

Demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse

«Vi lever i en lykkeboble!»

Dag Ottar Leithe Hansen

Veileder

Professor Astrid Birgitte Eggen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Forord

Først vil jeg rette en stor takk til alle dere som lot dere intervju. Jeg vil takke for tilliten dere gav meg gjennom å dele deres opplevelser og erfaringer med meg. Uten dere ville vi ikke fått tak i den kunnskapen som har vært så viktig for å få belyst hvordan ledelse skjer på deres skole. Kunnskapen er også et viktig bidrag i feltet ledelse av flerkulturelle skoler.

Videre vil jeg gi en stor takk til min veileder, professor Astrid Birgitte Eggen, som har bidratt med nyttige innspill, oppmuntringer og konstruktive tilbakemeldinger. Hun har gjort dette med stor tålmodighet, fleksibilitet og vennlighet. Min kone, Helen, har vært en verdifull sparringspartner igjennom hele prosessen. Hun har bidratt med nye vinklinger og ferske perspektiver som har vært meget motiverende. Hennes daglige støtte og interesse for oppgaven har vært inspirerende. Jeg vil også takke andre faglærere, venner og medstudenter som har tilført kunnskap gjennom mange nyttige diskusjoner.

En stor takk til dere alle!

Sammendrag

Demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse, er en kvalitativ studie av hvordan syv lærere praktiserer demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse på en flerkulturell skole. Vitenskapsteoretisk plasserer jeg meg innen konstruktivistisk tradisjon. I teorien tar jeg utgangspunkt i Woods sine fire rasjonaliteter innen demokratisk ledelse (Woods, 2005). For å belyse kulturelle forskjeller tar jeg utgangspunkt i Gert Hofstede sine fire dimensjoner av nasjonal kultur (Hofstede, 2001). Jeg benytter meg også av Edward Hall og av Fred Jandt for å belyse ulike kommunikasjonsstiler (Hall, 1990) (Jandt, 2010).

I analyseprosessen brukte jeg *Grounded Theory*. Det vil si at lærerne ble intervjuet, og gjennom deres beskrivelser og erfaringer utviklet jeg, *induktivt*, en rekke analysekategorier. Jeg brukte deretter en deduktiv metode for å lage drøftingskategorier slik at jeg kunne vurdere forskningsspørsmålene mine som var å se å hvilken måte *demokratisk ledelse utøves på skolen, hvilke kulturelle hensyn som tas med i strategiske tiltak og hvordan kommunikasjonen foregår mellom ledelse og flerkulturelle aktører*.

Resultatene viser at skolen har en ledelses praksis som har mange likhetstrekk til demokratisk ledelse. Det er et utstrakt samarbeid med likeverdige diskusjoner på alle nivåer. Skolen preges av delt ansvar for de dilemmaene de møter i hverdagen, maktdeling og aktiv deltagelse i dialogene.

Utfordringene på skolen viste seg er at denne praksisen på mange måter ikke helt inkluderer flerkulturelle kollegaer og foreldre. Drøftingen min viser at liten kunnskap om nasjonale kulturer og svake ferdigheter i tverrkulturell kommunikasjon, har ført til at skolen mangler en del interkulturell kompetanse. Dette har svekket et fokus på mangfold som en verdifull komponent i den demokratiske ledelsen. Studien viser dermed at demokratisk ledelse aktualiserer behovet for interkulturell kompetanse. Resultatet av drøftingen er at uten interkulturell kompetanse, blir den demokratiske ledelsen mangelfull i en flerkulturell kontekst.

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Nasjonale nivå	2
1.3 Aktualisering	3
1.4 Problemstilling	5
1.5 Historisk oversikt og strategier	5
1.5.1 Historiske røtter til tilnærminger til mangfoldet	5
1.5.2 Konservativ tilnærming til mangfoldet i skolen:.....	6
1.5.3 Liberal tilnærming til mangfoldet i skolen.....	7
1.5.4 Kritisk tilnærming til mangfoldet i skolen	7
2.0 Ledelse av flerkulturelle skoler	8
2.1 Ulike perspektiver på ledelse	8
2.1.1 Amerikansk industri ledelse	8
2.1.2 Transformativ ledelse og distribuert ledelse	9
2.1.3 Pedagogisk ledelse og relasjonell ledelse.....	9
2.1.4 Demokratisk ledelse	10
2.2 Demokratisk ledelses hovedtanker	11
2.3 Forholdet mellom demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse	13
2.3.1 Kultur som mental programmering	14
2.3.2 Tverrkulturell kommunikasjon.....	19
2.3.3 Interkulturell kompetanse.....	23
2.4 Etisk rasjonalitet.....	25
2.5 Beslutningsmessig rasjonalitet	26
2.6 Diskursiv rasjonalitet.....	27
2.7 Terapeutisk rasjonalitet	29
3.0 Forsknings- og analysemetode	30

3.1 Valg av metode.....	30
3.2 Utvalget	30
3.2.1 Valg av skole	30
3.2.2 Valg av deltagere.....	30
3.3 Etske betraktninger.....	31
3.4 Min rolle som forsker	32
3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet	32
3.6 Analyse og tolkning	34
3.6.1 Førforståelse	34
3.6.2 Grounded Theory	34
3.6.3 Analyse og teori gjennom induksjon.....	35
3.6.4 Drøfting ved deduktiv metode.....	36
4.0 En presentasjon av studiens empiri	37
4.1 Introduksjon	37
4.2 Forholdet til elevene.....	37
4.2.1 Fra forskjeller, til likheter, til forskjeller.....	37
4.2.2 Jeg tilpasser meg	42
4.2.3 Pedagogiske virkemidler	42
4.2.4 Veiledning	46
4.2.5 Kreative, spontane tiltak.....	47
4.3 Forhold til kollegaer	49
4.3.1 Samarbeid.....	49
4.3.2 Samarbeid med flerkulturelle kollegaer	51
4.4 Forhold til foreldre	54
4.4.1 Møter på foreldrekonferanser, men ikke på foreldremøter	54
4.4.2 Veiledning	54
4.4.3 Diskurser om foreldresamarbeid	56

4.4.4 Kommunikasjon	57
5.0 Diskusjon.....	59
5.2 Etisk rasjonalitet	60
5.2.1 Individuell forskjellighet	60
5.2.2 Gruppe likhet.....	65
5.2.3 Ansvar for fellesskapet.....	67
5.2.4 Kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying.....	69
5.3 Beslutningsmessig rasjonalitet	70
5.4 Diskursiv rasjonalitet.....	72
5.5 Terapeutisk rasjonalitet	73
6.0 En oppsummering av studien og forslag til videre forskning	75
6.1 Oppsummering	75
6.2 Alternativ teori og metode.....	76
Litteraturliste	78

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolen.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

I denne masteroppgaven har jeg gjort en studie av hva slags ledelsespraksis som utøves på en flerkulturell skole og så analysert dette oppimot hva som kjennetegnes som demokratisk ledelse. I denne utførelsen har jeg sett på hvilken rolle interkulturell kompetanse har.

Min interesse for dette temaet har blant annet bakgrunn i forskningsresultater viser at språklige minoriteter lykkes signifikant dårligere på skolen enn elever med norsk som førstespråk (NOU, 2011:14). I prosjektet *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*, kaster Anders Bakken lys over noen av de glass - vegger ungdom med minoritetsbakgrunn støter mot på sin vei mot voksenlivet. Et hovedfunn i hans undersøkelse er at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere karakterer enn andre elever i norsk skole, og at forskjellene har økt i løpet av de siste ti årene (Bakken, 2003).

Jeg jobber til daglig som lærer i grunnskolen. Dette har også påvirket mitt valg av tema. For mange minoritets elever og foreldre er skolegangen en sårbar og viktig tid som legger grunnlag for videre liv i samfunnet. Det stilles store krav til å lære en ny kultur og språk. For elevene skal de ta eksamen som igjen avgjør om de får studere det de ønsker. Foreldene ønsker det beste for sine barn, men mangler egen erfaring fra norsk skolevesen og norsk kultur.

I hverdagen opplever jeg vel også at lærere flest er meget fornøyd med den norske skolen. At det er mye bra, det vet jeg. Men at det mangler noe, det har jeg sett og erfart. Derfor har jeg valgt undertittelen «*Vi lever i en lykkebobble!*». Den kom så treffende under intervjuet og ble sagt etter en lang stillhet med dyp ettertanke hos en informant. Han glødet av entusiasme da han klarte å oppsummere at skolen er fornøyd med tingenes tilstand, med at dette muligens ikke er ekte. Det blir ikke nå satt ord på, for ikke å ødelegge idyllen, lykken.

Jeg har også hatt en karriere som bistandsarbeider. I ti år jobbet jeg på internasjonale/flerkulturelle arbeidsplasser og skoler i utlandet. Gjennom denne tiden har jeg observert implementeringen av ulike prosjekter, rutiner og praksiser gjort av vestlige hjelpeorganisasjoner som hadde makta i form av penger og ressurser. Likt verdenssyn, begrepsforståelse og utgangspunkt ble lagt til grunn for slike tiltak. Men, dette førte til feilslåtte prosjekter, misforståelse og konflikter. «Vinneren», premissleverandøren, var

dessverre ofte eller den som hadde makten i konteksten. Disse tiltakene måtte derfor tilpasses, endres eller forkastes fordi de ikke automatisk ville fungere, i en annen kulturell kontekst.

Alt dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan ledelse blir praktisert i en norsk flerkulturell skole hvor også det er mangfoldet som nå preger elev og foreldre gruppen og hvor majoriteten, dem med makta, muligens dominerer.

Etter å ha studert pedagogisk ledelse denne høsten på UiA har perspektivene og begrepene; distribuert ledelse, relasjonsledelse, verdibasert ledelse og demokratisk ledelse virkelig fasinert meg fordi alle vektlegger mellommenneskelig samhandling, tillit, omsorg og aktiv lytting av hvert enkelt menneske. Jeg ønsker å fordype meg i demokratisk ledelse fordi den vektlegger verdiene likhet, likeverdighet, solidaritet og sosial rettferdighet.

1.2 Nasjonale nivå

I den norske skolen i dag er det en intensjon om at det skal utøves et lederskap som skal istandsette elevene til å delta i et demokratisk samfunn. Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring:

Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling.(Utdanningsdirektoratet, 1993)

I opplæringsloven er dette presisert som opplæring i demokrati:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (Regjeringen, 2000).

I opplæringsloven blir *mangfold* nevnt som en del av denne opplæringen. Demokratisk ledelse, som er mitt fokus i denne oppgaven, vil vi se i teorikapitlet også vektlegger verdsetting av *mangfold* som en vesentlig del. Interkulturell kompetanse er også definert i teorikapitlet som en evne til å kommunisere i en setting med *mangfold*. Bakgrunnen for en slik kompetanse er beskrevet i Læringsplakaten:

«...stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking» (Udir, 2014).

Her ser vi at begrepene som blir brukt i læringsplakaten relaterer til dem som er hovedbegrepene i denne oppgaven. Begrepene brukt er: *Kulturell kompetanse*, *demokratiforståelse* og *demokratisk deltaking*. Begrepene (tittelen på oppgaven), er *demokratisk ledelse* og *interkulturell kompetanse* som vil beskrives i teorien, brukes i drøftingen.

Norsk integreringspolitikk har også som målsetting at alle skal ha like muligheter, rettigheter og plikter uavhengig av etnisk, kulturell, religiøs eller språklig bakgrunn. I henhold til UDI (UDI, 2005) så blir ofte flyktningkonsulenter tillagt en slags universell problemløserrolle på alle områder hvor personer med minoritetsbakgrunn er involvert. Udi sier i dette heftet at den største utfordringen er å få minoritetsperspektivet inn som en naturlig del av de ordinære tjenestene. Det vil si at skolene også må tilby sine tjenester med en interkulturell kompetanse som gir likeverdige tjenester:

«Det er et mål at alle skal tilbys likeverdige tjenester uavhengig av familiebakgrunn, hvilket land man er født i, kjønn, funksjonsevne, religion eller seksuell orientering. Offentlige virksomheters selvstendige ansvar for å tilpasse tjenestetilbudet til mangfoldet i befolkningen gjelder både organiseringen av tjenestene, i retningslinjer for tjenestetilbudet og i førstelinjens kontakt med den enkelte bruker. Brukere skal få det tilbudet de har krav på, og tilbudet skal ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov. Dersom tjenestetilbudene ikke tar hensyn til at brukerne er forskjellige og gir alle «lik» behandling, kan det føre til systematiske forskjeller i resultat for brukerne. At tjenestene tilpasses mangfoldet i befolkningens behov, har ikke betydning bare for rettssikkerhet, levekår og helse, men også for resultatoppnåelse på andre områder som utdanning og sysselsetting. For å sikre at hver enkelt sektor tar dette ansvaret, må sektorene ha et sterkt eierskap og et tydelig ansvar for utvikling av gode treffsikre tiltak og tjenester, jf. kap. 13.3.» (Regjeringen, 2012-2013)

På det nasjonale nivået, i lover og forskrifter, har vi nå sett hvor aktuelt demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse er. Hvordan dette, i den siste tiden, har blitt aktualisert i andre forum, vil jeg nå beskrive.

1.3 Aktualisering

Noen personlige historier fra noen flerkulturelle elever på UiA understreker verdiene av å ha to kulturer. Kristiansands Avis intervjuet rapperne Sara (23 år) & Arash (21) Safartabar da de

fikk beskjed om at de skulle spille på Hove (en musikkfestival) til sommeren (Tronstad, 2014). De snakker i intervjuet om ambisjoner, hverdagsrasisme og søskenkjærighet. Ved å kalle seg for «*Persiske tvillinger*» understreker de at de er like mye norske som iranske. I intervjuet forteller de videre hvorfor det er en fordel å ha to kulturer: «*Det positive ved å være iransk er åpenheten, gleden og å ta imot mennesker på en positiv måte. Det positive ved å være norsk er mulighetene og friheten*». De er nå kjent for sin rapping og forteller at musikken deres er inspirert av bilturene med persisk musikk i barndommen og av støtten fra sine foreldre.

I et annet vitnesbyrd av mere faglig art kommer fra en russisk lærer. På skolen fant jeg et tidsskrift i en hylle med aktualiteter. I dette tidsskriftet, for matematikkundervisning, *Tangenten*, skrev Veronika Zvorono om temaet: *Flerkulturelle klasserom*. Hun er russisk og har bodd 10 år i Norge og føler seg godt integrert. For tiden arbeider hun som matematikk lærer i videregående skole. Hun henviser til en forskningsrapport som viser at innvandrere i norsk skole har store problemer i møte med en fremmed kultur (Amoako-Addo, 1991). Hun bekrefter dette i sine egne opplevelser og erfaringer og ser på seg selv som en person med russisk kulturbakgrunn (Zvorono, 2013).

Aktuelle forskning og media har i den siste tiden tatt opp mere alvorlige temaer med hensyn til innvandreres forhold til norsk skole. I vinter var det en rekke artikler i ulike nasjonale aviser om at noen innvandrere sender barna sine til utlandet for å gå på skole. Disse artiklene kom i kjølvannet av en rapport som Institutt for samfunnsforskning la frem i vår. Forskerne uttaler til avisen VG i forbindelse med fremleggingen av rapporten at:

Det er et gjennomgående tema blant alle vi har snakket med. Foreldre opplever ofte at barna oppfattes som svake elever, gjerne fordi de snakker dårligere norsk enn sine jevnaldrende. Det bekymrer foreldrene at barna ikke blir utfordret nok i Norge, sier Hilde Lidén (VG, 2014)

Videre i intervjuet sier hun at «*De anser at undervisningssystemet i Kenya, Storbritannia og Egypt er bedre enn det norske*». Lidén er en av forfatterne bak rapporten *Transnasjonal oppvekst* som legges fram denne uken. Her har forskerne kartlagt omfanget av og årsaker til at barn med innvandrerbakgrunn reiser på lengre utenlandsopphold (Hilde Lidén, 2014). Årsakene er mangfoldige og har ikke bare med skolen å gjøre, så temaene i rapporten er ikke noe jeg vil berøre i oppgaven noe særlig, men den understreker at det i dag er store

utfordringer i skolen med hensyn til kulturforståelse og tverrkulturell kommunikasjon. Derfor er en dialog på tvers av kulturgrenser imperativt å få til.

1.4 Problemstilling

Min målsetting med denne oppgaven blir å påvise ved observasjoner og intervjuer hvordan skolen utøver demokratisk ledelse generelt og spesielt overfor flerkulturelle elever og foreldre. Videre vil jeg vise hvordan ulike kulturer kan legge ulik tolkning i sentrale begreper innen demokratisk ledelse.

Hoved forskningsspørsmålet blir slik:

På hvilken måte utøves demokratisk ledelse i en flerkulturell skole?

Bi-forskningsspørsmålene blir slik:

- 1) Hvilke kulturelle hensyn tas med i strategiske tiltak?
- 2) Hvordan foregår kommunikasjonen mellom ledelse og flerkulturelle aktører?

1.5 Historisk oversikt og strategier

Ryans beskrivelser av en leders utfordringer i forhold til flerkulturelle skoler går ut på å inkludere elever og foreldre som opplever seg ekskludert og faktisk også skremt av det foretrukne språket (norsk), kunnskapsbasen, «interactional conventions», pedagogiske stiler, pensum, sosiale grupperinger og beslutningsprosesser (Ryan, 2003, p. 6). Han skriver at det tradisjonelt er tre ulike måter å forholde seg til flerkulturelle elementer i samfunnet og i skolen på. De tre ulike tilnærminger karakteriseres som å være en konservativ, en liberal/pluralistisk og en kritisk tilnærming (Ryan, 2003). Det er ingen «tette skott» mellom dem. James Ryan argumenterer heller for å si at de går på mange måter inn i hverandre. I et inkluderende perspektiv, lager Ryan en inkluderingskala hvor han plasserer den konservative tilnærming på den ene ytterkanten (som beskrives for å være minst inkluderende) og den kritisk tilnærmingen på den andre (mest inkluderende) (Ryan, 2003, p. 23). Han beskriver hva som kjennetegner disse tilnærmingene, forklaringer for hvorfor elever mislykkes og strategier for å lykkes. I hans oversikt forklarer han hvordan de ulike tilnærmingene fremmer inkludering (Ryan, 2003, p. 23).

1.5.1 Historiske røtter til tilnærminger til mangfoldet

Ryan påpeker at historiske hendelser og forskning om raseforskjeller er med på å prege tilnærmingen noen skoler har til mangfoldet den dag i dag. Han trekker linjene tilbake til 16-17 hundre tallet hvor man for alvor begynte å skille mellom dem som var privilegert og dem

som ikke var det. De mindre privilegerte truet det tradisjonelle hierarkiet mellom fattig og rike. I tillegg kunne folk nå reise, p.g.a. tekniske nyvinninger og utbyggingen av skipsindustrien, over lange avstander og utforske mere lukrative områder av verden. De privilegerte ønsket å beholde sin velstand ved å benyttet to ulike strategier. Den ene var opprettelsen av den nasjonale stat, eierskap av jord og andre ressurser. Den andre var å karakterisere forskjellene forbundet med dem på en negativ måte. Dette rettfærdiggjorde å behandle slike individer på en urettferdig og nedverdiggende måte. Ideen om verdisettingen på ulike raser fikk fart da vitenskapen på 18 tallet fremsatte to «objektive» fakta om den menneskelige rase. Den første sa at menneskeheten var inndelt i ulike raser. Den andre sa at rasene hadde ulik verdi. Ord som usivilisert, barbar, hedninger, villmenn, rå, mindre menneskelig, primitive ble brukt som karakteristikk for å gi de privilegerte «god samvittighet».

1.5.2 Konservativ tilnærming til mangfoldet i skolen:

Den overnevnte forskningen påvirket hvordan man ønsket å utdanne folk fra andre nasjoner og raser. Den ble også brukt til å forklare hvorfor noen lyktes, mens andre mislyktes på skolen. Forskningen fokuserte nå på å finne ut om kognitive evner var arvelige og biologisk bestemt. Forbindelsen mellom ulike raser og deres intelligens ble forsøkt påvist gang på gang uten å lykkes. Ryan mener at dette skyldes regjeringens, og skolens, assimileringens politikk. Ideen var at eleven, ved å tvinges til å godta visse verdier, ville forlate deres feilaktige vaner og holdninger. De ville så kunne formes til å leve ut den korrekte sosiale oppførselen som var mere i tråd med hva som ville gagne den øverste klassen. Skolen disiplinerte immigranter og fattige slik at de ikke lenger ble en trussel til samfunnets sosiale ro og orden. Men likevel skulle man ikke kaste bort ressurser på dem og hadde derfor ingen betenkeligheter med å ha dem i skoler med mindre ressurser eller dårlige lærere. De aksepterte ingen skyld i at de da gjorde det dårligere enn majoriteten fordi de jo var biologisk handikappet (Ryan, 2003, p. 26). Det ironiske med denne strategien var at motivet nok var å holde avstanden og ikke egentlig likeverdige sameksistens. Følgende sitat beskriver det slik:

The name of the game, at least in part, was a structural racism designed to keep difference the way it was (Kalantiz & Cope, 1999, p.249).

I de siste årene har de biologiske forklaringene blitt erstattet med kulturelle forklaringer for hvorfor flerkulturelle elever gjør det dårlig på skolen. Minoritetsbarn gjør det ikke bra på skolen fordi de ikke blir kognitivt stimulert nok hjemme eller i fellesskapet de befant seg. Det

blir nå mere foreslått at elevene mislykkes fordi de er kulturelt berøvet, sosialt vanskeligstilte og intellektuelt fattige (Erickson, 1987).

1.5.3 Liberal tilnærming til mangfoldet i skolen

Denne strategien understreker at vi er forskjellige, men at vi skal verdsette dette, ta vare på det. Forskjellene skal ikke assimileres eller fjernes som i den konservative retningen. Selv om de ikke ser på forskjellene som noe negativt, så mener de likevel at det er de kulturelle forskjellene som gjør at barn ikke mestrer de utfordringene de møter på skolen. Det var derfor en overfladisk integrering av forskjellene. Kun mat, klær og hjemlandets historie var interessant. De så aldri på skolen som en del av problemet (Ryan, 2003).

1.5.4 Kritisk tilnærming til mangfoldet i skolen

Her ble fokuset på at problemene hadde systematiske feil. Flerkulturelle elever mislykkes fordi det er en fundamental ulik fordeling av makt i sosiale strukturer som er på samfunnsnivå og dermed overgår skolen, familiene og individet. Det var ikke nok å kun ta med litt i pensum om andre land og språk. Det var to retninger som preget denne tilnærmingen: En retning fokuserte på andre årsaker til at noen lykkes, mens andre mislyktes (frivillig immigrasjon, traumer etc). Den andre retningen tok opp den fundamentale urettferdigheten, ulik maktfordeling og undertrykkelsen mange minoriteter opplevde i samfunnet...en systematisk rasisme. Ryan konkluderer med at denne tilnærmingen er mest inkluderende.

