vei mot en lærende flerkulturell skole?* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267717031/siv-grete-stammes-masteroppgave-2012.pdf>
- Stiftelsen Fargespill. (2021, 14.mai). *Fargespill*. <https://fargespill.no/>
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget.
- Stray, J. H., & Sætre, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon . *Utbildning og Demokrati vol.27*, ss. 99-113.
- Stray, J., & Sætre, E. (2019, 03). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, s. 19-32. <http://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnsopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Nasjonalt kvalitetsutviklingssystem*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Vedøy, G. (2008). *"En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk" - Ledelse i flerkulturelle skoler*. Avhandling til PhD -graden. Universitetet i Oslo.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Universitetsforlaget.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. The M.I.T.Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (. (2014). *Kompetanse for mangfold- om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Westrhem, K., & Hagatun, K. (2015). Hva betyr "kompetanse for mangfold" for utdanningssektoren. Et kritisk perspektiv på mangfoldsdiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2015, 3-4
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Sage Publications.
- Woods, P. A. (2006). A democracy of all learners: ethical rationality and the affective roots of democratic leadership. *School Leadership and Management*, 26:4, s. 321-337.
<https://doi.org/10.1080/13632430600900672>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

Prosjektet mitt handler om medvirkning og ledelse av flerkulturelle skoler.

Mitt syn på flerkulturelle skoler er at alle skoler er mer eller mindre flerkulturelle, og at det flerkulturelle er knyttet til mye mer enn for eksempel hvor mange vedtak med særskilt språkopplæring skolen har. Ny læreplan sier mye om elevmedvirkning, og jeg vil undersøke hvordan rektorer i barneskoler opplever muligheter og utfordringer i skolens mangfold.

Jeg intervjuer seks rektorer, tre fra innføringsskoler og tre fra ordinære skoler- fra ulike bydeler og av ulik størrelse. Alle er barneskoler. Som informant vil du ha full anonymitet, og verken ditt eller skolens navn blir gjengitt i masteroppgaven. Du har fått infoskriv tilsendt og jeg vi gjerne få signert samtykkeskjemaet her. Takk for at du stiller opp!

Min problemstilling er: *Hvordan ledes arbeidet for medvirkning i flerkulturelle skoler?*

Bakgrunnsinformasjon

1. Hva er din bakgrunn innen flerkulturell pedagogikk/ ledelse? Utdannelse, erfaring, personlig interesse

Kulturelt mangfold og strukturer (Administrativ ledelse)

2. a. Skolen din har et innføringstilbud for nyankomne. Fortell kort om hva det gjør for miljøet på skolen.
b. Skolen din er en ordinær barneskole. Fortell kort om skolen og hvordan dere tilpasser for ulike elevgrupper.
3. Kan du si litt om hvordan elevmangfoldet gjenspeiles i form av ressurser, fagkompetanse og felles fokus?
4. Hvordan har du organisert lederteamet på skolen i forhold til det flerkulturelle feltet? Hvordan samordner du dette som rektor?

Verdier, skolekultur og relasjoner (Relasjonsledelse)

5. Hva er viktige verdier for dere på denne skolen?
6. På hvilken måte tror du elevene kan oppleve at skolen har disse verdiene?
7. Hvordan tror du elevmangfoldet påvirker kollegafellesskapet?
8. Har dere et kulturelt mangfold i personalet? Hvordan påvirker det miljøet og ledelse av skolen?

Medvirkning i læringsprosesser og kollektivt arbeid (Faglig ledelse)

9. Gjør dere noe felles på skolen der de fleste elevene deltar?
Hva betyr det for elevene og dere som skole?
10. Hvordan ser det ut i klasserommet på denne skolen, når elevene er medvirkende?
11. Hva tenker du kreves av de ansatte på skolen for at elevene skal kunne bli medvirkende i egen skolehverdag?
12. Hva tenker du kreves av deg som leder for at alle elever skal bli medvirkende?
13. Hvordan jobber dere kollektivt med ny læreplan, særlig med tanke på verdiene og føringene om mangfold og medvirkning?

Eksterne aktører, samarbeid og utvikling (Endringsledelse)

14. Hvordan samarbeider dere med aktører utenfor skolen i oppfølgingen av de flerkulturelle elevene? Hva betyr dette samarbeidet for muligheten til elevmedvirkning?
15. Hvordan opplevde dere at de flerkulturelle elevene med sine hjem klarte seg under skolestengingen i vår, og i de ulike endringsprosessene skolen nå står i under pandemien?
16. Har du tanker om hva som er viktig for ledelse av endringer, for at *alle* elever skal får mulighet til å være deltakende?