2.0 Ledelse av flerkulturelle skoler

2.1 Ulike perspektiver på ledelse

Strømninger og begreper brukt i forbindelse med generell ledelse og skoleledelse har endret seg over tid. Derfor har forskere gitt opp om å bli enige om en utvetydig definisjon, men heller skapt nye betegnelser for å fange inn flere dimensjoner. Ulike begreper har dominert til ulike tider. Det er de begrepene jeg nå kort vil redegjøre for, samt argumentere for hvorfor mitt fokus i oppgaven vil være på demokratisk ledelse.

2.1.1 Amerikansk industri ledelse

I tiden frem til første verdenskrig preget «Taylorisme» vitenskapen om ledelse i USA. Målet var økt effektivitet. Grunnleggeren, Frederick W Taylor, utformet generelle prinsipper som han hevdet kunne brukes på en rekke ulike områder. Teknologien fremstod som autoriteten, og maskiner ble metaforer på mennesker. Arbeidet skulle være funksjonelt utfra en industriell dynamikk (Myklebust 1997; Sørhaug 2005). Annen amerikansk ledelsesforskningen har også dominert og har derfor ført til at vi i vår kontekst har adoptert mye som er preget av amerikansk tenkning. Strømningene som har preget oss har hatt fokuset på lederen, uavhengig av konteksten. Dvs at en god leder kunne lede en hvilken som helst bedrift. I tillegg har næringslivet og økonomer i privat sektor, utviklet mange modeller og teorier omkring ledelse som også preger ledelsespraksisen i norsk skole (Møller, 2004).

Dette varte helt frem til slutten av 1970 tallet hvor det innenfor internasjonal forskning hadde vært et mål å finne frem til en kunnskapsbase om god ledelse ved å finne fram til generelle lover. Dette var ment til å skulle gi klare retningslinjer i utøvelsen av ledelse (Møller & Fuglestad, 2006).

Det er nå blitt mere akseptert at organisasjoner består av *menneskeskapte strukturer som er i bevegelse* (Lillejord, 2003, p. 14). Omgivelsene, som er i stadig endring, påvirker og påvirkes av disse strukturene. Dette i motsetning til statiske strukturer. Ledelse i en slik organisasjon er opptatt av å registrere forandringer som kan få konsekvenser for arbeidet. De vil så fornye seg ved stadig å lære av sine feil, eksperimentere og være opptatt av å se ting i andre perspektiver (Lillejord, 2003). Nødvendig ny kunnskap skapes i denne prosessen slik at organisasjonen kan handle anderledes.

Tradisjonelle autoritetsstrukturer er også i forandring. Høyt utdannende ansatte har spesial kompetanse og forventer derfor å bli hørt og delta i utformingen av arbeidet. Utfordringen i

ledelsen av en slik organisasjon vil da være å få til et samarbeid rundt komplekse oppgaver hvor kompetansen til den enkelte blir brukt best mulig (Lillejord, 2003).

Ledelse er derfor i dag enda mer problematisert og preget av et mangfold av perspektiver og forskningstilnæringer (Møller, 2004).

2.1.2 Transformativ ledelse og distribuert ledelse

Teorifaget om ledelse generelt, og skoleledelse spesielt, er svært rikholdig og kan derfor ikke rammes inn på en enkel måte (Møller, 2004). Børre Nylehn understreker dette ved å skrive:

«Fenomenet ledelse er for mangfoldig til at det kan fanges opp på en enkel måte og det er mer fruktbart å anlegge ulike perspektiver, som hver for seg kan gi deler av en forståelse som aldri vil kunne bli enhetlig». (Nylehn, 1997, s 103)

På 80- og 90-tallet ble *transformativ ledelse* dominerende i forskningslitteraturen. Sørhaug mener at rammene ble så flytende at den konstante endringen krevde ledelsesformer som satte fokus på verdier og relasjoner. Den visjonære lederen var regnet som dyktig og kunne lede hva det skulle være. Han formulerte visjonsmålene til sine undersåtter fra toppen av hierarkiet som den ensomme, sterke lederen. Han skulle inspirere til innsats gjennom operasjonaliserte delmål (Lillejord, 2003). Sørhaug beskriver dette fenomenet som «speidergutt-monsteret» fordi et stadig problem var et heroisk bilde av superlederen og derfor ble avstanden altfor stor til reelle personer (Sørhaug, 2004).

Distribuert ledelse ble så en motreaksjon til dette. I dag er god ledelse ofte også preget av engasjement for oppgaven, men dette kanaliseres ut gjennom demokratiske prosedyrer og god kontakt med medarbeidere (Lillejord, 2003). Det var frustrasjonen over heltedyrkelsen som har pågått de siste 20 årene som førte til større fokus på distribuert ledelse. En forvitring av organisasjonskultur og kollektivt minne var en av mange negative konsekvenser av tiltak basert på transformativ ledelse (Møller & Fuglestad, 2006). Et distribuert perspektiv ble derfor et alternativ fordi ledelse ble her forstått som aktivitet og samhandling (Gronn 2002b og Spillane et al.2006) Utfordringene med dette begrepet er at det kan bli uklart hva som er *ledelse* og hva som er en vanlig *aktivitet*. Samtidig som det er utfordrende, er det også en fordel fordi, man ser bort fra at ledelse kun er det *formelle ledere* gjør og tenker.

2.1.3 Pedagogisk ledelse og relasjonell ledelse

Det kreves også at skolen skal videreutvikles som en lærende organisasjon. Dette er eksplisitt nevnt i stortingsmeldinger og utredninger. At skolen i tillegg skal vurdere sin egen aktivitet er også forskriftsfestet. Vurderingen skal gjøres på en slik måte at skolen lærer av den. Det vil si

at videreutvikling og skolevurdering settes i sammenheng med at skolen skal være en lærende organisasjon (Lillejord, 2003).

Et slikt konstruktivistisk kunnskapssyn utfordrer det tradisjonelle undervisningsparadigmet som sier at kunnskap finnes. Skolen må derfor utvikle en intersubjektiv og språklig aktivitet som basis for læring. Dette får også konsekvenser for skolevurdering som skal hjelpe oss til å lære, og ikke bare kontrollere skoleaktivitetene. Forutsetningen for en slik vurdering er et felleskap preget av demokratisk deltagelse hvor det enkelte gode argumentet vinner frem (Lillejord, 2003). Det handler om *hvem* som deltar i diskusjoner, samtaler og i møter om viktige spørsmål. *Hvordan* temaene blir tatt opp, og *når* dette faktisk skjer, sier også noe om *hvordan* læring skjer. Pedagogikk er læren om undervisning og læring i bred forstand, og ettersom skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon og utforme en vurderingspraksis som vil hjelpe den til å lære, kreves det *pedagogisk ledelse* i skolen (Lillejord, 2003).

Siden både distribuert ledelse og pedagogisk ledelse krever samhandling mellom mennesker kan vi si at begge preges av relasjonell aktivitet (Fuglestad & Lillejord, 1997). Et annen perspektiv på ledelse vil derfor være det *relasjonelle perspektivet*. Ledelse blir da forstått som

«en prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar. Det er samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen som står i fokus, kulturen de samhandler i, dialogen mellom dem, og hvordan de velger å handle når de må forholde seg til hverandre i hverdagens dilemmaer». (Fuglestad & Lillejord, 1997, p. 3)

Sørhaug skriver også at ledelse er en relasjon som baserer seg på en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta (Sørhaug, 1996, p. 45).

2.1.4 Demokratisk ledelse

Alle de nevnte perspektivene på ledelse er nyttige til å analysere ledelsespraksiser. Jeg ønsker derimot å ha en mere normativ tilnærming og knytte ledelse til bestemte verdier som vil fremme likeverd på en flerkulturell skole. Mens *distribuert ledelse* er en analytisk og deskriptiv forskningstilnærming, så er *demokratisk ledelse* et normativt begrep som omfatter bestemte verdier med likhet, likeverdighet, solidaritet og sosial rettferdighet som grunnlag (Møller & Fuglestad, 2006). Sørhaug skriver at en ledelse som bygger på en deliberativ demokratiforståelse «sørger for at det alltid finnes konkrete rom for åpne, likeverdige og saklige meningsutvekslinger, og der idealet er at det beste argument skal slå igjennom» (Sørhaug, 1996, p. 62). Woods skriver at «Demokratisk ledelse innebærer rettigheter til

meningsfull deltakelse og respekt for og forventninger til alle som etiske vesener» (Woods, 2004, p. 4). Da minoriteter ofte mister sin mening og blir dominert av majoriteten, har man i demokratisk ledelse verdier som skal fremme likeverd. En av de store samfunnsendringene som har skjedd i skolene i Norge er nettopp det at det i økende grad har blitt en flerkulturelt og mangfoldig skole. Utfordringen i ledelsen for en slik skole vil være å skape ny kunnskap om betingelser for læring og demokratisk samhandling (Lillejord, 2003).

Dette korresponderer med en kritisk tilnærming til mangfold. Demokratisk ledelse tar på alvor de systematiske feil som gjør at noen flerkulturelle elever mislykkes. Demokratisk ledelse har elementer i seg som drøfter hvordan man kan rette opp den fundamentale urettferdigheten, ulike maktfordelingen og undertrykkelsen mange minoriteter opplever i samfunnet, som Ryan beskriver i 1.5.4. Den videre drøftingen av demokratisk ledelse vil derfor inneholde noen elementer av en kritisk tilnærming til mangfold, som kan vise om den er inkluderende slik Ryan påstår.

2.2 Demokratisk ledelses hovedtanker

Gunn Vedøy sier i kapittelet: «Demokratisk ledelse i skoler» i boken *Kompetent ledelse* (Andreassen, Irgens, & Skaalvik, 2010) at for at man skal utdanne *for* demokrati og *til* demokrati, må man også leve *med* demokrati i hverdagen. Gunn Vedøy beskriver forbindelsen mellom interkulturell kompetanse og demokratisk ledelse ved å si at et demokratisk perspektiv bygger på mangfold, refleksivitet, konflikter og ansvar for fellesskapet (Andreassen et al., 2010).

Pedagogisk personell har en rekke ansvarsforhold som de er forpliktet på. Et av dem er å se seg selv som demokratiske profesjonelle som fremmer demokratiske verdier og ideer og preferanser ved å være forståelsesfulle overfor sine elever (Whitty 2002) og å fremme en pedagogisk impuls for å tilføre en demokratisk glød i skolen. Med dette mener Woods at demokratisk lederskap ikke bare er en eksplisitt forventning til ledere og lærere at de skal fremme verdier og læring som er forenlig med å kunne fungere som en borger i et demokratisk samfunn. Han mener i tillegg at drivkraften i demokratisk utdanning også har et filosofisk og profesjonelt forståelse om hva god utdanning virkelig er. Med andre ord så er det også et utdanningsperspektiv i det å skape et demokratisk læringsmiljø (Woods, 2005, p. xx).

Dette sitatet av Carr plasserer det i historien:

“With the distinguished exception of Plato, almost all notable past educational philosophers have argued for a conception of education as initiation into the kind of

qualities of open-mindedness usually associated with democratic association. According to this broad consensus, ideas of education and open society are connected to the extent that there must be something suspect about any educational climate which actually runs counter to the democratic spirit.” (Carr, 2000, p. 234)

Det er en rekke ulike demokratiforståelser. Deliberant demokrati ønsker å *forvandle* folks innstillinger/meninger gjennom en åpen og inkluderende diskusjon, ikke bare å lage valgmessige prosedyrer som *viser dem* (Woods, 2005) .

Det er stor sannsynlighet for at økt læring vil bli et resultat av demokratisk deltagelse. Men Woods advarer mot å konkludere at det er en direkte sammenheng ved at karakterene vil bli bedre. Han gjør dette ved å understreke tre ting. For det første sier han at læring er en kompleks interaksjon av personer og prinsipper og derfor ikke enkel formel for økt læring. Det andre er at hvis staben og elever skal bli tatt vare på er deres følelser viktige. Et distribuert, demokratisk lederskap skaper en type relasjoner hvor alle blir kreative deltakere med et sterkt iboende potensiale. Dette vil føre til en felles identitet, følelse av innflytelse og sosiale-, interaktive evner. Dette er i seg selv vanskelig å måle, men er likevel læring. Et tredje element som Woods presiserer i forbindelse med demokratisk ledelse og læring er at demokratisk pedagogikk involverer både elever og stab. Det er et felleskap som har en bred forpliktelse til meningsfull læring.

Woods beskriver en rekke modeller for demokrati samt en rekke årsaker for hvorfor demokratisk lederskap har fått status for å være «riktig». Det som preger Woods beskrivelser av demokratisk lederskap er at han vektlegger individets kvaliteter samtidig som dette settes inn i et større samfunnsperspektiv og nytteverdi.

Woods (2005) beskriver demokratiske prosesser i skolen ved å dele dem inni fire rasjonaliteter. Dette sett i sammenheng med dilemmaer og verdier i en flerkulturell skole. Woods i karakteriserer en person som, ved å bli ledet i henhold til de fire rasjonalitetene, er en kreativ aktør som:

- Streber etter sannheten og en forbedret forståelse i alle livets områder, inkludert meningsfulle spørsmål og om verdier.
- Tar eller deltar i avgjørelser.
- Gjør diskursive undersøkelser i forskjellighet.
- Gir og mottar støtte, selvtillit og respekt.

(Woods, 2005, p. 16)

Det er her sammenhengen mellom læringsplakaten og demokratisk ledelse blir veldig konkret som sier at individet skal realisere seg selv på måter som fellesskapet skal ha nytte av.

2.3 Forholdet mellom demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse

De valgte teoriperspektivene har som nevnt fokus på et ønske om å fremme anerkjennelse, rettferdighet, sensitivitet, bred deltagelse og god forståelse av menneskers unikheter og mangfold. Jeg forstår det slik at Woods beskriver demokratisk ledelse som en mer overgripende forståelse av hvilken ledelsespraksis som best fremmer demokratisk deltagelse og danning. For interkulturell kompetanse grunnlag har jeg valgt å bruke Hofstede. Hofstedes sine beskrivelser av kulturelle forskjeller behandler jeg som faktorer som er viktige å ta hensyn til og lære seg hvis man skal lykkes med Woods sine prinsipper i en flerkulturell setting. I en monokulturell setting ville de ikke vært nødvendig å trekke inn andre kulturers påvirkning av kommunikasjonen. Da ville man kunne brukt Woods sine rasjonaliteter uten tanke om å utvikle seg interkulturell kompetanse. Hvordan demokratisk ledelse i en flerkulturell setting aktualiserer interkulturell kompetanse, er hva jeg vil forsøke å belyse videre i denne teoridelen.

Både Woods og Hofstede trekker frem kompleksiteten i ledelse. Mens Woods trekker fram generelle dilemmaer, nevner Hofstede direkte utfordringer under hver av Woods rasjonale med hensyn til minoriteters ulike praktiseringer og syn på forhold knyttet til ledelse. Hofstede styrker og skaper dybde i Woods rasjonaler.

Hofstedes funn er verdifulle om man klarer å anvende dem i en ledelsesteori som anerkjenner slike funn. Det er nettopp det Woods gjør. Han beskriver en ledelsespraksis som anerkjenner og mener det er en styrke at mennesker er ulike og bidra med et mangfoldighet av innspill og ideer. Woods beskriver derfor implisitt interkulturell kompetanse som noe verdifullt og nyttig i ledelsesfaget. På den måten kan en si at teoriene om demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse komplementerer hverandre.

Senere, under pkt 2.4, 2.5, 2.6 og 2.7, vil jeg under hver av Woods sine fire rasjonaliteter om demokratisk ledelse, nevne sammenhengen med interkulturell kompetanse.

Men, jeg vil nå først redegjøre for hvilket begrep for kultur jeg forholder meg til, hvilke kulturelle forskjeller som er relevante, hva hovedtankene er innen fagfeltet tverrkulturell kommunikasjon, samt eksempler på dette og klargjøre sammenhengen mellom demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse.

2.3.1 Kultur som mental programmering

Hva kultur egentlig er, bruker jeg Hofstede for å forklare. Han bruker først en metafor¹ for å beskrive hvordan menneskers tanke formes. Han bruker uttrykket: *Software of the mind*. På samme måte som en datamaskin trenger *software* på *harddriven*, så trenger menneskenes hjerne en form for *mental programmering*. Vi er født med et operativ system, men trenger fortsatt mye programmering for å fungere. Denne mentale programmeringen beskriver hvordan vi mennesker tenker, føler og handler. Alle mennesker bærer derfor med seg slike ulike mønstre som de har lært gjennom deres levetid.

Programmeringen starter i familien og fortsetter ut i nabolaget, på skolen, blant venner, på arbeidsplassen og i samfunnet (Hofstede, 2001). Den mentale programmeringen varierer like mye som den sosiale konteksten de dannes i varierer (Hofstede, 2005).

Her gjør Hofstede et par betraktninger som er med på å kompliserer og nyansere. Han kompliserer ved å si at det som er vanskelig er ikke nødvendigvis å programmere inn disse mentale programmene. Det som er utfordrende er å endre dem. Man må altså avlære etablerte mønstre før man kan lære noe nytt (Hofstede, 2005).

Det andre han nevner som er med på å nyansere sammenlikningen er at han mener ingen mennesker er sementer eller låst i disse mentale mønstrene. Menneskers handlinger er bare delvis forhåndsbestemt av deres mentale programmer. Alle mennesker har en grunnleggende evne til å avvike fra dem og handle på nye, kreative og overraskende måter. Når Hofstede snakker om begrepet *Software of the mind* så er det mønstre som bare kan indikere hvilke reaksjoner som er sannsynlige og forståelige, utfra ens fortid (Hofstede, 2005).

Et vanlig begrep å bruke for en slik mental programmering er *kultur*. Det er en rekke definisjoner på ordet kultur. Sosial antropologi er vitenskapen om menneskelige samfunn. I denne tradisjonen blir ordet *kultur* en samlebetegnelse for alle slike tanke-, følelses- og handlings- mønstre som vi har nevnt ovenfor. Det er en bred betegnelse om omfatter de enkle og hverdagslige handlingene til de mere avanserte tankeprosessene (Hofstede, 2005). Som eksempler på slike ting i hverdagen nevner Hofstede: Hilsninger, spisevaner, vise eller ikke vise følelser, kroppshygiene og holde fysisk avstand fra andre.

Hofstede skriver at han støtter en slik bred definisjon på hva kultur er. Likevel differensierer han begrepet og sier at det er tre ting som påvirker og danner oss mennesker: Den

¹ Med metafor sikter jeg til at man forstår en ting ved å henviser til en annen og dermed belyse nye perspektiver.

menneskelige naturen, kulturer og personligheten. Han skiller altså på individets personlighet (lært og arvet) på den ene siden og den menneskelige naturen (arvet) på den andre siden, med kulturen (lært) i midten. Noen nøyaktige skiller er noe Hofstede ikke opptatt av å trekke, men hvordan disse tre nivåene påvirker oss er noe han poengterer som viktig i sitt resonnement ved å si at kultur er et kollektivt fenomen som er lært, og delt, mellom mennesker som lever innenfor det samme sosiale miljø. Her er det en rekke uskrevne regler. Hofstede summerer ved å definere kultur som en:

«...kollektiv programmering av sinnet som skiller medlemmene av en gruppe eller kategori av mennesker fra en annen» (Hofstede, 2005, p. 4).

Dette begrepet som Hofstede bruker om kultur, *kollektiv programmering av sinnet*, har likhetstrekk med begrepet *habitus* som den franske sosiologen Bourdieu bruker:

«Certain conditions of existence produce a habitus, a system of permanent and transferable dispositions. A habitus...functions as the basis for practices and images...which can be collectively orchestrated without an actual conductor» (Bourdieu, 1980, pp 88-89)

Den menneskelige naturen er, etter hva Hofstede sier, det som alle mennesker har til felles uansett hvor i verden man er født. Det representerer det *universelle nivået* av ens mentale programmering. Det er menneskers evne til å føle frykt, glede, skam, sorg, kjærlighet og sinne. Også evnen til å sosialisere med andre, å observere miljøet rundt en og drøfte det med andre mennesker er også på dette nivået. Men, *hvordan* man uttrykker disse følelsene, hvordan man uttrykker sinne, glede og sorg er modifisert av kulturen.

Personligheten er delvis medfødt og delvis lært. En hver person har unike mentale programmer som ikke er delt med noe annet menneske. Det utvikles av arvede genene som igjen modifiseres av kulturen (kollektive programmeringer) og unike personlige erfaringer. Kultur avgjør det unike med en gruppe av mennesker. Personligheten definerer hvor unikt et individ er. Disse to samhandler hele tiden (Hofstede, 2001).

Hofstedes undersøkelser av mange ulike kulturer og nasjoner har foregått over mange år fra 1966 til 1978. Materiale som er analysert i boka stammer fra ca 50 ulike land. I 2001 da boka *Culture's Consequences* ble skrevet for andre gang hadde den første utgaven allerede blitt en klassiker og blitt den mest siterte kilden i *Social Science Citation Index*.

Hofstede undersøker forskjellene i tenking og sosiale samhandling som man kan finne blant menneskene som bor i over 50 ulike land.

Hofstede er kjent for sine fem dimensjoner som beskriver de største forskjellene på ulike kulturer. Jeg vil presentere alle fem fordi de er alle relevante i mer eller mindre grad. De to dimensjonene som er mest relevant for ledere i en flerkulturell skole er individualisme vs. kollektivism og maktdistanse. Derfor vil jeg beskrive dem mest inngående.

Kort og lang maktaavstand

Landene som har vært med i Hofstedes undersøkelser har fått en *Power Distance Index* (PDI). Denne indeksen er en middelverdi som er utarbeidet av ulike spørsmål. Disse spørsmålene handlet om hvordan informantene forholdt seg til: Underdanighet, frykt for å være uenig med overordnede, frykt for å være uenig med overordnedes leder stil og hvilken beslutnings stil som de foretrakk hos deres overordnede.

Maktdistanse refererer til i hvilken grad medlemmer av en organisasjon eller institusjon aksepterer store ulikheter i maktfordelingen. Denne dimensjonen fokuserer på hvordan kulturer forholder seg til menneskelig ulikhet som prestisje, rikdom, sosial status. I alle kulturer, mener Hofstede, er det to rådende krefter som viser hvor forskjellig betydning slike forskjeller har. Den ene kraften er den som forsøker å holde på statusforskjellene, mens den andre forsøker å utjevne dem (Hofstede, 2001). Forventningene til ledere i en kultur med lav maktdistanse er at de er demokratiske og konsulterende. Disse forventningene er implisitte og derfor ikke lette å oppdage for en fra en kultur med høy maktdistanse. I en kultur med høy maktdistanse er forventninger om at lederen er autokratisk og de ansatte selv også aksepterer ulikheter på bakgrunn av hvor man befinner seg i det hierarkiske systemet (Hofstede, 2001). De som svarte fra en høy PDI foretrakk en formyndersk leder (paternalistisk, dvs faderlig, lederskap overfor noen som ikke kan forvalte/styre seg selv, latinsk for «far»), dvs de forventet og aksepterte at lederen tok avgjørelser.

Jeg vil presentere Hofstedes funn i setningspar hvor dem med lav PDI er beskrevet først og dem med høy PDI etterpå:

- Bruken av makt er legitimt og underordnet til hva som er godt og ondt / Makt er en grunnleggende faktor som overgår godt og ondt, legitimiteten er derfor irrelevant.
- Alle bør ha like rettigheter / Maktholderne har rett på privilegier.
- Systemet blir klandret / «Underdog» er å klandre.
- Maktmennesker bør framstå som mindre mektige enn de er/ Maktmennesker bør framstå så mektige som mulig.

- Metoden for å endre et sosialt system er å desentralisere makt / Metoden for å endre et sosialt system er å fjerne dem ved makta.
- Latent (potensiell) harmoni mellom de mektige og de maktesløse / Latent (potensiell) konflikt mellom de mektige og de maktesløse.
- Vektlegging av belønning, berettiget og fagkyndig makt/ Vektlegging av «coercive» og «referent» makt.
- Eldre mennesker er verken respektert eller fryktet/ Eldre mennesker er respektert og fryktet.

Likevel fant man i en komparativ undersøkelse (Spencer-Oatey 1997, s 101) mellom kinesiske (høy PDI) og engelske (liten PDI) studenter, at de kinesiske studentene hadde et nærmere relasjonsforhold til sin lærere enn de engelske, selv om kineserne samtidig opplevde størst maktavstand. Flere av de kinesiske studentene beskrev sin relasjon til læreren som et far-sønn forhold.

Et unntak, er forbundet med familieforhold, er at i en arbeiderklasse familie i lav PDI kontekster har en tendens til å ha en høy PDI sub kultur.

Individualisme og kollektivism

Landene som har vært med i Hofstedes undersøkelser har fått en *Individualism Index* (IDI). Denne indeksen er validitert gjennom en rekke andre land informasjon fra andre kilder. Blant annet en stor tverr-nasjonal undersøkelse av Schwartz, av Smith, Dugan og Trompenaars og Inglehart (the World Values Survey).

Dimensjon handler om individualisme, i motsetning til kollektivism. Dette refererer til hvor et ytterpunkt hvor kollektivism vises ved at individer er knyttet til hverandre i avhengighetsforhold og integrert i grupper med sterk lojalitet og tilhørighet. Det andre ytterpunktet viser til samfunn som prioriterer individuelle behov og individene er løst knyttet til hverandre. Jeg refererer til dette som en skala fordi Hofstede understreker at ingen kulturer er fastlåste fordi det finnes variasjoner innen sub-grupper og familier. Moderniteten, skriver han, har ført til at folk fra kollektivistiske samfunn på landsbygda har blitt mere individualistiske ved å flytte til byen ved å bli urbane innbyggere med fokus på kjernefamilien (Hofstede, 2001). Det er altså synlig i hvordan folk lever sammen, for eksempel i kjernefamilier (ektefeller med barn), i storfamilier (besteforeldre, onkler, tanter, søskenbarn) og i stammer/klaner. Alle kulturer har f.eks. storfamilier, men det som Hofstede beskriver er hvordan den rådende relasjonen mellom individet og kollektiviteten i et samfunn faktisk leveres

ut, og konsekvensene for verdiene de lever etter (Hofstede, 2001). Relasjonen mellom individet og kollektiviteten handler ikke bare om hvordan folk lever sammen. Det er også nært knyttet til samfunnsnormer som består av verdssystemer som de største gruppene i befolkningen innehar. Skoler og familiestrukturer preges derfor av dette. Det påvirker derfor menneskenes mentale programmering. I noen kulturer er individualisme sett på som en velsignelse, mens i andre kulturer blir det vurdert som fremmedgjøring (Hofstede, 2001). Det vil derfor forme personers selvforståelse (Hofstede, 2001). Andre som understøtter Hofstedes funn er Markus og Kitayama (1993) som har vist at både vår motivasjon, våre emosjonelle opplevelser og vår kognisjon vil variere avhengig av om kulturen har gitt oss et avhengig eller uavhengig selvkonsept.

Hofstede viser videre til sine funn at en person fra en individualistisk kultur forventes å handle rasjonelt i samsvar med sine egne interesser. I en kollektivistisk kultur vil individet forventes at det handler i tråd med inngruppens² interesser og verdier (Hofstede, 2001). Selvoppofrelse på vegne av gruppen er derfor forventet.

Maskuline og feminine verdier

Landene som har vært med i Hofstedes undersøkelser har fått en *Masculinity Index* (MAS). Denne indeksen er en middelvei som er utarbeidet av ulike spørsmål. Disse spørsmålene handlet om hvordan informantene forholdt seg til sosiale mål i motsetning til egosentriske mål. Svarene ble samlet fra 53 land og konvertert til denne indeksen.

Denne dimensjonen handler om hvilke implikasjoner de biologiske forskjellene har på de sosiale rollene. MAS viser til i hvilken grad kulturen vektlegger emosjonelle og sosiale roller. I maskuline kulturer, med høy MAS, er kjønnsrollene veldig tydelige og klart forskjellige. En mann er forventet å være selvsikker, tøff og opptatt av materielle goder. En kvinne er forventet å være beskjeden, øm og opptatt av livskvalitet. Femininitet kan også brukes om et samfunn hvor sosiale kjønnsroller overlapper. Det vil si at både menn og kvinner er forventet å ha de feminine trekkene ved sin oppførsel. I motsatt fall er det i land, med høy MAS, mye større forskjell på verdiene blant menn og kvinner. Norge har en lav MAS i henhold til Hofstedes funn. Når det gjelder skoler forhold på skolen påvirker dette hvordan elever og lærere blir evaluert. Land med høy MAS, maskuline kulturer, vektlegger elevens akademiske ytelse og lærerens dyktighet og akademiske rykte. Land med lav MAS, feminine kulturer, legger mere vekt på elevens tilpasningsevne og lærerens sosiale ferdigheter. Å mislykkes i

² En kollektivistisk kultur definerer seg selv i inngruppa og alle andre i utegruppa.

skolearbeidet er en katastrofe i maskuline kulturer, mens å mislykkes på skolen regnes ikke for å være så alvorlig i en feminin kultur. I en feminin kultur blir ofte de svake elevene oppmuntret og roset foran hele klassen, mens de flinke sjelden blir det. Utmerkelser for fremragende skolearbeid er ikke populært. Hofstede går så langt og sier at *fremragende dyktighet* er en maskulint begrep. Derfor er offentlig skryt og anerkjennelse av elever, og til og med lærere, veldig populært. Hofstede oppsummerer dette ved å si at i feminine kulturer har man sympati med den svake, mens man i en maskulin kultur har sympati med den sterke. Hofstede viser også en oversikt over ulike verdier som er verdsatt. Han viser til at elever i en feminin kultur ønsker medfølelse, mens elever i en maskulin kultur har et større behov for anerkjennelse. Også følelseslivet påvirkes av dette sier Hofstede. I maskuline kulturer vektlegges fakta, mens i feminine kulturer er følelser viktigere. Det som da blir konsekvensene for familielivet er at gutter og jenter også sosialiseres i henhold til dette (Hofstede, 2001).

2.3.2 Tverrkulturell kommunikasjon

God kommunikasjon er avgjørende for at grupper og organisasjoner skal fungere optimalt. Dårlig kommunikasjon er likevel et av de vanligste kjennetegn ved flerkulturelle organisasjoner (Wilson, 2005). Dette vil ofte føre til konflikter og misforståelser.

Det er forstått slik at kommunikasjon og kultur er uatskillelige. Alfred G Smith understreker dette i sin bok *Communication and culture* ved å si at kultur består av koder som vi lærer og deler med andre og læring og deling involverer kommunikasjon. Det vil si at kultur kan ikke læres uten at vi studerer kommunikasjonen, og kommunikasjonen kan bare forstås med kunnskap om den kulturen den representerer (Jandt, 2010)

I land som Kina, Korea, Singapore og mange andre Øst Asiatiske land med mange kinesere har man helt distinktive aspekter som påvirker mellommenneskelig kommunikasjon (Jandt, 2010). Disse kulturene er påvirket av Confucianisme som har balanse og harmoni i mellommenneskelige relasjoner som grunnpilaren i samfunnet.

Som en konsekvens av at kineserne vektlegger balanse og sosial harmoni har de utviklet en rekke verbale strategier som hilsningsritualer, komplimenter og spesielle lykkeønskninger ved høytider (Chang, 1991), (Fong, 2000).

Gruppearmoni, unngå å miste ansikt (ens eget og andres) og en ydmyk presentasjon av seg selv er måter man viser respekt for relasjonen (Jandt, 2010, p. 40). Da grunnlaget for en god dialog er at begge skal føle seg anerkjent og respektert, er det viktig at en demokratisk leder er

kjent med disse prinsippene slik at han kan tolke kommunikasjonen riktig, samt gi uttrykk for sine tanker på en måte som blir forstått.

I tillegg til at det påvirker hvordan man viser respekt, beskriver June Yum (1988) hvordan dette på andre måter også påvirker mellommenneskelig kommunikasjon. Hun deler dette inn i tre ulike kategorier (Yum, 1988):

Partikularisme

Fravær av universelle regler for kommunikasjon kalles partikularisme. Spesifikke koder, når man snakker til hverandre, er avhengig av alder, status, intimitet og kontekst. Ved møter blir dette definert og tilpasset samtalen etter et par minutter. Tittler, grammatik og ordbruk varierer da merkbart ettersom korrekt etikette skal følges. Dette kan føre til at de faktisk overser/ ignorerer folk de ikke har blitt introdusert til (Jandt, 2010, p. 40). «Smalltalk» er derfor nødvendig for å etablere trygghet og åpenhet i kommunikasjonen. Hvis en demokratisk leder som ønsker en dialog tar tid og hensyn til dette, ved å introdusere seg og ved å lytte til samtalepartneren, vil legge grunnlaget for en god kommunikasjon, fri flyt av ideer og kreative innspill.

Mellommann

En tredje mann, mellommann, blir ofte brukt i forhandlinger, for å forhindre direkte konfrontasjoner og løse konflikter (Zhang, 2009).

Respons

Et annet eksempel som misjonærene, Puritanerne, opplevde i møte med Indianerne forteller også en ulike måte å respondere på et budskap på. Puritanerne fortalte den bibelske skapelsesfortellingen. Indianerne godtok denne og signaliserte at de trodde på den. I retur fortalte indianerne sin historie om hvordan verden ble til og spurte om Puritanerne så ville tro på den? Den indianske kommunikasjonsstilen var ikke å krangle og være uenig, men å lytte og anerkjenne (Jandt, 2010)

Vår utfordring er å finne ut hva andre prøver å fortelle oss, uten å la oss distrahere for mye av hvordan de formidler budskapet. I den forbindelse kan vi plassere ulike kommunikasjonsformer på en skala for å tydeliggjøre ulike, unike måter mennesker kommuniserer seg imellom på: (Bøhn & Dypedahl, 2009).

Lavintensiv- Høyintensiv

I Norge er det mest vanlig at den ene snakker seg ferdig før den andre tar ordet. I tillegg kan det være ørsmå pauser før den andre tar ordet. Samtalen foregår også rolig og behersket. I Latin-Amerika og Midtøsten er det vanlig, blant likemenn, å avbryte og «kaste seg inn» i diskusjonen. For begge «parter» vil samtalen mellom dem føles ubekvem. For en med en høyintensitets stil, kan en med en lavintensitet virke uengasjert og uinteressant. For en med en lavintensitets stil, kan en med en høyintensitet virke uhøflig og samtalen kaotisk (Bøhn & Dypedahl, 2009).

Lineær og sløyfe

I Nord-Europa og Nord-Amerika er det vanlig å kommunisere lineært. Det vil si at man formidler budskapet sekvensielt, eller punkt for punkt. Hvert eneste punkt bygger på det forrige, tematisk, logisk eller kronologisk. I tillegg er effektivt en verdi i en slik kommunikasjonsstil. Man bør holde seg til saken, være kort og konsis og ikke komme med for mange digresjoner. I Latin-Amerika er kommunikasjonsstilen mere som en sløyfemodell. Dette betyr at man går fra et hovedpunkt til et bi-tema, og deretter tilbake til hovedtemaet, før man går til et nytt hovedtema. Så tar man fatt på et nytt bi-tema. Slik går det i sløyfer fordi man anser bi-temaene som viktige og interessante og bør derfor utbroderes. Anekdoter, innslag av symboler, metaforer og lignelser brukes som verbale sirkler rundt selve hovedpoenget (Bøhn & Dypedahl, 2009).

For en person som er vandt til lineær kommunikasjon vil samtalen med en person med en sløyfepreget kommunikasjon virke usaklig, unyttig, ustrukturerte, unnvikende og noen ganger uærlig. På den andre siden vil en person med en sirkulær kommunikasjon oppfatte samtalen med et lineært preg som upersonlig, kald, vanskelig, irrelevant og usaklig. Selv om en person med en utpreget lineær kommunikasjon mener han er effektiv, kan det diskuteres. På lengre sikt kan det være gunstig å få flere nyanser frem, få mere bakgrunnsinformasjon og bli bedre kjent med samtalepartneren ved å bruke mere tid. I mange kulturer er grunnlaget for forhandlinger at man kjenner hverandre godt (Bøhn & Dypedahl, 2009).

Formell og uformell

I samtaler, diskusjoner og dialog bruker vi et vidt spekter av formelt og uformelt språk. Vi endrer stil avhengig av hvem, når og om hva vi snakker. I et møte kan man rask gå frem og tilbake mellom formell og uformell omgang. Endringene er raske og vårt kroppsspråket og verbale kommunikasjon preges av det. Dette er relativt enkelt innen samme kultur. Men det

viser seg at dette varierer dramatisk fra kultur til kultur. Vi kan derfor analysere kommunikasjonsformene langs en formell-uformell-akse. I Norge befinner vi oss på den relativt uformelle delen av skalaen i organisasjonslivet. Man er som regel på fornavn. Titler blir sjelden brukt og vi bruker hverdagspråk og folkelige fraser og uttrykk. Mennesker fra mere formelle kulturer kan lett misforstå den uformelle stilen som er vanlig mellom lærer og elev her i Norge. Det kan være forvirrende og ikke inngi respekt.

Direkte og indirekte

“Do not remove a fly from your neighbor’s face with a hatchet.” (kinesisk ordsprog)

Å kommunisere direkte vil si å si rett ut, verbalt, hva man mener. Å kommunisere indirekte vil derimot å ikke si rett ut hva man mener. Grunnen til at jeg understreker at dette dreier seg om verbal kommunikasjon er fordi indirekte verbal kommunikasjon ofte ledsages av en slags direkte non-verbal kommunikasjon. Utfordringen er for dem som ikke kjenner til den non-verbale kommunikasjonen å tyde budskapet. Dem som regnes som direkte og konfronterende er tyskere og øst europeere. I Frankrike, sør i Europa, Asia og øst Asia er det en mere indirekte kommunikasjon. Direkte samtalepartnere kan oppfatte indirekte samtalepartnere som falske, løgnaktighet, unnvikende og feige. De oppfattes som de fraviker seg ansvar for temaet og er uvillige til å involvere seg. Indirekte samtalepartnere kan på den andre siden oppfatte direkte samtalepartnere som uhøflige, upersonlige og bli fornærmet. Nordeuropeere og nordamerikanere havner midt imellom. De er direkte, men mindre konfronterende enn tyskerne og russerne. Mange nordmenn blir regnet som konfliktskye og unnvikende fordi vi foretrekker en ikke-konfronterende kommunikasjonsstil.

Lavkontekst og høykontekst

En annen måte som påvirker vår oppfatning av situasjonen og hverandre er om kulturen er en lav eller høy kontekst kultur. Dette er et begrep som Edward T. Hall introduserte. Han har sammenliknet ulike språk med henblikk på hvor viktige de ikke-språklige aspektene er for kommunikasjon, altså hvor mye implisitte faktorer virker inn på budskapet. Med kontekst menes det miljøet som kommunikasjonen skjer i og som hjelper definere kommunikasjonen (Hall, 1990). Han fant at i lav-kontekst kulturer legges det liten mening/ vekt/ fokus på konteksten (Hall, 1990). Det som er viktig er eksplisitte, verbale uttalelser. Det som blir sagt er direkte, utfyllende og spesifikke (Jandt, 2010). Verbale ferdigheter er sterkt verdsatt. Logikk og fornuft er uttrykt verbalt. I høy-kontekst kulturer er det mindre fokus på hva som blir sagt, og mere på det fysiske miljøet. Mening er også knyttet mere til gruppens internaliserte, tidligere erfaringer og delte opplevelser og verdier (Jandt, 2010, p. 71). Høy-

kontekst kulturer er mer sensitive til nonverbale budskap og tolkning av miljøet og formen kommunikasjonen skjer i.

Land som har lav-kontekst kulturer er: Sveits, Tyskland, Nord Amerika, Nordiske land.

Land som har høy-kontekst kulturer er: Latin Amerikanske land, Hellas, Arabiske land, Kina, Japan, Korea, Tyrkia.(Miyamoto, 2006) (Jandt, 2010).

2.3.3 Interkulturell kompetanse

Nå har vi snakket om kultur og kommunikasjon. Denne kunnskapen om ulike kulturer og måten det kommuniseres på, er noe av den nødvendig kunnskapen ledelsen ved en flerkulturell skole må inneha får å kunne utvikle interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse handler blant annet om å anvende sin kulturelle forståelse i en situasjon hvor man må kommunisere. Kunnskapen skal ut i handling. Dypedahl og Bøhn beskriver, med utgangspunkt i fagfeltet interkulturell kommunikasjon, en rekke faktorer som kan påvirke kommunikasjonen mellom mennesker som har ulike perspektiver på livet. De definerer interkulturell kompetanse slik:

Evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn (Bøhn & Dypedahl, 2009).

Demokratisk ledelse skal vi nå se på fordrer og aktualiserer en slik kommunikasjon.

Demokratisk ledelse inneholder, ifølge Woods (Woods, 2005), en rekke spenningsforhold og dilemmaer som fordrer god kommunikasjon, åpenhet og refleksivitet. Et deliberant demokrati (Woods, 2005) vektlegger minoriteters stemme som viktig. Her blir hvert enkeltmenneske tatt på alvor i deltagelsen og utøvelsen av ledelsesprosesser i disse perspektivene og forståelsen av hverandres ståsted/utgangspunkt og god kommunikasjon er viktige prinsipper for at dette skal fungere.

I sitatet nedenfor berører Barth, en kjent sosialantropolog, det som danner grunnlaget for å forstå hverandres ståsted/utgangspunkt, nemlig kunnskap om andre kulturer:

«Uten kjennskap til andre kulturer, ser vi dog med begrensede øyne på verden. Med kunnskap om andre kulturer kan vi få grunnleggende kunnskaper om oss selv, og således oppnå en dramatisk utvidelse og frigjøring av vår bevissthet» (Barth, 1994, pp. 35-36)

Sitatet beskriver et vidsyn som er en forutsetning for å kunne utøve demokratisk ledelse i samhandlingen med mennesker i en flerkulturell setting. Demokratisk ledelse er utfordrende å få til. Det kreves stor forståelse av hverandres kulturelle uttrykksformer for å få til god

kommunikasjon fordi verdier som ofte kjennetegner demokratisk ledelse forhandles det om kontinuerlig. Verdier sitter «dypt» i mennesket og er en del av deres identitet. Ledere som utøver slik relasjonell ledelse som er dypt verdiforankret må kjenne dem han leder samt vite deres utgangspunkt for dannelsesprosessen som settes i gang. Bruner sier at menneskets grunnleggende tanker påvirker hvordan vi handler i møte med andre (Bruner, 2001). Hofstede sier at mennesker tenker forskjellig og at evne til samarbeid er viktig:

“The survival of mankind will depend to a large extent on the ability of people who think differently to act together” (Hofstede, 2001, p. xv)

Gunn Vedøy sier at demokratisk ledelse kjennetegnes av spørsmålet hvem ledelsen er *for*. Dette i motsetning til en hierarkisk ledelse som ofte har en ferdig lagt agenda som ofte ser bort ifra menneskers unike evne til samspill og deltakelse i organisasjonens ledelsesprosesser.

Hofstede skriver videre at målet med boka *Cultures and organizations: software of the mind, 2005* er at den skal hjelpe leseren til å forholde seg til forskjellene i hvordan folk tenker, føler og handler i ulike land på kloden. Han understreker derimot at variasjonene mellom individer er enorme. Samtidig så sier han at det er strukturer innen disse variasjonene som kan være en base for gjensidig forståelse (Hofstede, 2005).

En annen forfatter som også understreker viktigheten av å kjenne til de kulturelle røttene er Richard Lewis. Han har beskrevet hvordan utfordringene møtet mellom kulturer kan være (Lewis, 2006). I boka er følgende sitat:

“By focusing on the cultural roots of national behavior, both in society and business, we can foresee and calculate with a surprising degree of accuracy how others will react to our plans for them, and we can make certain assumptions as to how they will approach us”.

Det er viktig her å legge merke til at han skriver «assumptions» = forventninger og «with a degree of» = en grad av. Dvs at han understreker at han er ikke ute etter å sette mennesker i bås ved å lage faste, urokkelige skiller mellom kulturer.

For å motivere oss til å finne en gjensidig forståelse så viser Hofstede til to ting. Det ene er at *verden er full av konfrontasjoner* mellom nasjoner, mennesker og grupper av mennesker som tenker, føler og handler forskjellig. Det andre er at disse ulike menneskene har *alvorlige globale utfordringer* som fordrer samarbeid for å finne en løsning på. Han ramser opp: Økonomiske, økologiske, politiske, militære og meteorologiske som ikke er begrenset til

nasjonale grenser. Videre er det trusler som krever samarbeid: Kriminalitet, fattigdom, terrorisme, forurensning, epidemier, global oppvarming etc.

Hofstede oppsummerer så ved å si at et viktig moment er at disse utfordringene ikke bare vil løses ved at lederne forstår hverandre. Det er kun ved et bredt samarbeid mellom mange grupper og individer i alle ledd, og i mange nasjoner, som vil føre til endring. Han sier at fokuset har ofte vært på tekniske løsninger. Dette har ført til at prosjekter ikke har virket eller ikke har blitt startet fordi man har oversett de store forskjellene i hvordan folk tenker (Hofstede, 2005).