Ledelsesstrategier

17. Som leder har du ulike roller eller arbeidsfelt. Du har ansvar for å levere resultater, du har administrative oppgaver, du er en relasjonsleder og du utvikler organisasjonen i samspill med interne og eksterne aktører.
 - a. Hvilke lederroller / arbeidsfelt tenker du er mest avgjørende for å sikre at de flerkulturelle elevene blir medvirkende? Kan du beskrive?
 - b. Tenker du at du har ulik lederstil eller ledelsesstrategi i de ulike lederrollene? Kan du beskrive?

Avrundning

18. Om du skulle gitt råd om medvirkning til en rektor på en annen flerkulturell skole - hva ville du da sagt?
19. Er det noe mer du ønsker å tilføye på dette området som ikke har blitt nevnt tidligere?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykke til deltakere



Vil du delta i forskningsprosjektet

”Å lede for medvirkning i flerkulturelle skoler”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet «Å lede for medvirkning i flerkulturelle skoler». I det følgende finner du informasjon om prosjektets formål og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg er student på masterprogrammet i Organisasjon og ledelse ved Høgskulen på Vestlandet, og forskningsprosjektet er knyttet til min masteroppgave.

Formål

Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke ledelsesstrategier i dagens flerkulturelle skoler. I ny læreplan står medvirkning sentralt og gir skolene et tydelig ansvar for at alle elever deltar og kjenner tilhørighet og mestring, både her og nå og som grunnlag for sitt liv videre. Dette prosjektet vil se nærmere på hva som kreves av ledelse i dagens flerkulturelle skoler. Hvilke strategier opplever skoleledere bidrar til mest mulig deltakelse av alle elever i dagens skole?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig institusjon for prosjektet. Førsteamanuensis Laila Nordstrand Berg ved HVL er emneansvarlig i masterstudiet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få med flest mulig aspekter ved ledelse av flerkulturelle skoler ønsker jeg å undersøke både innføringsskoler for nyankomne elever og skoler uten dette tilbudet. Jeg planlegger å gjennomføre kvalitative intervjuer med seks rektorer. Jeg avgrenser studien min til barneskoler, og ønsker å holde meg til skoler i samme kommune fordi det vil være interessant å studere likheter og forskjeller i skoler som har mange felles rammeforhold. I praksis innebærer prosjektet mitt intervjuer med skoleledere fra 3 innføringsskoler og 3 ordinære skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir herved invitert til å delta i et intervju som vil ta om lag 45 minutt. Intervjuet gjennomføres enten som videosamtale eller ved at jeg kommer på besøk til arbeidsstedet ditt. Du velger det som er enklest for deg. Det blir tatt lydopptak og skrevet notat under 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

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

- De som har tilgang til data, vil være prosjektansvarlig / veileder og student
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som blir lagret på en egen navneliste atskilt fra øvrige data.
- Både deltakerne i studien og skolenavn vil bli anonymisert.
- I den publiserte masteroppgaven vil deltakerne bli omtalt anonymisert og personopplysninger vil ikke være sporbare.
- Prosjektet vil følge HVL sine retningslinjer for datahåndtering av personopplysninger. Les mer her: <https://www.hvl.no/forskning/forskningsetikk/>

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.07.2021. Ved prosjektslutt slettes lydopptakene og kodenøkkelen, og de transkriberte intervjuene anonymiseres.

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 Høgskulen på Vestlandet 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:

Student: Torunn Reistad Skurtveit: torunn.skurtveit@bergen.kommune.no, telefon 95 74 35 86

Faglig veileder: Gunn Vedøy: gunn.vedoy@nla.no

Prosjektansvarlig: Laila Nordstrand Berg: laila.nordstrand.berg@hvl.no

Personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet: Trine.Anniken.Larsen@hvl.no, telefon 55 58 21 17

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Tid og sted

Jeg håper du har lyst og mulighet til å bli intervjuet i forbindelse med dette prosjektet!

Jeg planlegger intervjuer i november 2020, og vil kontakte deg på epost eller telefon for å avtale tid og sted.

Med vennlig hilsen

Torunn Reistad Skurtveit
Student

Laila Nordstrand Berg
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å lede for medvirkning i flerkulturelle skoler», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet blir tatt opp på bånd
- at funnene fra studien kan publiseres i anonymisert form i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.07.2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Å lede for medborgerskap i flerkulturelle skoler.

Referansenummer

690663

Registrert

21.09.2020 av Torunn Reistad Skurtveit - fm804@bergensskolen.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Nordstrand Berg, Laila.Nordstrand.Berg@hvl.no, tlf: 48064094

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Torunn Reistad Skurtveit, torunn.skurtveit@bergen.kommune.no, tlf: 95743586

Prosjektperiode

01.10.2020 - 31.07.2021

Status

25.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)**25.09.2020 - 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 25.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

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). 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)