2.4 Etisk rasjonalitet

Den første rasjonaliteten jeg vil presentere er det etiske. Woods skriver at dette handler om å støtte og muliggjøre søken etter sannhet, og at flest mulig mennesker får delta i dette.

Demokratisk lederskap skal engasjere mennesker med å diskutere de dilemmaene de møter slik at de sammen skaper og konstruerer ny kunnskap om dilemmaene (Woods, 2005). Dette omfatter, i tillegg til erfarings spørsmål, også spørsmål om verdier og mening (Woods, 2005).

Woods understreker dette ved å vise til Habermas som sier at dette ikke bare handler om tekniske spørsmål som gir rasjonelle alternativer (Habermas, 1974). Det handler også om fastsettelsen av og diskusjonene rundt gyldigheten av ulike verdier, normer og mål. Woods gir dette en praktisk relevans ved å si at svarene som søkes på det abstrakte nivået, blir egentlig besvart gjennom den praktisk handlingen (Woods, 2005) .

Dette støttes av blant annet Surowiecki, i boka *The Wisdom of Crowds*, som skriver at det er et generelt prinsipp at grupper evner bedre til å finne løsninger på sine problemer enn et individ vil klare: «under de rette forutsetninger er grupper fantastisk intelligente, og er ofte smartere enn de smarteste menneskene i gruppen» (Surowiecki, 2005, p. xiii).

Det at alle skal bidra til å skape ny kunnskap kaller Woods for en *distribuering av en indre autoritet*. Det vil si at etisk rasjonalitet handler om *hvem* og *hva* som er legitimt når man søker etter sannhet. Dette kan man gjøre mener Woods fordi han hevder at man må forholde seg til at ingenting egentlig kan bli stemplet som absolutt sannhet og at derfor burde vi kunne diskutere og åpent kritisere alle fakta, teorier og verdier (Woods, 2005). Så, en etisk rasjonalitet, tjener på at alle de *indre autoritetene* engasjerer seg (Woods, 2005).

Etisk rasjonalitet og interkulturell kompetanse

Maktavstands indeksen viser til forhold som har stor relevanse for hvordan en kultur forholder seg til utviklingen av kunnskap. I henhold til Hofstedes funn er kulturer med høy PDI preget av at kunnskapen er personifisert hos læreren. Kunnskapen blir ikke sett på som en upersonlig sannhet, men som personlig visdom hos læreren. Læreren er sett på som en «guru», et ord som kommer fra sanskrit og betyr «betydningsfull» og «ærefull». I India og Indonesia er det slik de omtaler sine lærere.

For en elev/foreldre fra en kultur med liten PDI, er det relativt enkelt å oppleve sosial samhörighet samt ha positive følelser i ulike sammenhenger av formelle og uformelle kommunikasjon. Dette er fordi lærere er forventet å behandle elever som likeverdige. Yngre lærere er enda mere likeverdige og derfor bedre likt enn eldre lærere (Hofstede, 2001). Synet på læring og utdanning er at eleven skal selv tilegne seg kunnskapen og vektlegger initiativ hos eleven. Elevene krangler, uttrykker uenighet og kritikk åpenlyst foran læreren. Utenfor skolen uttrykker de heller ingen spesiell respekt for læreren. Når et barn har en dårlig oppførsel, så vil foreldre ofte ta parti med eleven. Hele systemet er basert på elevenes selvstendighet og derfor er læringens kvalitet avhengig av *eleven*.

I kulturer med høy PDI er det stor forskjell på lærer og elev. (Maktforholdet er mye likt det som skjer i familien mellom barn og foreldre). I elevens oppfatning er han meget avhengig av læreren. Læreren blir derfor behandlet med respekt, eldre mere enn yngre, slik at elevene står opp når en lærer kommer inn i rommet. (Hofstede, 2001) Læringen er lærerfokusert ved at læreren markerer den intellektuelle stien som skal følges. Det er derfor pugging er så utbredt. I klasserommet skal det være streng disiplin hvor det er læreren som tar initiativet til all kommunikasjon.

2.5 Beslutningsmessig rasjonalitet

Vi beskrev sist *etisk rasjonalitet* som handlet om å teste individers ideer og påstander opp i mot gruppens ved å distribuere en indre autoritativ søken etter kunnskap. Dette vil være viktig for den andre av rasjonalitetene innen demokratisk ledelse jeg nå vil beskrive. Den heter *beslutnings rasjonalitet*. Den tar demokratisk ledelse et steg videre fra en indre distribuert autoritet, som i etisk rasjonalitet, til en *ytre distribuert autoritet*. Det handler om hvem som deltar i beslutningsprosesser, og hvem som er ansvarlig til hvem. Det handler om en distribuert ekstern autoritet. Det er den tanken om at dem som vil bli påvirket av avgjørelsen har rett til å delta i den. Det er ingen selvfølge at det er dem som er i formelle posisjoner som

har autoritet og ekspertisen til å ta gode avgjørelser (Woods, 2005). Decisional rationality handler om genuin maktdeling. Det overgår bare det å dele ideer og meninger. Ideen med å *dele* makt er hoved essensen og beskriver en genuin deltagelse ved å påvirke de forholdene som man lever under. Det overgår begrepene «deltagelse» og «konsultasjon» (Woods, 2005, p. 14).

Beslutningsmessig rasjonalitet og interkulturell kompetanse

I demokratisk ledelse ser vi her at interkulturell kompetanse er en forutsetning skal man få til en ytre distribuert autoritet. Det er fordi viktige begreper som formelle posisjoner (lederskap), hvem som er ansvarlig for hvem, dele meninger og ideer. Hvordan dette leves ut er meget forskjellig ifra kultur til kultur. Hva ulike mennesker er vandt til, forventer og ønsker er forskjellig. Størst konsekvens har dette om menneskene du møter kommer fra et land med høy eller lav PDI (Power Distance Index). Når det gjaldt spørsmål om «foretrukket lederskap» så fant Hofstede ut at mennesker fra en liten PDI kontekst foretrakk å bli spurt, dvs en konsulerende lederstil, før avgjørelser som angikk dem ble tatt. I selve definisjonen på PDI ser man forskjellene i forståelsen av maktforhold. Lav PDI: Hierarki betyr en ulikhet i roller, dannet for å ha en praktisk nytte. Høy PDI: Hierarki betyr en eksistensiell ulikhet (Hofstede, 2001).

Man kan ikke, i en kontekst med demokratisk ledelse, anta at alle tenker likt med hensyn til dette. Man må forstå hvordan folk muligens kan tenke rundt makt slik at man kan møte dem *hvor* de er, samt anerkjenne dem for *hvem* de er. Så kan man få til en felles forståelse.

Demokratisk ledelses prinsipper har derfor aktualisert behovet for interkulturell kompetanse.

2.6 Diskursiv rasjonalitet

Innen demokratisk ledelse har jeg nå beskrevet en etisk rasjonalitet som handler om *distribuert indre autoritet* i å skape ny kunnskap. Deretter har jeg beskrevet hvordan demokratisk ledelse også *distribuerer en ytre autoritet* ved en beslutnings rasjonalitet. Den neste rasjonaliteten bygger videre på de første. De legger premissene for en diskursiv rasjonalitet, en *distribuert stemme*, som handler om å være en aktiv deltaker i daglige debatter og dialoger.

Giddens kaller dette for demokratisk dialog (Giddens, 1994). Trafford understreker at en skole som ønsker maktdeling får til en fri flyt av ideer ved å aktivt legge til rette for at lærere,

elever og foreldre får uttrykt sine meninger (Trafford, 2003). Videre mener Woods at kunnskap og økt forståelse utvikles gjennom dialog. En åpenhet for kunnskap vil også være nyttig å ta med seg inn i en kreativ bruk av tentative kunnskaper i praktisk handling for å utvikle mere kunnskap. En slik dialog involverer deling av synspunkter, erfaringer og informasjon (Woods, 2005)

Jorgensen skriver at det er en dybde også i den diskursive rasjonaliteten som går ut på at det *ikke bare* handler om å godta hverandres ulikheter og forskjeller, men å se på disse forskjellene som fruktbare for felleskapets beste (Jorgensen, 2004). Dialog betyr «dia logos»: fornuft som flyter mellom oss og danner en ny felles fornuft som er bedre enn den vi hadde hver for oss.

Woods sier så at en slik dialog er foren bart med etisk rasjonalitet som har som ambisjon å utvikle bedre forståelse og kunnskap. I en slik dialog dyrkes kreativitet, den er grensesprengende, selvutviklende og er ment til å «gjeninnsette» det menneskelige potensiale.

For å oppsummerer det har man en slik dialogisk metode for å oppnå enhet over ulike interesser og identiteter og for å erkjenne dypt plantede potensialer i mennesker. (Woods, 2005, p. 9)

Diskursiv rasjonalitet og interkulturell kompetanse

En diskurs er noe som er «ikke til stede, men implisitt» (White, 2000), som betyr at hva personen sier er også avhengig av hva som *ikke* blir sagt. Det vil si at man må tolke en hel del i et diskursivt møte, eller i en kommunikasjon. Temaet som involverer dialog og debatt involverer kommunikasjon. Derfor er tverrkulturell kommunikasjon en viktig faktor å beherske skal man kunne holde en slik dialog som den diskursive rasjonaliteten legger opp til.

I demokratisk lederskap er et av prinsippene å la alle få uttale seg fritt og unikt. Derfor er det viktig for en leder i skolen å være klar over disse ulike kommunikasjonsformene slik at han tolker samtalepartneren utfra dens hjemkultur og ikke utfra ens egen (³etnosentrisme).

Spesielt Hall sine dimensjoner om høykontekst vs. lavkontekst kulturer er viktig å forstå for å kunne legge til rette en fri flyt av ideer og en bred deltagelse. Uten kunnskap om dette eller andre kulturelle særegenheter, vil det lett oppstå misforståelser og rett os slett et fravær av kommunikasjon og kontakt. En demokratisk ledelse vil kunne skape tillit, i møte med

³ Etnosentrisme handler om å sette sin egen kultur i sentrum når man betrakter verden rundt seg (Bøhn & Dypedahl, 2009).

flerkulturelle foreldre, kollegaer og elever, hvis de behersker disse kommunikasjonsformene fordi de innehar interkulturell kompetanse.

2.7 Terapeutisk rasjonalitet

Handler om distribusjon av selvrespekt og et indre velvære. Dette skjer gjennom sosialt samhold og positive følelser ved deltagelse og delt lederskap. Dette viser seg i ulike former, symboler, hvordan kommunikasjonen blir gjort (formelle/uformell). Menneskene trer fram for hverandre som unike og uforutsigbare. Her vektlegges uformelle og formelle sosiale settinger som oppmuntrer til eller motvirker deltagelse (Woods, 2005). Woods beskriver dette som terapeutisk samhörighet som gir mennesker en sosial samhörighet og positive følelser av å være involvert (Woods, 2005). Folk får utvikle deres egen identitet og relasjoner og er fri fra vilkårlige/tilfeldige regler av andre. De skal også være fri fra å bli ilagt verdier av andre. En demokratisk leder skal lede prosesser hvor individet kan være fri til å forme sin sosiale identitet i et mangfoldig miljø (Woods, 2005).

Terapeutisk rasjonalitet og interkulturell kompetanse

For å få individet til å være fri til å forme sin sosiale identitet hvor det ikke er pålagt regler av andre gjøres helt forskjellig fra kultur til kultur. Hvordan sosialt samhold og positive følelser skapes av å være involvert, er også forskjellig fra kultur til kultur. Hvordan man blir fri fra å bli ilagt verdier fra andre blir også tolket forskjellig. Dette man må ta med i beregningen hvis man ønsker demokratisk ledelse i en organisasjon. Man må forstå hvordan kulturer som er preget av en høy eller lav PDI vektlegger for at individet skal føle seg involvert og fri i fellesskapet. Også en person fra en kollektivistisk kultur vil føle annerledes ved å måtte ta vanskelige valg enn en fra en individualistisk kultur. På den ene siden sier Hofstede at det er lett å danne slike mentale programmer, men meget vanskelig å endre dem. På den annen side kan man si at ingen skal ensidig endre seg, men alle skal endre seg noe slik at man sammen kan danne en ny praksis. Det vil si at man skal møte *den andre* hvor han er. Kunnskapen om og ferdigheten i kommunikasjonen i møte med mange ulike kulturer vil derfor føre til at en demokratisk ledelse også vil involvere de flerkulturelle aktørene.

3.0 Forsknings- og analysemetode

3.1 Valg av metode

Jeg har valgt det kvalitative intervjuet som forskningsmetode fordi jeg ønsket å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Metode valget er avhengig av problemstillingen og hvilke forskningsspørsmål som stilles i studien. Jeg har her brukt spørsmål som har ordene «hvordan» og «på hvilken måte» hvor formålet var å få beskrivelser av opplevelser og erfaringer. Svaret på disse spørsmålene vil jeg få gjennom tekstlige beskrivelser gjennom intervjuer. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming fordi jeg var ute etter å finne ut hvordan ledelse ble opplevd, utøvd og forstått i en flerkulturell setting. Jeg var også ute etter å få dem til å beskrive ulike dilemmaer og utfordringer som ville kreve inngående refleksjon og oppfølgende spørsmål i intervjusammenhengen. Derfor ble metoden for datainnsamlingen det kvalitative forskningsintervjuet.

3.2 Utvalget

3.2.1 Valg av skole

For å få kunnskap om hvordan ledelse utøves på en flerkulturell skole valgte jeg en skole som har et godt rykte på seg for hvordan de klarer å integrere flerkulturelle elever. Jeg har ved flere anledninger i jobben min som lærer hørt snakk om at den aktuelle skolen er flink med flerkulturelle elever. Ryktene jeg hørte var at de gjør utradisjonelle ting for å lykkes, som f.eks. at de ikke skrev anmerkninger. Isteden fulgte de elevene tett opp og gikk i dialog hvis noe ureglementert skjedde. Nylig snakket jeg også med en minoritetsrådgiver for ⁴IMDI som nevnte skolen som en som jobber godt med integrering. Fra den personen fikk jeg også høre at skolen for noen år siden fikk en pris for godt antirasistisk arbeid. Jeg regnet derfor med at jeg ville få et rikholdig materiale å analysere fordi lærerne ville være vandt med å drøfte og beskrive deres egen praksis, samt sette ord på opplevelser og dilemmaer de hadde.

3.2.2 Valg av deltagere

Jeg har foretatt utvalget for å sikre en maksimal variasjon innenfor det fenomenet jeg skal studere. Det hensiktsmessige utvalget bestod derfor av kontorleder, rektor, sosiallærer, NOA⁵ ansvarlig og lærere, for å avspeile ulike dimensjoner innenfor det aktuelle fenomenet (Strauss,

⁴ IMDI = Integrerings og Mangfolds Direktoratet.

⁵ NOA ansvarlig = En lærer med ansvar for undervisningen; Norsk som andrespråk.

1990). Grunnlaget ble derfor godt nok til å kunne lage kategorier og underkategorier under analysen som representerte ytterpunktene innenfor utvalget (Dalen, 2004).

Etter å ha hatt et møte med rektor, bad han meg om å skrive en presentasjon av prosjektet som han så ville legge frem for det pedagogiske utvalget på skolen. Jeg sendte en slik presentasjon (vedlegg 1) og fikk senere et positivt svar. På et fellesmøte med alle lærerne tilstede fikk jeg presentere meg selv og studiet. Jeg fortalte da bakgrunnen for hvorfor jeg ønsket å gjøre denne studien og hvorfor jeg hadde valgt nettopp denne skolen. På dette møtet gjorde jeg det også klart at skolen og informantene ville være anonyme. Jeg sa at all informasjon som kunne identifisere informanten ville bli skrevet på en slik måte at informanten ville kjenne seg selv igjen, men ikke bli identifisert av andre.

I et møte med rektor presenterte han meg så for listen av interessenter og sammen valgte vi ut intervjupersonene. I lys av at temaet er ledelse, og mere spesifikt distribuert ledelse, ønsket jeg et bredt spekter av informanter i formelle og uformelle lederposisjoner. Derfor ønsket jeg å intervju rektor, sosiallærere, personer som hadde spesielt ansvar for flerkulturelle elever, personer i administrasjonen, klassestyrere og faglærere. Totalt intervjuet jeg 7 personer. Kvale sier at man skal intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det en trenger å vite (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009). For å få den bredden jeg ønsket, måtte jeg derfor ha 7 personer. Da temaet er distribuert ledelse, ønsket jeg bredde i representasjonen av hvor informantene jobbet på skolen. Det var flere lærere som ønsket å delta, men jeg mente at jeg ville få den informasjonen jeg trengte ved dem jeg hadde valgt.

3.3 Etske betraktninger

Jeg understreket i fellesmøtet at deltagelsen er frivillig og at informantene kunne når som helst trekke seg fra intervjuet. Også etter at intervjuet var utført kunne de når som helst be meg slette opptaket eller annet skriftlig materiale om dem.

Da informantene hadde svært ulikt ansvar og var fordelt over mange forskjellige roller, ville det vært enkelt å gjenkjenne svarene deres. Mange av historiene og beskrivelsene er også ofte knyttet til deres ansvar som rektor, sosiallærer, NOA⁶ kontakt. Personlige erfaringer og livshistorier ville også være lett gjenkjennelige. Derfor har jeg, uten å miste meningen, referert til informantenes uttalelser uten at deres bakgrunn eller formelle rolle kan bli gjenkjent.

⁶ Norsk som andrespråk.

3.4 Min rolle som forsker

Jeg måtte hele tiden balansere mellom det å ha en forutsetningsløs holdning og være sensitiv ved å ha forhåndskunnskap om intervjuetemaet (Kvale et al., 2009). Kvale kaller dette for en kvalifisert naivitet hos intervjueren. Dette ivaretok jeg ved at jeg spurte åpne spørsmål, men samtidig brukte min forhåndskunnskap ved å spørre om dilemmaer og utfordringer som jeg vet de støter på ut fra egne erfaringer med temaet.

I et forskningsintervju skapes kunnskapen i samspillet. Partene agerer og påvirker hverandre. Dette kan være angstprovoserende og utløse forsvarsmekanismer hos begge parter. Derfor var jeg oppmerksom på å ikke krenke informantens personlige grenser, men forsøke å få til en positiv dynamikk i samspillet mellom oss (Kvale et al., 2009).

Jeg tolket det slik flere ganger at det var en tilsynelatende motstridende uttalelser i løpet av intervjuet. Måten jeg møtte det på var å be om flere beskrivelser slik at jeg forsikret meg om at årsaken ikke var kommunikasjonsvansker. På den måten forsøkte jeg å klargjøre om flertydigheten da skyldes objektive motsigelser i informantens verden. En annen årsak til flertydigheten kan være at informanten endret sitt syn i løpet av intervjuet. Flere av spørsmålene åpnet nemlig for refleksjonsprosesser slik at betydningen av temaene endret seg for informanten.

3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet

Under intervjuene laget jeg feltnotater slik at jeg kunne følge opp med utdypende spørsmål. Feltnotatene inneholdt også informasjon om informantens nonverbale språk. Etter hvert intervju skrev jeg en logg om hovedinntrykk og mulige kategorier for analyse. Disse analytiske notatene brukte jeg i de neste intervjuene for å belyse et tema fra flere vinklinger. Jeg brukte en MP3 spiller for å ta opp samtalene, samt lagre lydfilene som senere ble transkribert. Intervjuene ble holdt på ulike steder, kontorer og grupperom, valgt av informanten. Vi ble aldri avbrutt og kunne derfor konsentrere oss om samtalen. Jeg lot informanten få tid til å fortelle og lyttet godt etter, siden dette er viktige forutsetninger som at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng (Dalen, 2004). Det er fordi det nettopp er disse uttalelsene og beskrivelsene som utgjør datamaterialet som analysen og sentrale resultater utarbeides fra.

Jeg har i denne studien vært opptatt av å få frem informantenes⁷ opplevelser og erfaringer. Derfor har jeg valgt et semistrukturert livsverdenintervju. Fokuset i et slikt intervju er å kunne fortolke meningen med fenomenene som blir beskrevet. Dette gjøres ved å innhente rikholdige beskrivelser av intervjupersonenes livsverden (Kvale et al., 2009). Livsverden definerer Kvale som: «*verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer*» (Kvale et al., 2009, p. 48). En deskriptiv, eller beskrivende forklaring, er når noen beskriver de faktiske forhold uten å gi forklaringer, grunner eller vurderinger. Det brukes ofte i motsetning til normativ⁸. Målet er ikke å kvantifisere, men heller få presisjon ved klare beskrivelser og metodisk fasthet i meningsfortolkningen (Kvale et al., 2009).

Jeg fulgte intervjuguiden (vedlegg 2) som bestod av temabaserte, åpne spørsmål. Jeg bad alltid informanten om først å introdusere seg selv. Noen nevnte kun formelle forhold som hadde med jobben å gjøre. Andre inkluderte livshistorier som var relevant til temaet. Noen hadde bodd selv som «fremmed» i andre land. Dette gjaldt både barndom og voksenliv. Det som kjennetegnet slike historier var at opplevelsene de hadde hatt mente de hadde formet deres praksis her på skolen og de mente derfor at det var nyttig bakgrunnsinformasjon. De informantene som hadde flerkulturell bakgrunn selv, oppsummerte også detaljene i dette fordi de også her mente det var relevant for deres liv her på skolen.

Etter slike presentasjonsspørsmål, fulgte jeg opp med åpne spørsmål om temaet som oppfordret til beskrivelser. Dette for å fremstå så åpen som mulig overfor det informanten ønsket å si. I noen intervjuer viste det seg at informanten hadde tenkt mye på temaet på forhånd. Da snakket han mye selv og jeg fulgte kun opp med noen få utdypende spørsmål. Intervjuguiden la jeg da til side. I andre deler av enkelte intervjuer hadde jeg et større behov for intervjuguiden. Det skjedde spesielt i episoder hvor informanten svarte veldig kort og jeg tolket det da som om han heller ville gå videre enn å utdype enkelt temaet vi snakket om. Selv om jeg ønsket å fortsette så valgte jeg å være etisk forsvarlig ved å respektere informantens ønske ved å ha respekt for informantens integritet og verdighet (Kvale et al., 2009). De første intervjuene gav meg kontinuerlig ideer om spørsmål jeg kunne stille de andre informantene. De fleste intervjuene varte i 55 minutter.

⁷ Informant = De som jeg intervjuet.

⁸ Store Norske Leksikon

Intervjuformen gjorde til at jeg kunne gå i dybden på de temaene jeg ønsket å vite mere om. De utfyllende og oppklarende spørsmålene fikk jeg god anledning til å stille. Dette ville jeg ikke fått tak i hvis jeg hadde benyttet et spørreskjema ved en kvantitativ metode. Da ville heller ikke deltagerne fått kommet med spontane innspill og anekdoter.

En begrensning ved å kun ha intervjuer var at det var ut av kontekst. Et godt supplement ville ha vært å observere i klasserommene og i annen interaksjon mellom elev og lærer. Jeg har forsøkt å fylle på med mere bakgrunnskunnskap ved å beskrive konteksten.

3.6 Analyse og tolkning

3.6.1 Førforståelse

I møtet med informantene har alle forskere en førforståelse, meninger og oppfatninger, i forhold til temaet som skal diskuteres (Wormnæs, 1987). Derfor har jeg forsøkt å bruke min førforståelse på en slik måte at den åpner opp for å forstå informantenes opplevelser og uttalelser best mulig ved å se nyanser, dybder og sammenhenger jeg ikke ellers hadde oppdaget. Dette gjorde jeg ved å ikke bare passivt lytte for å få tak i hva informanten ville kommunisere (Gallagher, 1992). Flere ganger bad jeg informantene utdype emner han tok opp og bad ham om å reflektere rundt dilemmaer han beskrev. Å lytte og motta ble derfor en skapende prosess (Dalen, 2004).

Førforståelsen var også viktig i analysen. Bevisstheten om min egen førforståelse gjorde meg også mere sensitiv i å se muligheter for teoriutvikling i intervjumaterialet (Gadamer, 1984). Fortolkningen av intervjumaterialet bygger først og fremst på informantenes direkte uttalelser. Men den ble selvsagt videreutviklet da jeg jobbet med datamaterialet. Monica Dalen kaller dette for en «dialog» (Dalen, 2004, p. 19). I denne dialogen skriver hun at forskerens førforståelse og aktuell teori påvirker tolkningen. Utviklingen av min forståelse gikk så gjennom flere ledd som jeg vil redegjøre for videre.

3.6.2 Grounded Theory

Det som er grunnleggende med denne teorien er at det empiriske materialet skal være utgangspunktet for utviklingen av analytiske begreper og teorier (Dalen, 2004). Dette skal skje gjennom en kodingsprosess. Videre har jeg gjort det som beskrives i Grounded Theory som *teoretisk sensitivitet*. Det vil si å gi mening til datamaterialet, forstå dem på mere abstrakte nivåer og skille ut det vesentlige fra det uvesentlige (Dalen, 2004).

3.6.3 Analyse og teori gjennom induksjon

Med utgangspunkt i dette har jeg utviklet analytiske kategorier gjennom *induksjon*. Med induksjon menes at jeg har empirien som utgangspunktet for de analysekategoriene jeg har valgt. Ved hjelp av en *åpen koding* (Dalen, 2004) har jeg identifisert ulike kategorier, som jeg så har *mettet*. Det vil si at jeg gjort gjennom en systematisk sammenlikning. Jeg har, for å få frem nyanser og variasjoner, lett etter likheter og forskjeller i datamaterialet.

Disse kategoriene har også vært utgangspunktet for valgt av teoriperspektiver. Siden temaet handlet om demokratisk ledelse og fordi skolen var en flerkulturell skole, hadde jeg på forhånd valgt ut noen teorier som omhandlet dette. Etter å ha induktivt kodet og valgt noen kategorier i analysen, var det tydelig at jeg trengte å legge mere teori om tverrkulturell kommunikasjon og forholdet mellom minoriteter og majoriteter.

Metoden i valget av kategoriene var også induktiv fordi jeg ikke forsøkte å danne kategorier som skulle bekrefte eller falsifisere noe i teorien.

Kategoriene fant jeg så ved induktivt å kode ulike temaer som dominerte mest under intervjuet. Jeg foretok en åpen koding, for så å mette denne kategorien. Jeg har lagt vekt på å forsøke å få frem det som informantene virkelig har villet fortelle om fenomenet (Dalen, 2004). Dette kaller Dalen å gi det foreliggende datamaterialet mest mulig fortjeneste (Dalen, 2004, p. 75). Jeg kom frem til at hovedtyngden av uttalelsene lå i følgende kategorier: Forholdet til elevene (4.2), forholdet til kollegaer (4.3) og forholdet til foreldrene (4.4).

Det første jeg observerte i analysen av intervjuene var at det på skolen blir lagt mye vekt på å ha en god relasjon til elevene. For å få dette til har ledelsen og lærerne klare strategier. Derfor er første kategori: *Forholdet til elevene*.

For at forholdet til elevene skal fungere, er samarbeidet på skolen omfattende. Både formelt og uformelt blir det nevnt at det er tydelige strategier og verdier som er gjeldende. Det blir også nevnt at et godt kollegialt samarbeid er ment til å smitte over på elevenes forhold til lærerne og hverandre. I mine tidlige analyser syntes jeg også å ane at det er en del forbedringspotensial i samarbeidsformene (dette er noe jeg vil ta opp i drøftingen). Derfor velger jeg å fremheve opplevelsen av og beskrivelsene av hverdagen deres i *forhold til kollegaene*.

Foreldresamarbeid og forståelsen av hjemmeforhold blir beskrevet som noe som er viktig, men som oppleves som vanskelig og utfordrende. Flere av informantene uttrykte eksplisitt et ønske om ny kunnskap angående hvordan de skulle forholde seg til foreldre og elever fra andre kulturer. Derfor ble det mange samtaler også om *forholdet til foreldre*.

3.6.4 Drøfting ved deduktiv metode

En deduktiv metode vil si at man sjekker teori mot praksis. Jeg ønsket å trekke noen valide slutninger rundt min problemstilling. For å gjøre dette, brukte jeg så en deduktiv metode for å drøfte hvordan demokratisk ledelse utøves på skolen, hvilke kulturelle hensyn som tas med i strategiske tiltak og hvordan kommunikasjonen foregår mellom ledelsen og flerkulturelle aktører. Utfra dette ønsket jeg å kunne verifisere eller falsifisere om demokratisk ledelse aktualiserer behovet for tverrkulturell kompetanse.

Kategoriene jeg har under drøftingen er tatt ut av Woods beskrivelse av demokratisk ledelse: Etisk rasjonalitet, beslutningsmessig rasjonalitet, diskursiv rasjonalitet og terapeutisk rasjonalitet. I drøftingen vil jeg foreta en abduksjon, en sammenføyning av det induktive og det deduktive, for å få en oversikt over skolens ledelsespraksis i et flerkulturelt miljø.

4.0 En presentasjon av studiens empiri

4.1 Introduksjon

Skolen gav et første inntrykk av å ha en hyggelig atmosfære, høflige elever og et fokus på flerkulturalitet. Det var en rekke faktorer som bidrog til dette inntrykket.

Da jeg nærmet meg skolen la jeg merke til at fasaden var fargerik, arkitekturen nyskapende og praktiske løsninger som bidrog til variert undervisning. Dette i motsetning til andre sement bygninger, lange korridorer og flate utearealer som jeg har sett på andre skoler. I resepsjonen er det lett å få kontakt med stab og lærere fordi det er et sentralt område på skolen. Det er også en administrasjons ansatt som er til stede for å veilede og referere videre elever og evt besøkende. Kantina er «hjertet» på skolen. Den er innredet med fargerike stoler, stasjonære spill, kantine og detaljert pynt på bordene. Klokket 10 er det oppkuttet frukt i friminuttet. Ellers i friminuttene er det mulig å låne gratis ski og skøyter.

Dagens aviser er også lagt ut på et par av bordene. Den er plassert sentralt ved hovedinngangen og har direkte inngang videre til matlagingskjøkkenet, resepsjonen og gymnastikken.

Skolen er en ungdomsskole med elevene fra følgende land: Norge, Albania, Bosnia, Vietnam, Afghanistan, Kurdistan, Irak, Eritrea, Chile, Colombia, Polen, Somalier. Det er også elever hvor foreldrene kommer fra ulike land som USA og Tyskland, Chile og Palestina, Polen og Norge.

Elevene opptrådte alltid hyggelig den tiden jeg var på skolen. Jeg observerte heller ingen ubehagelige/ konfronterende episoder mellom lærer og elev eller mellom elevene. Alt dette var bakgrunnsmateriale som jeg tok med meg inn i intervjuene. En annen detalj, episoder, som jeg også hadde i bakhodet i samtalene med informantene var jeg ved at par anledninger, i forbifarten, la merke til at noen elever hermet etter hverandre hvis noen snakket morsmålet sitt. Dette fikk meg til å underes om elevene er vandt til å høre hverandres morsmål.

4.2 Forholdet til elevene

4.2.1 Fra forskjeller, til likheter, til forskjeller

Mange av informantene var opptatt av å beskrive prosessen som skolen har gått igjennom helt fra den ble startet for noen år siden og frem til i dag. Dette var fordi de uttrykte at skolen hele

tiden har hatt en spesiell strategi og verdier for å håndtere det flerkulturelle miljøet på en måte som ville skape ro, gode relasjoner og godt læringsmiljø. En informant beskriver noe av dette:

«Når skolen ble startet var det en del store utfordringer rundt elev-adferd.....så har vi jobbet systematisk mot krenkende adferd og mobbing. Da når det er en skole med mye flerkulturelt så er det jo jobba med det også. Det med krenkende adferd er jo fort gjort å slenge noen mot noe du ser, hvis du ser en annen hårfarge eller du ser en annen hudfarge eller en annen måte å oppføre seg på. Kanskje du lukter annerledes, og da må man ta tak i de tingene. Og det har vi gjort grundig på denne skolen her,,så nå er det en helt annen gruppe mennesker du møter. Fysisk så har mange gått videre og psykisk så har det endret hvordan de tenker».

En annen beskriver også utfordringene og at det som preget dem i begynnelsen var blant annet at de ikke tenkte så mye på hvilket land elevene kom fra, dvs de hadde et fokus på likhet:

«På skolen i begynnelsen var det mere uro fordi lærerne ikke kjente hverandre og strukturene skulle på plass. Men de senere årene synes jeg det er mye som fungerer bra på [navnet på skolen] i forhold til det du spør om så er det sånn at i begynnelsen så tror jeg ikke vi tenkte på hvilket land kommer de forskjellige elevene fra. Jeg tror egentlig at en elev er en elev. Etterhvert har vi funnet ut at det kanskje er greit å vite noe om hvilke land de kommer fra fordi det er klart at alt henger sammen og det er med å prege de...ulike kulturer og sånne ting...og så er det også noe med å kjenne de. Veldig mange er stolte av landet sitt. Utnytte det få dem til å fortelle litt om sin kultur til de andre i klassen. Så vi er mer bevist på det nå».

Etter hvert innser informanten at ting har roet seg og at det nå er tid for å bli kjent med hver enkelt elevs bakgrunn, med den hensikt å bli bedre kjent med dem. Andre informanter utdypet denne strategien ved å ikke vektlegge forskjellene som en filosofi: *«Vi legger ikke vekt på forskjellighetene. De markeres ikke noe. Veldig lite.....Jeg tror det er en filosofi her på skolen at vi er ett, vi er like, selv om vi er forskjellige. Og det er ikke noe spesielt, eller lage noe nummer ut av».*

Hensikten/motivet med å ikke tenke så mye på kulturelle forskjeller har vært å oppnå respekt uavhengig av kultur: *«Her på skolen har en kanskje ikke tenkt så mye kultur. De har mere tenkt på relasjoner uavhengig, uansett kultur, så skal vi få det til å respektere hverandre. Og det er noe av det fine med [navn på skolen]».*

Det at skolen regnes for å være en flerkulturell skole kan føre til at forskjeller faktisk ikke sees på som noe spesielt eller unikt: *«det er kanskje det som er det positive her da. Det er så mange at det blir ikke noe spesielt. men allikevel så ligger det noe der, så er det noe der, så vet jeg at flere av dem nok kjenner på noe usagt. Jeg er helt sikker på det».*

En diskurs som var tydelig i en rekke intervjuer var at informantene ønsket å møte eleven som et individ uavhengig av kultur og bakgrunn. Likevel uttrykket de at dette kunne være et paradoks fordi den enkelte elevs kultur og bakgrunn er jo en del av hvem eleven faktisk er. En informant påpeker at det handler i utgangspunktet om å behandle alle likt, men at det er nettopp der at man finner forskjeller og egenarter: *«Eleven behandler du som Per og Kari- fordi at du heter Abdullah eller du heter Ola Nordmann så er du akkurat...du er en gutt eller jente som alle andre. Det er viktig å ha som sånn utgangspunkt».* Men han beskriver så et behov for å vite forskjellene:

«Men så er det annerledes allikevel da, for det er forskjell på en vietnameser og en fra Chile, ikke sant? Men, vi er jo også forskjellige, så utgangspunktet tror jeg er at hver enkelt har sin egen personlighet, er sin egen person og vi må lære dem å kjenne som de er. Det å vise dem respekt for den de er, er utrolig viktig.....Det er viktig for veldig mange at de har sin egenart.....De som har bodd her veldig lenge, og det er det jo mange som har, de har en tosidighet. Et sett hjemme og et sett på skolen».

En annen informant ser heller ingen motsetning til å bli kjent med individet og samtidig lære noe om kulturen:

«Vet en ingenting om hva er det som fungerer i en [nasjonalitet] husstand. Hvordan fungerer det? Jeg har ingen peiling på det før noe kommer og snakker med meg om det. Og det trenger jeg kanskje å vite før jeg snakker med noen som kommer derifra. Så må jeg vite litt om hva hans foreldre har opplevd som vanlig hverdag. Hvordan har han opplevd hverdagen? Hvis jeg har en forståelse for det så kan jeg møte ham på en helt annen måte enn når jeg møter ham som en hvilken som helst annen så det er det positive med å gå inn og se hver enkelt elev. Og det gjør vi med å tenke relasjonsbasert».

En informant understreker at nasjonaliteten er en del av eleven: *«Det er viktig for dem at de skal få være [nasjonalitet] også. At de forteller fra [land], fra landet de kommer fra. At de...på en måte får lov til å dyrke sin andre...en annen del av seg selv også».* Han uttrykker så ønsket og behovet for å kunne anerkjenne elevens kulturelle bakgrunn: *«Jeg tror de har*

veldig behov for å bli anerkjent for sin kultur og at vi får det fram altfor lite. Absolutt. Fordi de er i en vanskelig situasjon. De er mellom to...det burde vi bli mye flinkere på».

Hvordan skolen anerkjenner forskjeller beskriver en informant slik: *«Jeg synes det er en god balanse. Det er det jeg opplever å finne. Å markere, men ikke gjøre noe spesielt ut av det. Ikke dyrke forskjellighetene».* Han mener en marginal markering av forskjellene er en god balanse. Men, et tegn på at informanten muligens endrer sin vurdering av skolens praksis underveis, pga refleksjonen han gjør rundt temaet, er at han sier videre: *«Men jeg er ikke enig med meg sjøl. Om vi kunne ha blitt kjent med hverandres forskjeller enda mer».*

En annen informant uttrykker noe av det samme:

«Hvordan vi skal forholde oss til hverandre. Det har vært mere fokus på det. Så derfor har det gått på bekostning at andre ting. Men det er jo også en viktig bit. Det ene utelukker ikke det andre. Så kunne vi gjort mere av det».

En informant ønsker mere å likestille alle elever ved å si at alle har en «hjemmekultur». I tillegg snakker han om at alle da må tilpasse seg en «skolekultur». Han er opptatt av at skolekulturen er noe alle på likefot på tilpasse seg til, og som er den viktigste «kulturen» å få til å fungere:

«En del norske som er etnisk norske....at de også har en annen måte å være på skolen kontra det å være hjemme. For hjemmekulturen er noe annet enn skolekulturen. Vi skal nære våre barn på skolen og jobbe sammen med andre mennesker og da må vi først og fremst få det til å funke. Men vi må vite hvem hver enkelt er for å få det til å virke».

En av informantene beskriver konkrete forskjeller som han mener er negative: Mye ansvar hjemme fordi foreldrene jobber mye, har ekstra arbeid, mange søsken og ensomhet i skolehverdagen:

«Jeg tror at.. min erfaring hvis jeg går de 3-4 siste årene tilbake. At de er litt mer alene i sin skolehverdag enn de etnisk norske er. At de må jobbe...de må ta ansvar for seg selv i litt større grad..... For eksempel en [nasjonalitet] og en [nasjonalitet] gutt. Begge mødrene er alene. De jobber masse. Så er det en [nasjonalitet] gutt hvor begge foreldrene....har 8-9 barn og begge foreldrene jobber fullt. Og han klarer det. En fantastisk gutt.....så litt løvetann barn har jeg vært bort i. De er vandt med å jobbe, ta vare på søsken. Det er storesøstra som følger med, hun skriver under».

Selv om han beskriver disse utfordringene, så er han nøye med å påpeke at mange takler dette og klarer seg bra.

Hjemmeforholdene er også nevnt som noe ulikt for enkelte grupper med elever: «*Det er litt annerledes og det ser jeg fordi vi har mange jenter hvor jeg ser at de får lov til veldig lite på fritiden. De sitter mye hjemme*». Av samme informant trekkes denne forskjellen videre til et enda mere alvorlig tema, nemlig tvangsekteskap:

«Der føler vi jo at vi bør gjøre noe med...i forhold til tvangsekteskap.....for der ser jeg jo at de ikke gifter seg på ungdomsskolen, men det skjer jo noe allerede nå. Så vi ser jo tegninga her og vet at det er en tøff kamp for dem. Hvis de velger å ikke følge foreldrene blir det vanskelig å stå helt alene. Vi vet jo om tidligere elever som bare har sagt ja til å bli gifta bort».

At noen elever er minoriteter fra sitt eget land er noe en lærer har oppdaget og opplever dette som meget viktig mht sosialiseringen her i Norge: «*Så viser det seg jo at han er fra [et land] men [minoritetsreligion]. Han er ikke slik som de andre [majoriteten]. Det forårsaker et problem for han. Og nå har vi fått tid til å få et større bilde av ham og jeg ser jo han på en annen måte nå med den kunnskapen*».

En informant uttrykte frustrasjon over at ikke alt ble fortalt: «*De holder det ganske skjult hvordan de blir oppdradd hjemme.*»

Under denne delkategorien kom det også noe humoristisk innslag. Informanten smilte godt og har vært svar skyldig i å forsvare den «norske» forkjærligheten for brystsvømming: «*Her i Norge vektlegges brystsvømming. Mange innvandrere foreldre reagerer på det. De synes crawl er mye viktigere å lære*».

Vi har sett at flere informanter ønsker mere kunnskap om kulturelle forskjeller. Likevel var det flere som var nølende og usikre på hvordan dette skulle markeres og synliggjøres. En av dem oppsummerer dette eksplisitt, noe som jeg mener er representativt for mange av dem:

«det som er vanskelig med mange forskjellige identiteter, hjemidentiteter, er at hvis en drar den med seg på skolen, så blir det mange individer som ikke samhandler. Vi er veldig på samhandling. Felleskap er viktig. Så, da tenker jeg at som lærer så ville jeg blitt kjent med hver enkelt, så ville jeg bekrefte hver enkelt. Som person der, men jeg ville ikke brukt mye tid og krefter på det ut i elevgruppa. Det kan godt være hvis det var noe spesielt hvis jeg visste at noen var syrere og krigen i Syria nå var over, så ville

jeg nok i hvert fall ha snakket med de, men det kan være jeg hadde gjort noe mer ut av det også. Det viktige for oss er at vi funker i fellesskap på skolen».

4.2.2 Jeg tilpasser meg

Flere beskrivelser kom frem under intervjuene hvor lærerne har forsøkt å tilpasse seg forskjellene. En informant beskriver det slik:

« [elev navn] var veldig opptatt av at han var annerledes. Det du ikke måtte gjøre var å trøke på stoltheten hans. Hvis han tapte ansikt overfor andre, det må du ikke gjøre. Det er det mange, ikke la de tape ansikt overfor klassen. Det er det siste du må gjøre. Det har jeg lært. Du kan gjøre mange avtaler. Men hvis du gjør det, har du gjort noe veldig dumt». Han beskriver videre hvordan han hilser på noen flerkulturelle elever: «Jeg har et handshake...sånn, sånn og sånn (han demonstrerer). Det er det mange fremmedspråklige som bruker. Så noen av dem gjør jeg det med. Og det er litt tilfeldig hvem det er, men da gjør jeg det hver gang. Men ellers kan jeg ikke mere. Jeg skulle gjerne».

At det er viktig for elevene å kunne vise frem sin kulturelle og religiøse bakgrunn beskriver en informant slik: *«Jeg så for eksempel i kunst og håndverken for noen år siden om arkitektur av verdenskjente bygg. Da så jeg hvor viktig det var for de to [religion] guttene å tegne [et hellig sted]. De var så stolte».*

Spontaniteten i å plutselig fremheve en kulturs musikk og dans er noe en informant beskrev slik:

«F eks var det en sang på [språk] som var på Kor Artig,[tittel på sang], så var det to i klassen som kunne den, så begynte vi å synge den. Så begynte de å danse. Da formidler de noe, de er stolte av kulturen. Jeg er stolt av kulturen min, jeg liker at du ser den biten også. Og det tror jeg at mange barn her ønsker».

4.2.3 Pedagogiske virkemidler

Det er fire virkemidler som informantene beskriver som viktige for å bygge gode relasjoner mellom ledelse og elever og mellom elevene. Det er: Fokusark med positiv forsterkning, felles verdier om å være et fellesskap, samtaler istedenfor anmerkninger og ingen eller lite bruk av morsmål. Det blir også understreket at dette begynner mellom lærerne selv og modelleres der.

Positiv forsterkning

En av informantene trekker derfor linjene til god ledelse:

«Hva er god personal politikk? Er det å sette ned alt det man ikke får til, eller bygge opp det man faktisk får til? Hvor en har fokus på det positive og forsterker det positive og gjør de grepene man trenger for å få forsterka det positive. Så må man lære av sine feil. Og hvordan gjør man det? Gjør man det ved å bli trøkt ned? Eller å ha troa på at man kan få til noe i den andre enden? Det er vel den beste måte å gjør det på».

At dette er spesielt positivt for de flerkulturelle elevene blir understreket av en informant.

Dette begrunner han ved at ved en slik positiv forsterkning blir ikke forskjelligheter eller ulikhet fremtredende, men heller en positivitet som fremholder at alle er like: *«Det (fokusarket med positiv forsterkning) er spesielt nyttig fordi jeg ikke tenker på dem som spesielle i utgangspunktet....og så har skolen en vei å gå i forståelsen allikevel om at det er noen ting som ER spesielt.»*

Også under denne delkategorien kommer ønsket om mere kulturell kunnskap opp:

«Det som er viktig å få fram uansett er at vi tenker relasjonsbasert og for å tenke relasjonsbasert så må du ha en del bakgrunnskunnskaper. Og nå snakker vi om bakgrunnskunnskaper som ikke blir lært bort på lærerskolen eller på universitetet eller høyskole...»

En ble veldig ivrig da han fortalte om nytten av et fokusark. Han koblet da dette med behovet om å handle kulturelt og utbrøt derfor: *«Kanskje vi skal ha et fokusark med flerkulturalitet?»*

Verdier om fellesskap

Det andre virkemidlet skolen bruker i relasjonsbyggingen er å ha et fokus på eksplisitte verdier om fellesskap. En informant forteller bakgrunnen, konteksten/historien bak dette:

«Jeg kan jo begynne å si at jeg begynte på [navn] skole når den var ny i [årstall] så det er klart ny skole mye kaos lite regler og ting som ikke var på plass, men jeg tror vi alle hadde samme verdisyn, samme idegrunnlag om hvordan vi skulle samhandle med elever. Jeg føler at vi har samme verdisyn og verdigrunnlag vi lærere. Og at vi har jobbet veldig bevisst med å holde det ved like»

Oppsummert, så nevner han verdiene fortløpende: Elevene skal være i klassen, holde på klasseromsbegrepet, minisamfunn på skolen (ikke sololøp, men samarbeidslæring, alle har ansvar for alle), relasjonsbygging (bruker mye tid på elevene, snakker mye med elevene).

Han sier: «Vi er opptatt av at vi jobber sammen. Vi har samarbeidslæring i klasserommet hvor elevene lærer hverandre.....alle har ansvar for alle». Han sier videre: «Kommer du bort på personalet...så er det ikke sånn...4 dører og så stopp. De kommer og spør oss og vi snakker med dem så det er ganske sånn åpne dører mellom elev og lærer. Så relasjonen mellom og elev og lærer viktig, mellom elev og elev...viktig».

Det er også en resepsjon hvor en administrator er ansatt. Døra til den ansatt blir karakterisert som «alltid åpen», mens «de andre er i møter». Han blir beskrevet som «et fast punkt». Elevene vet han er «alltid der».

En annen informant utdyper hva som menes med å bygge et slik fellesskap:

«[navnet på skolen] er veldig fellesskapsorientert det er også en positiv ting spesielt for flerkulturelle. Det at hvis du ikke klarer fellesskapet så må du være utenfor. Du får ikke lov til å være med fordi du klarer ikke. Her er det motsatt. Hvis du ikke klarer fellesskapet så er det fellesskapet du må trene fordi du skal jo klare fellesskapet og vi må være sammen. Det er det det handler om. Det at vi skal klare fellesskapet sammen. Vi må lære oss å være sammen. det er det samfunnet dreier seg om og det er det den generelle læreplanen handler om».

En informant forteller levende om et eksempel på dette:

«Det var en elev som begynte i åttende. Hun kom fra mottaksskolen og hun satt ofte alene i en krok. Hun sa til lærerne at det var ok for henne å sitte alene og høre på musikk. Men da tenkte jeg, 'Nei det godtar jeg ikke'. Hun får ikke lov å sitte der alene i en krok. Jeg tror ikke noe på at hun synes det er okay. Så jeg snakket med henne... hun sa at det var okay å sitte alene i en krok i friminuttet. Men jeg sa: Lærere reagerer, elever reagerer. Så hvis du synes det er okay å være alene så får du være det ved siden av noen andre fordi du har også et ansvar ikke sant at sånn er det ikke her, vi skal alle ta vare på hverandre. Vi skal alle vise at vi bryr oss..... Så skjønte hun det da. Litt sånn går det an å gjøre det».

Snakke norsk på skolen

Jeg spurte spesielt om de kunne beskrive bruken av elevenes morsmål på skolen. Det ble ikke nevnt at skolen hadde nedskrevet noen retningslinjer med hensyn til bruken av morsmål. Jeg fant to ulike praksiser beskrevet. Den ene gruppen var positiv til begrenset bruk, men ikke når andre elever kunne høre det. Den andre gruppen var også positiv til begrenset bruk, men

uttrykte ikke bekymring hvis andre hørte det. Det var derimot enighet at norsk var hovedspråket og at det var det som hovedsakelig skulle brukes i samtaler.

En informant sier:

«Egentlig så tror jeg ikke det er mye av det (snakke morsmål på skolen). Jeg vet at det er i den klassen jeg har norsk i. Det er to stykker som snakker sitt språk seg imellom. Da ber vi dem snakke norsk på skolen fordi det blir vanskelig for de andre ikke sant? Snakker de om meg nå eller hva skjer ikke sant? Så i timene når andre hører så vil vi unngå det.....I det du snakker et annet språk så er det noen andre som ikke skjønner noen ting».

En sammenligner det med å ha en spesiell interesse som f eks sport. Han sier det også kan være ekskluderende å snakke om fotball, men understreker at det *kan* være med på å skape individuell kontakt: *«Men der har vi en kontakt. Og det er veldig positivt. Men jeg skal ikke prate med ham om det når andre er tilstede».* Det vil si at informantene vil bruke morsmål, eller la andre lærere gjøre det om de kunne et aktuelt språk, på en gjennomtenkt bevist måte. Jeg spurte: *«Ville du kunne bruke det bevist ved en anledning?»* Han svarte: *«Ja, det ville jeg. Ja, for å få et 'grep' om den personen så ville jeg det.....Så derfor tenker jeg sånn at individuelt, hvis jeg kunne mange språk, så ville jeg brukt det oppimot den enkelte personen...når vi var på tomannshånd. Eller, hvis vi var en gruppe som snakka det samme.....men jeg hadde vært veldig forsiktig å ta det ut i fellesskapet».*

Den som var mere positiv til begrenset bruk selv når andre elever hører på, begrunnet dette ved at han så og opplevde gleden ved dette. Han sier han egentlig ikke hører mange ulike hilsninger på morsmålene. Men det er et språk som han hører oftere enn andre. Han beskriver dette som veldig hyggelig for denne personen og at han undrer seg over hvorfor de hilser så mye på nettopp dette morsmålet. Kanskje de forsøker å 'si' noe, undrer han. Han sier det er en tosidighet. På den ene siden så hører han ikke mye av det, men når det *blir* brukt er det med entusiasme, spontanitet, litt barnslig leking og for å ikke være så alvorlige. Han beskriver det som litt forbudt på skolen fordi han sier elevene mimer med leppene noen ganger når de sier en hilsen.

Samtaler istedenfor anmerkninger

På spørsmål fra meg om hvordan de jobber bevist med å bygge gode elevrelasjoner svarte en informant:

«Det meste enkle å fortelle er anmerkningssystemet som fungerer i norsk skole som ikke fungerer på vår skole. For som en god venn av meg og som jobber her sa: 'Når du har fått 100 anmerkninger, hva skal du bruke de 90 siste til?' Hva er poenget og hvem har gått på lærerskolen for å lære seg å bokføre uartig adferd?.....da er det mye greiere å ta de pratene underveis for å veilede på riktig spor og si at det er noen ting som ikke er bra, men nå må vi jobbe oss videre»

Jeg spurte om han mente dette var spesielt nyttig i møte med de flerkulturelle:

«Ja, selvfølgelig fordi du får den relasjonskompetansen på hver enkelt og du blir bedre kjent med hver enkelt. De får lov å fortelle hvor de kommer ifra og hvordan de tenker og gjør som de gjør. Og det er mange ting med det norske samfunnet som er vanskelig å forstå som til og med jeg synes er vanskelig å forstå. Da vil det ikke være unaturlig om folk fra andre plasser synes det er enda vanskeligere å forstå. Og da får vi tatt de pratene med de menneskene om det de synes er vanskelig».

En informant beskrev hvordan han fikk en ny elev i klassen. Eleven hadde blitt fotfulgt på en annen skole og fått mange anmerkninger og straff. Informanten fortalte om sin alternative håndtering av eleven:

«Han var [nasjonalitet] og en stor høy gutt, stolt type. Som kom til oss i tiende klasse inn i en vanskelig klasse. Og han hadde blitt forfulgt, han gikk i [sted]. Og ble fotfulgt av en lærer til enhver tid. Og så kom han til oss. Og det var en utfordring av en annen verden åssen vi skulle gjøre dette. På [navnet på skolen] har vi en helt annen strategi. Vi ser ikke på (informantens kroppsspråk uttrykket at han mente de ikke så på det negative). I utgangspunktet er vi venner. Vi hører på hva du har å si og prøver å vise respekt. Han forventa å bli straffet for noe han gjorde og ble nesten forvirra når han ikke gjorde det».

Informanten understreket at dette gjaldt ikke bar noe han selv gjorde, men at hele skolen praktiserte en slik ledelse.

4.2.4 Veiledning

Informantene fortalte ulike situasjoner hvor de måtte veilede flerkulturelle elever. Strategiene de brukte var å forsøke å overtale utfra «fornuften», være ærlig og bruke humor.

En av dem fortalte om en episode i gymnastikktimen hvor religiøs overbevisning var utgangspunktet for et dilemma:

«så ville han ikke holde jentene i hånda. Det var Haram (urent). Det ville han ikke, ikke tale om. Jeg lot ham slippe da, fordi der og da må du ikke ta det. Så tok jeg en

samtale om det etterpå og da, ganske lenge etterpå, så fortalte han meg at han hadde lært det av en Imam at det var Haram å ta på ei jente før du gifter deg med ho. Så sa jeg at det er jo ganske voldsomt. Så prøvde jeg å si at er ikke dette ganske drøyt? Mener du virkelig det at det er imot din egen tro hvis du ikke gjør det? Jeg appellerte til han som person og ikke til hans religion, mener du virkelig det.. at hvis du holder ei jente i hånda når vi har folkedans at det er stygt? Sånn appellerte jeg til det, så lot jeg ham tenke resten selv istedenfor å gå i klinsj».

En annen informant hadde hatt noen opprivende episoder med en flerkulturell elev. Eleven var også ofte voldsom i sine reaksjoner. Informanten valgte derfor å være ærlig ved å si: «*Jeg har et fryktelig temperament, og det har du også...*»

En elev, som mange oppfattet som krevende og uberegnelig, valgte en av informantene å snakke med for å forklare ham hvordan han ble oppfattet. Han brukte da et bilde: «*Noen ganger har du englevinger og noen ganger sorte vinger og er djevelen sjøl*»

Humor blir brukt av en informant:

«I den første tida da jeg var ung lærer tulla jeg en del med at. Med litt tøffe gutter. Jeg gjemte lommeboka og tulle med at de stjal. Det har jeg slutta med. Ikke bare fordi jeg har blitt eldre men jeg opplevde at jeg var i grenseland, så det kunne blitt oppfatta feil. Men det gikk aldri galt, det gjorde det ikke, men det kunne bli sett på som useriøst. Etter mange års erfaring så gjør jeg ikke det lenger, man kan ha litt spøk og tøys med de, at de er fremmedspråklige, det liker de».

4.2.5 Kreative, spontane tiltak

Skolen viser evne og vilje til å sette i gang tiltak når de ser et behov for det. De har startet en jentegruppe, en alternativ lysfest og en sorggruppe. Noen informanter har tanker også om framtidige tiltak, spesielt rettet mot å lære om hverandres forskjeller.

Jentegruppen ble startet fordi informantene så et behov for å få noen jenter bedre sosialisert:

«Det er litt annerledes og det ser jeg fordi vi har mange jenter hvor jeg ser at de får lov til veldig lite på fritiden. De sitter mye hjemme. Og så lagde vi ei gruppe her som var på skolen sammen med [en organisasjon]. De er vist fantastisk flinke. Da hadde vi en sånn jentegruppe etter skoletid så de skulle få et nettverk disse fremmedspråklige jentene».

Måten dette ble gjort på ble beskrevet slik: «*At [en organisasjon] drog hjem, presenterte seg. Sagt at de kan komme og hente dem første gangen, gjort avtale om henting*». Jeg spurte så:

«Er denne organisasjonen kjent?» . Informanten svarte: «Noen har. De har veldig...ja...ja det er litt kjent. Fordi når noen har gått der og snakket positivt....så mange elever kjenner til det, men hvor mange foreldre som kjenner det det vet jeg ikke, ... men, jeg vil si de har et positivt rykte».

Juleavslutningen på skolen krever et alternativt opplegg fra å gå på julegudstjeneste i kirka. Derfor har skolen laget sin egen tilstelning. På denne deltar ca 80 elever, eller 1/3 av elevene. Jeg nevner dette arrangementet fordi det ble sagt at det var «*veldig få norsk på lysfesten, veldig få*». En annen årsak er at arrangementet ikke har noe andrerangspreg over seg: «*Det vi har vært opptatt av, er at det skal ikke være sånn, film, det skal være verdig og ordentlig*». Noe er tradisjon, dvs det samme hvert år, mens noe er nytt. Tre ulike temaer roterer hvert år: Toleranse, glede og respekt. Det er et musikkinnslag ved en elev, en tale, holde hverandre i hendene og lystenning. Refleksjonene elevene får rundt emnet blir skrevet ned og hengt opp i kantina.

En informant hadde en «sterk» opplevelse da han deltok i en [religion] begravelse. Han selv tilhører en annen trosretning. Dette var i forbindelse med at en elev skulle begraves. Informanten reflekterte over dette møtet sammen med de som arrangerte begravelsen. Han mente at det var trist at han ikke viste helt hvordan han skulle opptre i slike tilstelninger. Han uttrykte at hvis man skulle kunne leve i harmoni med hverandre så måtte vi, ved personlige invitasjoner, kunne delta i andre religioners seremonier, på en avslappet måte. Han uttrykte dette i begravelsen slik:

«Så sa jeg at hvis jeg hadde vist det jeg nå vet om en [religion] begravelse for mange år siden og på en måte vært i det. Og vært innom på noen [helligdager]. For det vet jeg heller ikke noe om ennå. Så hadde jeg stått mye tryggere når jeg skulle møte dere her. Da fikk vi en god samtale om det å være i hverandres trossamfunn på en positiv måte og det tror jeg vi må ha. Hvis vi skal ha et flerkulturelt felleskap med mange forskjellige religioner hvor vi skal leve godt sammen».

Han snakket så om nytten av å besøke hverandres gudshus og sa:

«Hvis barn fra andre kulturer er med på en skolegudstjeneste så kan du se på det som en opplæring, fordi en eller annen gang er det en begravelse i en kirke til en kompis

eller en nabo så skal du møte i den kirka. Hvis du står trygt forankra på hva som skjer der er det en mye større sjans for at det blir en positiv opplevelse».

4.3 Forhold til kollegaer⁹

4.3.1 Samarbeid

Etter å ha beskrevet verdiene de har på skolen i forhold til elevene, så peker informantene på viktigheten over at disse verdiene også gjelder i samhandlingen mellom kollegaene. En sier det slik:

«Det er klart alt griper i hverandre- det er klart...hvordan vi er overfor elever og lærere er overfor lærere altså kollegaer at vi lærere samarbeider vil jo vise seg overfor elevene ikke sant. De legger merke til at vi samarbeider. Vi er jo rollemodeller på en måte. Så organiseringene her er at vi har et hus med 8, 9 10 ende og lærerne har sitt arbeidsrom tett på klasserommene . At vi jobber tett sammen på trinnet. En felles arbeidsplan for alle to 10 f.eks. Sitter vi sammen og jobber sammen som gjelder for en uke for alle tre 10 klasser. Det viser jo også at vi samarbeider. Det tror jeg jo at elevene merker at vi samarbeider. Og så au sånn bevissthet på hvordan vi er i verden...vi voksne...at vi snakker hverandre opp. Gjør hverandre gode. Og nå høres det ut som en lang skryteliste, men det er en bevissthet og det er en tanke bak, det er klart sånne ting betyr noe».

At skolen vektlegger samarbeid og ikke at noen bare jobber individuelt uttrykkes her: *«Det hadde gått an å kjøre sitt sololøp som den forrige skolen jeg var på. Hver lærer sitter med sin forberedelse...sine timer ikke sant...lukket øyene hvis det var noe som skjedde i gangene og gå hjem, det går an det også, men sånn gjør vi ikke»*

Den videre organiseringen beskrives slik:

«Skolen er bygd opp sånn at vi har en ledelse med en rektor og et par inspektører. Så har vi en trinnleder. Trinnlederne samles sammen med ledelsen da hver fredag, og det er pedagogisk utvalg. Trinnlederne har et ansvar ut mot trinnene. Det blir fanget opp sånn, så kommer det tilbake til ledelsen. Det er naturligvis også nødvendig at ledelsen er ute og kikker og observerer og prater med og hører på og får tilbakemeldinger. Får litt frustrasjoner og litt gleder og litt sorger. Alt henger sammen»

⁹ Kollegaer: Med dette mener jeg alle de voksne som til daglig er involvert i å lede og undervise elevene. Dette innbefatter derfor rektor, administrator, sosiallærere, inspektører, rådgiver, NOA kontakt, lærere og morsmåslærere.

Jeg spurte hva som var tema på trinnmøtene: «D: Hva snakker der om på trinnmøtene?» Svarene varierte med de fleste svarte: Felles opplegg på trinnet, hovedprosjekt, skidag, bokprosjekt, felles regler, rutiner ute og deling av metodiske opplegg.

På spørsmål om de noen gang diskuterte dilemmaer omkring de å være en flerkulturell skole kom svarene:

«Jeg har aldri opplevd at det flerkulturelle har vært et tema».

«Det er lite snakk om sånn synes jeg. Formelt og uformelt også».

«Jeg kan oppleve at lærere synes det er veldig vanskelig med foreldrekonferanser. Så kunne vi tatt opp noen felles opplevelser. At det kunne vært et tema».

«Vi blir jo overlatt litt til oss selv når det gjelder dette.»

En informant mener det mangler en god del samarbeid rundt situasjonen for de flerkulturelle elevene. Han sier at han opplever at kollegaer ikke orker å ta opp kontroversielle spørsmål: *«Det orker vi ikke (å diskutere dilemmaer). Det må skje noe med oss voksne. Vi har aldri noen slike diskusjoner på lærerværelset. Vi snakker aldri noe om politikk, sjelden noe om Midt-Østen problemet. Sjelden noe om tro og tvil».* Det som han kommuniserte var ikke selve temaene, men viljen eller tradisjonen for å ha en grundig diskusjon. Han sier videre: *«Jeg synes det er veldig forunderlig etter å ha sittet [antall] år i dette kollegiet og aldri hatt en skikkelig opphetet diskusjon med svett lugger. Og jeg selv kjenner at det er skummelt».*

En annen uttalelse om at dette er slitsomt kom slik:

*«Det er slitsomt, jeg kjenner på det selv også. Hvis noen utfordrer, men det gjør de jo aldri, så vet jeg ikke om jeg orker å si hva jeg mener om forskjellige ting. Jeg tror du mister en del av...den følelsen av at du kjenner...du tenker helt annerledes enn meg, du skjønner ikke hva jeg mener en gang. Og det er greit. Det å gjøre fred med at du er helt annerledes. Og gjøre fred med det. Det er akkurat som jeg har laget en **lykkeboble**. Her er alt likt og ikke la oss pirke i det.»*

Han uttrykker bekymring for at denne holdningen også vil prege elevene: *«Hvis vi ikke har tenkt bevist gjennom dette her så stråler vi noe ubevisst til våre elever. Som gjør at de igjen ikke tørr å komme med sine rare standpunkter».*

Under samarbeidsmøter så forekommer det også ulike holdninger i forhold til opprinnelseslandet til den enkelte elev. I henhold til en informant råder det en uvitenhet angående hvor viktig det er å vite elevenes nasjonalitet. Han sier at i formelle møter og uformelle møter så er det tre ting som er påfallende når elevers opprinnelsesland nevnes:

- 1) Feil land blir nevnt.
- 2) Ingen vet landet.
- 3) Man bryr seg ikke om å vite det.

Han henviser til uttalelser som: «*Han er vel [nasjonalitet], men så viste det seg at gutten var fra [et annet land]*». Eller kommentarer på et møte var slik: «*Vel...neeei....jeg tror han er fra [land]*». Han sier det er mye synsing. På mitt spørsmål om hvorfor han mener det er så viktig å vite hvor elevene kommer fra sier han: «*De er stolte av det. Det varmer litt sånn. Det går på selvfølelse rett og slett. Man må være genuint opptatt av hver enkelt kultur*».

4.3.2 Samarbeid med flerkulturelle kollegaer

Det er som vi har sett er et omfattende samarbeid på skolen mellom lærere generelt. Jeg har med denne underkategorien fordi samarbeide med flerkulturelle kollegaer og med morsmållærerne blir beskrevet som noe annerledes.

Når det gjelder samarbeid med flerkulturelle lærere, kom følgende beskrivelser:

«*...vi har jo lærere som ikke er etnisk norske...[navn]...alt det er viktig...men vi bruker dem ikke systematisk eller formelt*». Noen av informanter har erfart nytten av hva en ansatt med flerkulturell bakgrunn kan hjelpe med: «*Så var det ei som jobbet her som assistent fra [land]. Hun sa litt om sin kultur: 'Dere nordmenn har lett for å sitte her og smile og så tror foreldrene at alt er så greit liksom. men hvis barna har gjort noe galt så må man være alvorlig og så må du være direkte så de skjønner det'*» Videre reflekterer informanten over denne episoden og sier: «*Det å jobbe med mennesker fra andre kulturer gjør jo at man får mere kunnskap*».

En informant ønsket at flere flerkulturelle ble ansatt og begrunnet også hvorfor:

«*Det jeg kan si er at vi som flerkulturell skole så skulle jeg ønske at vi hadde hatt flere flerkulturelle lærere. Sånn med....jeg vet ikke om de vokser på trær..(latter). Men jeg tror det er viktig. Det går også på at elevene...altså ...en identifikasjonsfaktor. At man har flere lærere med utenlandsk bakgrunn. Det tror jeg kanskje [skolens navn] ikke har vært så flinke til*»

En annen gruppe kollegaer som ble nevnt i intervjuene var morsmåslærerne¹⁰. Det som kjennetegnet beskrivelsen av dem var at de var ansatt av en annen arbeidsgiver, Mottaksskolen. Det vil si at de hadde en annen sjef, rektor på Mottaksskolen. Deres involvering av elevene var at de kom til de timene de hadde fått tilmålt og ellers ikke. I disse timene ble eleven tatt ut av undervisningen. Samarbeidet med klassekontakten var sporadisk og knyttet til å drøfte den enkelte elev: «...*da snakker kontaktlærer og den morsmåslæreren sammen av og til, men det er ikke systematisk*».

Det var en del forhold som var fremtredende. Det ene var at i intervjuene, da informantene beskrev dilemmaer de hadde, nevnte ingen av dem at de hadde samarbeidet eller fått noen verdifull input av en morsmåslærer. En informant reflekterte over denne mangelen og lurte på om det var fordi morsmåslærerne som oftest ikke har pedagogisk utdanning.

Det andre var at alle formelle møter mellom morsmåslærere skjer kun på Mottaksskolen hvor de samles alle sammen og får komme med problemstillinger og utfordringer de har. Skolen har en representant på dette møtet, men har fått ikke møtt *kun* lærerne som er på hans skole. Det blir derfor kun generelle spørsmål som tas opp.

Jeg spurte om hvordan morsmåslærere blir fulgt opp individuelt: «*D: Oppfølging av dem lederskapsmessig eller pedagogisk? Hvis den morsmåslærer sliter, eller lurert på hvordan han skal gjøre noe. Hva er hans nettverk...?*» Svaret var: «*Det må bære mottaksskolen fordi det er der de er ansatt*».

En informant beskrev de slik: «*Vi tar imot dem når de kommer. De får et rom og gir dem noen føringer... hva som skjer i opplæring og utenom opplæringen vet vi ikke noe om*».

En faktor som en informant ønsket å belyse var hvordan morsmåslærerne ble fordelt på de ulike skolene. I begynnelsen av skoleåret fordeles morsmåslærerne på de ulike skolene. Noen av dem har opp til 12 skoler de skal innom i løpet av en uke. Dette møtet ble beskrevet som meget kaotisk. En informant forsøkte å være fleksibel og ta hensyn til morsmåslærernes krevende situasjon: «*Vi sa at 'du kommer når det passer med din timeplan'. Men jeg hørte*

¹⁰ *Morsmåslærere* er det ordet som de fleste informantene brukte for lærerne som underviser i et fag på et morsmål. Men, i henhold til NOA kontakten er det korrekte ordet: *Tospråkligfagopplæringslærer*. Siden informantene er mest vant til å bruke *morsmåslærer*, bruker jeg det i mine drøftinger i kapittel 5.

noen andre kontakter som sa at 'du **må** komme mandag fra 9 til 11. Det synes jeg var litt ille. Jeg vil bruke ordet **ekkelt**. For de yter en fantastisk tjeneste for oss».

En annen ting som ble påpekt var at det i dette feltet, morsmålsopplæring, er en rekke begreper som ledere, elever og foreldre må forholde seg til. De ble beskrevet som vanskelige og i stadig endring:

«Alle lærerne som kommer og har tospråklig fagopplæring er ansatt på mottaksskolen. Vi har av og til begrepsforvirring. for det første så skifter faget navn, ikke hvert år, men ofte. Noen sier M kontakt, noen sier fremmedspråklig, norsk 2 noa. Akkurat nå heter det særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring».

På grunn av at morsmålslærerne er ansatt et annet sted og at de ikke er med i formelle møter eller nettverk på skolen, blir det svært uvisst hva informantene kan bruke dem til og deres rolle i konflikter og i møter med foreldre. De utfordringene som informanter nevnte var: Tolking i ulike situasjoner (formelle og uformelle), oversetting av brev, konfliktløsning. Det er regler, men de oppleves som tungvinte og kommunikasjonen blir mangelfull. Noen eksempler på dette:

«Denne morsmålslæreren er ikke en tolk de skal ikke være tolk på møtet. Det får de ikke lov til, det er ikke jobben deres. Men når det er foreldrekonferanse, elevkonferanse, så kan denne læreren, fra mottaksskolen, skrive et avsnitt eller to om eleven på hjemmespråket. Eller de kan bli invitert med på møtet med foreldre for å fortelle hvordan det går. Men det er ikke noe fast rutine på at den læreren på mottaksskolen er med på alle møter».

Det er to andre mere alvorlige følger av en slik fordeling av ansvar. Det blir beskrevet som uklare ansvarslinjer. Det ene handler om hvordan foreldre blir informert om viktige vedtak angående eleven. Dette vil jeg beskrive i detalj under pkt 4.4.4.

Det andre handler om konfliktløsning hvis det blir konflikt mellom morsmålslæreren og elever/foreldrene. Hvordan dette løses blir beskrevet slik:

«Foreldrene bestemmer jo om de vil ha hjelp eller ikke. De har ikke plikt til å ta imot det. Det er et tilbud.....og da skriver foreldrene under på at de har mottatt et tilbud på særskilt norsk eller tospråkligfagopplæring og at de takker nei». Jeg forstod ikke hvorfor tilbudet frafalt kun fordi det var en personlig konflikt. Jeg forsøkte å skille mellom de to tingene og spurte: «Er

det tilbudet det er noe galt med eller det morsmåslæreren de ikke liker». Svaret jeg fikk var: «Det er ikke tilbudet det er noe galt med».

4.4 Forhold til foreldre¹¹

4.4.1 Møter på foreldrekonferanser, men ikke på foreldremøter

Mange av informantene hadde uttalelser anng. oppmøte til foreldremøter o.l.:

«Det er en myte at de ikke kommer på foreldrekonferansene. men de kommer IKKE på foreldremøter».

«Faren var aldri med (på foreldrekonferanse), det var alltid bare mora. Slik var det bare».

«Jeg har lagt merke til at samarbeid, møte med, en får en annen type respekt av far. Enn kanskje kvinnelige lærere får, dessverre.....men jeg føler menn har mere gjennomslagskraft».

Når det gjelder innholdet på foreldremøtene:

«Vi har prøvd å lage noen temaer på foreldremøtene som er interessante». Da jeg spurte om de trodde temaene var relevante for innvandrerfamilier, eller om det kunne være andre grunner til hvorfor foreldrene ikke kom, var svarene vage og lite konkrete. Det ble da henvist til et vedtak på skolen om å undersøke dette nærmere og handlingsplanen. En informant nevnte derimot noen mulige grunner for at foreldre ofte ikke kom til slike felles møter. De unngikk slike møter fordi:

- 1) De *«forstod ingenting»* av hva som ble drøftet.
- 2) Nordmenn kunne finne på å spørre *«dumme»/uvitne spørsmål som: Har du vært i Mandal? Spiser du gris?(når de for eksempel er katolikker)».*
- 3) Ble totalt oversett, *«ikke hilst på eller spurt om noe som helst».*

4.4.2 Veiledning

Mange av informantene har aktivt forsøkt å tilpasse seg og gjøre endringer på møteinnhold og deres egen opptreden for å bygge en god relasjon med foreldrene:

«Hvis det har vært noen som har kommet rett fra mottaksskolen så har jeg vært på hjemmebesøk. Det har vært en veldig positiv opplevelse».

«Jeg tror jeg har en bevissthet. Feks fedrene til guttene. Jeg tar dem i hånda og sier etternavnet. God dag herr..., det er bare noe som jeg gjør».

¹¹ Foreldre er ment som flerkulturelle foreldre. Da jeg kun spurte informantene spesielt om denne gruppen, er det kun denne foreldregruppen som menes når jeg skriver «foreldre».

«Jeg tror vi ordlegger oss annerledes...så merker jeg selv at jeg bruker den del andre ord,...flere ord...flere synonymer for å liksom gjøre språket enklere. Så tenker jeg at noe av det jeg vil si for alle de foreldre hadde jeg kanskje droppet hvis det bare hadde vært norske foreldre. Jeg tror vi kanskje er veldig tydelige på hvordan vi jobber og det er kanskje ligger bak at vi er flere kulturer».

«Og jeg merker nok at jeg forholder meg litt. feks det å ha en konferanse med noe som snakker dårlig norsk, ..., forenkling av språket. alt skal gå litt roligere...jeg bruker feks arbeidsplanen visuelt så de kan se hva vi snakker om».

I forbindelse med foreldremøtene var informantene opptatt av å ikke ha fastlåste fordommer når de skulle snakke med dem:

«Jeg er veldig forsiktig med å tenke at religionen gjør dette med deg og barnet ditt fordi det ser man dessverre at det er litt av her på skolen. At en tar og tenker at det er jo islam, da er de jo sånn...kuer hverandre. Det må man være veldig forsiktig med. Men enkelte ganger har det slått meg. At du hører på meg fordi jeg er mann og ikke på henne fordi hun er kvinne»

På spørsmål om hvordan han takler slike kulturelle utfordringer, svarte han?

«Det viktigste er å bli kjent og det er å formidle mest mulig hvordan barnet har det på skolen. En vil bare ha resultater egentlig. Formidle at her samarbeider vi om barnet ditt. Vi vil barnet ditt vel».

En krevende sak ble beskrevet slik:

«Poenget var at jenta var svak på skolen, hadde konsentrasjonsvansker og sånn. Og det vi måtte fortelle disse, ta litt mot til meg og si at hun er ikke så flink. Dere gjør hun vondt, hun vil ikke bli fornøyd med seg sjøl hvis ikke ho setter seg realistiske mål. Og dette brukte vi 2 år på å få dem til å skjønne. Men til slutt så forstod de at hun bør inn i helsetjenesten eller...så da måtte vi egentlig oppdra familien også så de forstod...så de tenkte det beste for barna da»

I denne saken ble det også nevnt at broren til jenta ble brukt til tolk.

En informant vektla viktigheten av å ha en god relasjon:

«Det jeg prøver å få fram er at å snakke med dem. Relasjonen er viktig for dem. Fordi om de er [nasjonalitet] eller [nasjonalitet] så må en etterhvert når man blir kjent med

foreldrene litte grann, så må man snakke til de som folk. Å spør hvorfor de mener det de mener. Diskutere litt med de».

En kommunikasjonsmåte er å være direkte:

«Det har vi også fått råd om å være fra morsmåslærerne. At budskapet blir veldig tydelig. 'Din sønn kommer for seint hver dag'. Hva kan dere gjøre med det? Hva viser det hvis en gutt kommer for seint hver dag (banker i bordet flere ganger)? Det er jo ikke sånn du oppdrar ham, det er ikke din verdi, det tror ikke jeg».

En informant opplevde et intens konflikt, men var trygg:

«Det var en skummel situasjon så hadde jeg likevel en trygghet siden jeg kjente de så godt».

«Faren var rasende men jeg var trygg fordi jeg kjente ham så godt».

En informant slet med å finne ut hvilken rolle mor og far hadde slik at han kunne løse et atferdsproblem med en elev:

«Jeg har et eksempel på en gutt ifra som går i andre nå som vi har en del ting på han gikk og [beskrivelse av usosial adferd]. Og vi snakket med mor om dette her. Mange ganger, mange møter, så fikk vi faren endelig på banen. Han kunne ikke skjønne... 'gutter slår det er slik det er, han er så liten. Han må leke'. Men så prøvde vi å beskrive mer og mer problemet. Og det var snakk om at vi ville henvise ham videre og gjøre noen tiltak som ikke mora var for, men da var faren med på det, 'men det er lurt. Hvis det kan hjelpe ham'. Han var mere resultat orientert enn mora viste det seg. Og da ser man veldig at faren, hvis man får far mer på banen, så ser han ting litt mer sånn fra andre sider enn kanskje mor gjør».

4.4.3 Diskurser om foreldresamarbeid

Her er noen beskrivelser, diskurser, som omtaler hvordan informantene beskriver flerkulturelles tanker, handlinger og verdier.

Om oppdragelse:

«Så var det faktisk en far som var født i Norge, [en nasjonalitet], han hadde hentet seg en kone fra [hjemlandet]. Så han var jo oppvokst her selv. Men...nei...fikk ikke lov. De sier gjerne at de skal tenke på det, men hun fikk ikke lov».

«Så har vi også prøvd nylig å få en jente inn. Som er veldig atletisk. En [sporty] jente. Å få henne inn i [idrettsforening], men der (små-latter) hun fikk beskjed om at hun var for gammel til å delta i konkurranse. Vet ikke helt hva det var for noe, det høres jo helt sprøtt ut spør du meg (små-latter)».

«...ho her hadde lyst til å spille gitar, men: 'Nei, ingen musikk i vår familie!'».

«Mora jobber fra [kveldstid] hver dag, fire dager i uka er det vel. Han er i 8 klasse. Det er altfor galt. Vi tenker jo at det er helt uansvarlig. Hun burde jo vært hjemme og fulgt ham opp».

Kjønnsroller:

«Faren var med og fikk pønsja inn viktig ting, mens mora var mere forsiktig».

Involvering i skolen:

«Noen ganger når jeg har ringt, så har de ikke fått lappen fordi de ikke følger med».

«Jeg føler nok at en del av de er nok ikke involvert i det hele tatt».

Forhold til autoriteter, barnevernet:

«Her merker du det er forskjell på etnisk norske...fordi de har en annen holdning til barnevernet...det er jo mange som tror at barnevernet tar ungene. Så den der forståelsen at de kan få hjelp hos barnevernet har de ikke inne».

Kommunikasjon i møter:

«Det jeg har sett når jeg sjøl har vært kontaktlærer og har hatt møter med foreldre og sånn det er at de smiler og nikker og alt er greit, men de har egentlig ikke skjønt hva som skjer».

«Noen ganger sier de jaaha...men så er det jo ikke alltid at de har forstått det».

«De sier gjerne at de skal tenke på det, men ingen ting skjer».

«De sier gjerne at de skal tenke på det, men hun fikk ikke lov».

4.4.4 Kommunikasjon

Jeg begynte å omtale det følgende under pkt 4.3.2 fordi det henger også sammen med hvordan minoritetsspråklige lærere blir disponert. En informant henviser til vedtaksbrev som sendes i posten:

«Det som er mitt store dilemma....som jeg synes er nesten idiotisk. De brevene som går hjem med henvisning til lovverket til foreldrene...de er på nynorsk. Og de skjønner det ikke. Foreldrene skriver altså under på noe de ikke kan lese. Det synes jeg er trist. Og vi har jo så mange språklige folk i kommunen så det må kunne gå an å lage et sammendrag eller oversette det brevet til deres eget språk. Så vi møter dem ikke på deres egne premisser. Vi sender hjem et svært brev med [logoen] til kommunen oppe i det ene hjørnet».

Informanten har forslag til løsning:

«Hadde man laget et sammendrag av det som står der...så tror jeg vi hadde et bedre samarbeid med hjemmet. Det som gjøres for å gjøre noe med dette problemet er at

kontaktlæreren snakker med foreldrene muntlig og presenterer brevet og forteller dem med ord hva som står der. Men jeg synes det fortsatt det er litt trist det sendes hjem brev som de ikke har sjans til å skjønne».

Jeg bad en annen av informantene om hans mening angående dette. Han sa:

«Det er jo hårreisende. Men det vi gjør, som de også gjør på andre skoler, er at vi ringer hjem og forklarer innholdet i brevet. Så det er noen små smutthull, men det er noen store utfordringer. Det er det Mottaksskolen som styrer. det er altså et organisasjons utfordring».

Om foreldrene klager, og om forklaringene til brevet har noen effekt sa en informant noe om:

*«Nei, fra foreldrene får jeg ikke noen klage **på noe**, men vi har jo tatt det opp vi lærere og synes det er litt dumt. Jeg tror de er vandt til å skrive under på ting...eller... jeg tror de er ganske takknemlige for den hjelpen de får men at de ikke helt forstår hva de skriver under på. Skolen er sitt eget system. Det foregår ting som de nesten ikke trenger å vite noe om. det går liksom greit».*

5.0 Diskusjon

Hovedspørsmålet i problemstillingen:

På hvilken måte utøves demokratisk ledelse i en flerkulturell skole?

I henhold til dette, vil jeg først drøfte ved å ta utgangspunkt i de fire rasjonalitetene: Etisk, beslutningsmessig, diskursiv og terapeutisk. Skolen er en flerkulturell skole både med hensyn til flerkulturelle kollegaer, elever og foreldre. Derfor er det viktig også å drøfte temaer som er relevante til bi-forskningsspørsmålene:

1)Hvilke kulturelle hensyn tas med i strategiske tiltak?

2)Hvordan foregår kommunikasjonen mellom ledelse og flerkulturelle aktører?

Disse tre forskningsspørsmålene vil så knytte sammen de to hovedtemane i selve tittelen på oppgaven: *Demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse.*

Den etiske rasjonaliteten kaller Woods for den første blant likemenn blant rasjonalitetene. Det er fordi han forstår den som premissleverandør for hvordan de andre rasjonalitetene praktiseres. Av den grunn vil drøftingen bli mer omfattende under denne rasjonaliteten, enn under de andre. De fire rasjonalitetene handler om: Hvordan og hvem som tar avgjørelser (beslutningsmessig), hva slags dialog som er fremtredende (diskursiv rasjonalitet) og hvordan det sosiale samholdet er (terapeutisk). Hvordan disse blir, avhenger av en rekke kvaliteter som er utformet som dilemmaer i forbindelse med den etiske rasjonaliteten.

Jeg vil gjerne gjøre en viktig presisering før jeg snakker om å forstå kulturelle forskjeller, samt hvordan man kan endre sin strategi, væremåte og kommunikasjon for å oppnå en likeverdig relasjon. Det er at jeg er ikke ute etter å forklare elevers adferd eksklusivt utfra deres kulturelle bakgrunn. Da er nemlig faren at man blir blind på familiære årsaker (Hofman, 2011). Forskere mener at fordelene ved å se på den kulturelle konteksten barnet kommer fra, er at man ved å identifisere spesifikke utfordringer knyttet til kultur kan komme til bedre intervensjonstiltak, og sørge for at de føler seg forstått og ivaretatt på den måten de trenger (Hofman, 2011). I vårt tilfelle, i denne oppgaven, gjelder dette både for flerkulturelle barn, foreldre og kollegaer.

5.2 Etisk rasjonalitet

Vi har sett i teorikapitlet at Woods definerer demokrati ved å si at det handler om enhet som overgår mangfold og forskjeller. Dette skal så praktiseres som et selvstyre blant likemenn. Formålet med slik lederskap er å fastsette verdier, normer og mål basert på ny kunnskap. En slik prosess beskrives av Woods som en *distribuering av indre autoritet*. Etisk rasjonalitet handler om *hvem og hva* som er legitimt i denne samhandlingen.

5.2.1 Individuell forskjellighet

I analysen så vi at informantene var opptatt med å snakke om likheter og forskjeller. Verdsetting av mangfold/ forskjelligheter er en kvalitet som er med på å underbygge demokratisk ledelse. Årsaken til at mangfold verdsettes, er at selve kjernen ved demokratisk lederskap er kreativitet og frigjørelse av den sosial aktøren til å søke, sammen med andre, sannheter som gjør livet og læring meningsfull (Woods, 2005, p. xv). Gjennom analysen ved skolen har vi sett at det på individnivå er forskjellighet som blir dyrket. Likeverd kan man knytte til at elevene faktisk har likhet for loven med hensyn til rettigheter ved å bli behandlet forskjellig.

Det som på skolen er med på å anerkjenne hver elev og verdsette forskjelligheten i hvert individ er de pedagogiske virkemidlene skolen har i møte med elevene som positiv forsterkning og samtaler fremfor anmerkninger (4.2.3)

Virkemidlet om å kutte ut anmerkninger og erstatte det med samtaler er kreativt og nyskapende. Dette fordi det ikke er mange skoler som gjør det slik. En informant fortalte at skolen faktisk er brukt i mange sammenhenger til å fortelle om dens erfaringer med denne måten å hankses med «*uartig adferd*». Et spørsmål som skolen har fått mange ganger er anngående kravet som stilles til dokumentasjon hvis en elev eventuelt må settes ned i orden og oppførsel. Det er et økt juridisk krav til dokumentasjon generelt i skolen. Måten skolen løser dette på er å dokumentere *tiltakene* som er gjort for å forbedre situasjonen. Dette kan senere bli brukt i formelle møter eller ved vedtak. Fokuset er ikke på hva eleven har gjort, men på hva læreren har gjort for å bedre forholdene. Woods understreker at når mangfold skal verdsettes må man være kreativ, nyskapende og innovativ for å finne frem til nye gode løsninger.

Hvorfor dette virkemidlet viser at skolen verdsetter at elever er forskjellige er fordi et anmerkningssystem kommuniseres og brukes ofte med den tanken at alle elevene har de samme forutsetninger for å forholde seg til skolens reglement. På denne skolen har de regler

som gjelder for alle, men har en praksis som vektlegger at elevene skal motiveres og hjelpes til å forstå og følge dem, utfra deres individuelle forutsetninger. At man velger å ha en samtale ansikt til ansikt istedenfor å mekanisk notere anmerkninger, gjør at man åpent kan diskutere fakta, verdier og tolkninger av situasjonen. Woods kaller dette å distribuere, (strø om seg), indre autoritet, som kjennetegner etisk rasjonalitet innen demokratisk ledelse.

Å se hver enkelt elevs forskjellighet har ført til gode relasjoner på skolen, mente mange av informantene. Likevel viser analysen at det nå er et ønske om å vite enda mere om de ulike forskjellene, det vil si de kulturelle forskjellene. Det som noen mener er mangelfullt er strategier med hensyn til tverrkulturelle spørsmål. Dette begrunnes utfra ønsket om å kunne forstå elevens forutsetninger, handlinger og holdninger bedre. De opplever det mangelfullt ikke å vite elevens kulturelle bakgrunn. Det de nå ønsker er å bli kjent med hver enkelt elevs «egenart». Diskursene om forskjellighet og ønsket om å kjenne til kulturforskjeller bærer preg av et genuint ønske om å bli bedre til å forstå elevens bakgrunn slik at de kan bygge en bedre relasjon med dem og dermed veilede bedre i sosiale forhold. Dette er i følge Woods med på å skape ny kunnskap, som er grunnlaget for demokratisk deltagelse. Det som analysen viser også, er at ønsket om å vite forskjellene er preget av en omsorgsdiskurs og et fokus på det sosiale.

Virkemidlene som jeg har beskrevet over, er spesielt verdifull for flerkulturelle elever, samtidig som de ikke kan gjøres utfra den forståelsen om at alle elever er like. Har man ikke dette klart for seg vil man veilede utfra et etnosentrisk perspektiv¹².

Dette fordi mange regler og omgangsformer består av uskrevne regler og regler som er annerledes fra dem de kjenner til fra hjemlandet. De er i en prosess med å utvikle en ny kulturell kapital. Dette vil ta tid, og da er det mere verdig å bli møtt av en forståelsesfull lærer, enn en som er instrumentell i å notere ned anmerkninger. Det at skolen så har mere fokus på tiltak enn på straff, vil da hjelpe eleven til å kunne delta i fellesskapet. Dette forutsetter en lyttende leder, men kan gjøres enda mere effektiv og berikende for begge parter om lederen innehar interkulturell kompetanse.

Det interkulturelle perspektivet på dette, vil knytte seg til Hofstedes beskrivelser av ulikheter mellom kulturer på hvordan de er beskrevet ved PDI, MAS eller IDI (2.3.1).

¹² Se etnosentrisme, fotnote 3, s 34.

Skolen har vist at de, i utførelsen av ledelse, har en lav PDI, det vil si lav maktavstand. Det er flere grunner til det. Norge som helhet vektlegger demokratiske prosesser hvor mange forventer å bli spurt og delta. Det forventes innspill fra elever og foreldre. I tillegg har skolen, ved å ha virkemidler som også vektlegger lav maktavstand, det vil si lytte til elevenes synspunkter gjennom samtaler, tatt en utfordring som er krevende om man har elever som preges av en høy PDI. Jeg finner derimot få eksempler i analysen hvor informantene beskriver at de tar hensyn til dette. Hvis man ser på Hofstedes sammenligninger mellom en kultur som har høy og en som har lav PDI, er det store forskjeller på synet på makt.

Analysen viser at informantene ofte la vekt på det felles ansvaret for elevenes opplæring. Dette er kan derimot være ukjent for mennesker fra en høy PDI kultur. Under pkt 2.3 har jeg vist hvordan ansvaret ofte oppfattes å ligge på læreren i land med høy PDI.

Eksempler på veiledning viser at ledelsen har liten forståelse for kulturelle forskjeller i møte med elever og foreldre. Å ta utgangspunkt i noe kjent og nært ved presentasjon av noe ukjent, er et velkjent pedagogisk prinsipp. Vygotskys lære om den nærmeste utviklingszone (den proksimale sone) og stillasbygging (scaffolding), hviler også på prinsippet med å gå fra det kjente til det ukjente (Vygotskij, 2001). Det er derfor dette prinsippet som må legges til grunn for all kommunikasjon på skolen, da dette vil åpne for en gradvis tilpassing og en åpen dialog om en ny felles praksis som Woods mener er målet for demokratisk ledelse.

En informant beskriver sin oppførsel som utpreget autoritær ved et par anledninger. Dette beskrev han har skjedd både i møte med elever og foreldre. Samtidig så forteller han om nære relasjoner hvor han har at god kommunikasjon selv med en elev som var gitt opp av lærere på andre skoler. Dette viser at han har utvist interkulturell kompetanse. Dette stemmer med Hofstedes funn som peker på det kanskje uventede resultatet at land med høy PDI fortsatt kunne ha et godt lærer-elev forhold gjennom et far-sønn eller mor-datter relasjon. Hofstedes funn viser også at mennesker fra land med høy PDI foretrekker en formyndersk og patriarkalsk leder. Hvis læreren fremstår som det, vil dette kunne skape tillit og føre til et tettere samarbeid, noe informanten opplevde.

Praksisen på skolen, ved å be eleven reflektere over, begrunne, forklare og forsvare, handlingene, troen og verdiene, kan fungere for en elev fra en individualistisk kultur. Som vi

har sett både i analysen og i drøftingen blir dette lagt stor vekt på i skolen. Men det er ingen automatikk at dette kan utføres likt i møte med alle elever. Her er det i henhold til Hofstede store forskjeller. Veiledning på skolen preges ofte av en manglende forståelse av at barn fra en kollektivistisk kultur forventes å være lojal til inngruppens interesser (2.3.1), og vil muligens oppleve det vanskelig å drøfte rasjonelt sine verdier og handlinger. Dette ser vi i analysen hvor en elev blir direkte konfrontert med en handling som bryter med normer som er vanlige i undervisningen. Læreren ber da eleven om å forklare, men blir kun møtt med henvisning til en autoritet som har sagt dette. Dette blir ikke anerkjent av læreren. Likevel viser læreren hensyn og presser ikke eleven. Der stopper dialogen. Dialogen kunne muligens ha vedvart hvis læreren hadde bedt eleven utover det konkrete tilfellet og heller anerkjent noen av verdiene og tankene som ligger bak hans oppførsel. Istedenfor mangler læreren kompetanse til å ha en likeverdig samtale med eleven.

Jeg vil nå drøfte hvordan det vi har sett i analysen angående foreldremøter og diskurser om foreldresamarbeid. Igjen handler det om å begynne med noe nært for deretter å introdusere noe ukjent.

En forelder fra en maskulin kultur er vant til andre kjønnsroller enn dem fra en kultur preget av feminine verdier. Dette kan man spørre seg om er årsaken til at man opplever at det ofte er kun moren som kommer på foreldremøtet. Hofstede sier at å være opptatt med elevens vel er en feminin verdi. Det kan tenkes at hvis skolen hadde undersøkt foreldrenes kulturelle bakgrunn, at de hadde håndtert og kommunisert annerledes. Dette kunne vært gjort gjennom å fokusere på de maskuline verdiene (2.3.1) ved utdanning under foreldremøter, slik at faren også kunne hatt interesse av å komme.

Andre fortalte at en kvinnelig leder ikke alltid, til tross for lang erfaring og stor dyktighet, klarte å få løst en sak med en flerkulturell familie. Dette kan muligens være at en person fra en maskulin kultur vil høyst sannsynlig ilegge en kvinnelig leder *kun* feminine verdier, noe som er en misforståelse. Norge er å regne som en feminin kultur (2.3.1). Det vil si at både kvinner og menn innehar både feminine og maskuline verdier. En kvinnelig leder bør da vektlegge sine maskuline verdier mer aktivt i møte med en maskulin kultur, enn hun ville normalt gjøre i møte med foreldre fra en feminin kultur.

I analysen ser vi også at det ofte blir nevnt i foreldremøter at elevens utdanning er et felles ansvar mellom skole og hjem. Land med høy PDI er vant med at skolen tar dette ansvaret. Kommunikasjonen bør derfor preges av å lytte mere enn å snakke om hva som er rett praksis. Et land med høy PDI har en rekke positive ting som er bra for læring. Dette er nevnt av Hofstede: Respekt for læreren, disiplin, vekt på prestasjoner. Hvis læreren kan utnytte dette, istedenfor å ensidig fokusere på hvordan man forholder seg til skole i en lav PDI skole, kan man nærme seg en demokratisk praksis som distribuerer en indre autoritet til foreldre fra andre kulturer.

Videre er ønsket om å vite forskjellene er nærmest kun knyttet til en omsorgsdiskurs. Dette vil ikke nødvendigvis bli tatt vel i mot av en elev eller foreldre som kommer fra en kultur preget av maskuline verdier. Da må kommunikasjonen heller preges av å understreke den faglige nytten (2.3.1). En demokratisk ledelse skal ikke definere hva som er rett, men involvere seg i en åpen sannhetssøken. Vi så i teorikapitlet at en maskulin kultur vektlegger prestasjoner og anerkjennelse av dette. Ved at skolen også gjør dette, ville den også vise at en slik kultur er verdifull og ved det fremme likeverdighet og mening for elever og foreldre som dette har stor betydning for.

Dette gjelder også i møte med foreldre og elever fra en kultur preget av kollektivism. Med kulturkunnskap om en slik kollektivistisk kultur ville man fokusere på den felles nytten av tiltakene. Dette ville muligens skape større engasjement og interesse hos de som er preget av en slik kultur.

Som vi så i teorikapitlet om tverrkulturell kommunikasjon er det mange kulturer som vektlegger balanse og sosial harmoni. For å beholde dette har de utviklet en rekke verbale strategier som hilsningsritualer og komplimenter. I analysen av hvordan ledelsen forholder seg til foreldre, fant jeg noe at dette. En informant understreker at han bruker titler i møte med noen foreldre. En annen beskriver hilsningsritualer han bruker. Men, som et gjennomgående trekk, så var ikke beskrivelsene til informantene særlig preget at de har forstått at mange av de kulturene de møter til daglig er preget av partikularisme, det vil si et fravær av universelle regler for samhandling. Hvert eneste møte er unikt og at hvordan man snakker til hverandre, er avhengig av alder, status, intimitet og kontekst. Det som preget svarene når jeg spurte om dette var mere at de ønsket å vite mere om det, enn at de føler de har kompetanse på dette nå.

En av informantene understreket også dette. Forskning viser også at dem som jobber med flerkulturelle også øker sin kompetanse overfor etniske nordmenn. Man kan med det si at fordi skolen hadde slike utfordringer med mangfold, så satte de i verk tiltak som alle elevene, uavhengig av etnisitet, har tjent på.

5.2.2 Gruppe likhet

På gruppenivå er fokuset på likhet. Likhet i den forstand at de forsøker å skape en felles skolekultur uavhengig av kulturelle forskjeller. I analysen under 4.2.1 ser vi at skolen har gjennom mange år vektlagt gruppelikhet for å få til et godt læringsmiljø på skolen. Det har de gjort gjennom verdien om felleskap. Dette består av samarbeidslæring i klasserommet og et ansvar for å inkludere hverandre både sosialt og faglig. Fokuset på gruppetilhørigheten har vært skolen som helhet og ikke mindre grupper av elever som for eksempel nasjonalitet. Minoritetene har derfor vært, stort sett, usynlige som gruppe. Skolen har, med gode intensjoner, forsøkt å usynliggjøre forskjellene fordi de, i henhold til informantene under 4.2.1. har ønsket å dyrke frem en «vi» følelse på skolen. Dette igjen for å ha ro og harmoni i relasjonene mellom elevene. Motivet har vært å skape en felles identitet, samhold og ro med hensyn til mobbing og rasisme.

Mange av informantene uttrykker at de ønsker å vite mer om elevenes kultur og bakgrunn. Det er derimot få av dem som ønsker en gruppeanerkjennelse. Uttalelsene om forskjellighet var som oftest kun i retning av at de ønsker kunnskap og strategier for hvordan forholde seg til enkeltindivider. Det er kun få informanter som ønsker at disse forskjellene skal være synlige. Charles Taylor vil derimot si at det ikke går an å gjøre et slikt skille. Han er en av de sentrale i multikulturalismedebatten (Gressgård, 2005). Han snakker om dilemmaet mellom *equal dignity* og *distinctiveness*.¹³ Denne *likeverden* handler om like rettigheter og en etisk henstilling til likeverdig behandling. Dette fremstiller Taylor som individ basert. Men, det handler også om anerkjennesle av det *særegne*. Det vil si anerkjennelse av individer som har særegne kulturelle identiteter. Her skiller ikke Taylor mellom grupper og individer. Han bruker ordet gruppe om faktiske personer som utgjør en gitt kulturell gruppe. Og som medlemmer av en kulturell gruppe, utgjør gruppetilhørigheten en del av enkeltindividenes identitet.

¹³ Likeverd og egenart.

Da kan man spørre seg om skolen er på vei i retning av å verdsette synlig mangfold slik Woods vil beskrive demokratisk ledelse. Da gruppelikhet ikke anerkjenner forskjelligheter kan man da si at minoriteter er tilsidesatt fra likeverdig deltagelse i å finne ny kunnskap og sannheter om den livsverden de lever i fordi skolekulturen her defineres av majoritetsbefolkningen.

Når det gjelder læring viser derimot flere studier at innvandrerungdom med sterke bånd til familien og som vektlegger å opprettholde en etnisk identitet gjør det svært godt på skolen (Portes, 2001).

Hva ledelsen på skolen har som utfordring, stemmer mye med det som er konklusjonen i det forsker Marie Louise Seeberg UiB/NOVA påpeker i sin doktoravhandling (Marie Louise Seeberg, 2003). Hun forsket på måten skolen håndterer mangfoldet blant minoritetene på. Hun baserer dette på feltarbeid i et klasserom i Oslo og et i Amsterdam. Hun skriver at det er to grunnleggende og kontrasterende verdisystemer som er karakteristisk for Norge og Nederland. Skolesystemet i Norge er bygd opp omkring enhetsskolen og ideen, verdien, om likhet. I skolen i Nederland er det ideen, verdien, om toleranse og frihet som er det sentrale. Ulikhet, som går utover det lokale eller nasjonale ulikheter, blir ikke håndtert åpent i den norske skolen. En unngår etnisk ulikhet.

Seeberg skrev også en artikkel i Pedagogisk Profil som het: Alle barn er like? (Marie Louise Seeberg, 2002) Her stiller hun også spørsmålet: Er forskjellighet virkelig så farlig at barn må lære å late som om alle er like? Hun peker på at det er mulig å se forskjellighet som et normalt utgangspunkt for samhandling også i Norge. I Nederland skriver hun at man sier at diskursen om barn er at «*alle barn er forskjellige*». Ved skolen i Amsterdam framsto forskjellighet som ganske normalt, både i undervisningsmaterieell og i undervisning og annen samhandling. 'Menneskene jeg møtte, hadde et pragmatisk forhold til at folk faktisk var forskjellige', sier hun. For lærerne, som sto midt oppe i noe de selv kalte en 'flerkulturell hverdag', var det også et dilemma og en kilde til frustrasjon at de ikke hadde redskaper for å håndtere forskjellighet.

Denne frustrasjonen over ikke å kunne håndtere de dilemmaene de møter, ser vi i empirien, preger informantene også. Å se forskjellene som et normalt utgangspunkt slik Seeberg beskriver, passer til demokratisk ledelse, men krever noen redskaper til å håndtere forskjellighet ved hjelp av kultur kunnskap og ferdigheter i tverrkulturell kommunikasjon.

5.2.3 Ansvar for fellesskapet

Beskrivelsene som gjøres av informantene når det gjelder hvordan samarbeid med kollegaer og den formelle ledelsen minner mye om hvordan Woods skriver om etisk rasjonalitet. Alle informantene beskriver at de er engasjert og diskuterer ulike dilemmaer de møter i hverdagen på trinnmøtene. Under 4.3.2 er en grundig beskrivelse av hvordan trinnlederene så tar med seg disse dilemmaene videre til andre møter på skolen. Det er en overlapping i flere formelle møter som gjør at informasjonen og erfaringene blir distribuert blant kollegaer. Avgjørelser blir tatt på «*lavest mulig nivå*» og det ble sagt at «*alle har et ansvar for alle*». Dette blir nevnt som et ansvar for en kollega og for elevene. Dette håper de elevene skal lære av, noe som underbygger hva Woods beskriver som demokratisk ledelse.

Videre er det fellesmøter som sikrer at man også samles alle sammen på en gang. Dette gjelder som morgenmøte og ettermiddagsmøter. Disse møtene ble beskrevet som informasjonspreget og at de hadde fastlagte planer for temaer som var aktuelle. De formelle teamene er ikke bare hierarkiske, men også komplementære. Det vil si at deltakerne er der på grunn av særskilt kompetanse og ansvar. Mangfoldet i kompetanse blir derfor ivarettatt. I 4.3.1. blir felles verdier beskrevet som viktig i motsetning til at den enkelte kjører et sololøp. Dette er med på å øke følelsen av felles ansvar.

Uformelle møter var vanlig med hensyn til at kollegaer ble beskrevet som støttende og tilgjengelige. Både kontorer og arbeidsrom var organisert slik at det var mulig og at de lett kunne samhandle. Felles verdier ble fremhevet oftere enn kollegaers faglige kompetanse.

Dette viser at skolen har en struktur og praksis som stemmer mye med hva Woods ville kalt en demokratisk ledelse. Ledelse ble ikke referert til som utført av en person i en formell posisjon. Det som dominerte beskrivelsene var kollegaene og felles ansvar og verdier som skulle sikre at alle var involvert.

I min empiri er det derimot noe som tyder på at skolen har en del utfordringer med hensyn til å involvere alle kollegaer og lærere i å «konstruere ny kunnskap om dilemmaer» (Woods, 2005). Utfordringen i ledelsen for en slik skole vil være å skape ny kunnskap om betingelse for læring og demokratisk samhandling (Lillejord, 2003).

Når det gjelder samarbeid med kollegaene som er morsmåslærere er en slik ekstern autoritet derimot ikke like tydelig. Selv om det er en kontaktpersoner mellom skolen og mottaksskolen, så er ikke «kollega» diskursen preget av å inkludere morsmåslærerne. Noe av dette kan skyldes at morsmåslærerne er ansatt av mottaksskolen og har dermed rektoren der som nærmeste sjef. Noen av dem jobber på opptil 12 skoler i løpet av en uke og kan selvsagt derfor ikke delta på ekstra møter og samlinger på hver enkelt skole hvor beslutninger tas. I begynnelsen av høstsemesteret blir tidene deres fordelt på hver enkelt skole. Dette møte blir beskrevet som kaotisk og lite demokratisk med hensyn til å lytte til den enkelte morsmåslærers ønsker. Skolen her opptrer derimot mer diplomatisk og demokratisk fordi den er mer lyttende og forhandler seg frem til en felles løsning med hver enkelt morsmåslærer.

På selve skolen har hver enkelt morsmåslærer kontakt med den enkelte kontaktlærer. Her blir avgjørelser tatt for hver enkelt elev. I motsetning til hvordan skolen ellers blir drevet, med felles ansvar for hver enkelt elev og klare retningslinjer og verdier, blir samarbeidet med morsmåslærerne preget av utydelige rammer slik at den eksterne autoriteten blir noe tilfeldig distribuert. Alle samtaler blir preget av individuelle saker og ikke av overordnede prinsipper og dilemmaer som preger den tospråklige fagopplæringen.

En informant beskrev derfor at morsmåslærerne som faktisk underviser over 30 elever i uken, på vår aktuelle skole, ikke har noe forhold til de pedagogiske strategiene eller verdiene som skolen legger så mye vekt på i det generelle kollegiale samarbeidet. Dette har ført til liten eller ingen kvalitetssikring av undervisningen og heller ingen direkte, felles deltagelse av beslutninger som gjelder deres undervisningssituasjon på skolen. Dette har fått noen uheldige konsekvenser for foreldresamarbeid.

Når det gjelder foreldresamarbeid er ikke fordelingen av en slik intern autoritet like tydelig som det er mellom kollegaer. Dette er fordi det blir sagt at det er manglende deltagelse på foreldremøtene.

Skolen arrangerer flere foreldrekonferanser og foreldremøter i løpet av året. Foreldremøtene blir beskrevet som godt planlagte med hensyn til aktuelle temaer. Både intern og ekstern kompetanse blir tatt i bruk for å drøfte dilemmaer og utfordringer foreldrene møter i hverdagen. Både gruppearbeid og foredrag blir benyttet.

Den manglende deltagelsen av flerkulturelle på foreldremøtene er derimot markant. Alle informantene nevnte dette som et problem. Når de uteblir, så er det naturlig å si at de da ikke er med på å ta viktige beslutninger som vil gjelde dem. Dette svekker den demokratiske deltagelsen. Årsakene til at de uteblir reflekterer noen av informantene over. Noen av dem tilpasser seg individuelt, men dette handler mere om overfladiske tiltak som språkbruk. De vektlegger å snakke sakte og tydelig. Noen endringer på form er også nevnt, men da bare ved å gå i detaljer, ikke på å endre selve innholdet eller utvalget på det som snakkes om eller tas opp på fellesmøtene.

Da det er tydelige strategier for hvordan bygge relasjoner med elevene, er det ikke den samme felles refleksjonen og strategifokuset i kollegiale for å gjøre dette overfor foreldrene. Dette blir etterlyst av flere av informantene, men dette har ikke hindret dem fra å gjøre individuelle tiltak for å få foreldrene til å delta mer.

I analysen ser vi ingen som har nevnt noe om at det foregår noen drøfting av dilemmaer spesielt med flerkulturelle kollegaer eller morsmåslærere. I henhold til Foucault så er en diskurs like mye det som *ikke* blir sagt som det som *blir* sagt (Deutscher, 2012). Under 4.3.2. uttrykkes dette som mangelfullt. Man kan undres over årsaken til dette, spesielt siden de fleste dilemmaene ikke alltid gjelder pedagogiske tiltak, men om kunnskap og forståelse å få til en bedre kommunikasjon, som kan lede til bedre pedagogiske tiltak.

Skal man kunne vise til en demokratiske ledelse på skolen må også flerkulturelle kollegaer inkluderes.

Skolen nevner ofte at i alt de gjør er de beviste på at de er forbilder for elevene. Det er slik vi har tidligere sett Gunn Vedøy refererer til at demokratisk ledelse skal utøves. Men, hvis flerkulturelle kollegaer ikke inkluderes i å søke felles løsninger til beste for alle, vil dette være det de modellerer. Siden kollegialt samarbeid er viktig i demokratisk ledelse, er det desto viktigere å inkludere morsmåslærerne slik at de flerkulturelle elevene har dette som forbilde.

5.2.4 Kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. fornying

Mine funn viser at skolen demonstrerer et lederskap som både er preget av reproduksjon og fornying. Som vi har sett under 5.2 *Individuell forskjellighet*, har vi sett at skolen er kreativ, innovativ og nyskapende. Informantene beskriver en skole som har tatt på alvor de utfordringene den har stått over ved å være utradisjonell i ansettelser av stab, arkitektur,

verdier og pedagogiske strategier. Skolen har sterke tradisjoner som er gode og som har vist seg å være en suksess. Denne praksisen blir nå reproduisert hvert år. Dette kan

Han bruker ordet lykkeboble, som er interessant fordi det kan tolkes som det er årsaken til at forskjellene og dilemmaene ikke endres men faktisk fornektes. Andre beskrivelser som blir brukt under 4.3.1 vitner om at det kanskje er liten vilje til å ta grundig tak i de tverrkulturelle utfordringene. Det snakkes om at det sjelden blir tatt opp kontroversielle spørsmål på formelle møter. Dette kan hindre produksjonen av ny kunnskap.

Den generelle pedagogiske praksisen som skolen følger blir verdsatt, samtidig som noen informanter stiller seg noe spørrende om den tar vare på hele eleven. En rekke uttalelser uttrykker bekymring over at en del prinsipper, som egentlig er ment til å ta vare på individet, kanskje faktisk overser viktige faktorer for å lære hver enkelt elev å kjenne. Informantene uttrykker ønske om å få gruppe/kultur kunnskap slik at de kan veilede hver enkelt elev med en bedre forståelse og kunnskap. En del informanter uttrykte usikkerhet om dette var «riktig» og om de kanskje var illojale ved å utfordre gjeldende praksis.

Utfordringen og faren med dette er å ikke bare reproducere denne allerede kjente kunnskapen, men produsere ny kunnskap som også er god praksis rotfestet i forskning, men som har røtter i den allerede kjente praksisen. Fra det kjente til det ukjente...

Selve essensen i demokratisk ledelse er nettopp produksjon av ny kunnskap. Det skal, i møte med det unike, søke ny sannhet kontinuerlig (Woods, 2005). I et konstruktivistisk syn på kunnskap stopper aldri denne prosessen opp.

5.3 Beslutningsmessig rasjonalitet

Beslutningsrasjonalitet handler om hvem som deltar i beslutningsprosesser og hvem som blir ansvarliggjort overfor hvem. Det bør ikke bli tatt for gitt at formelle ledere skal ha ansvaret for alle beslutninger. Woods peker på at et mangfold av ulike stemmer bør bli hørt, spesielt av dem som blir påvirket av beslutningen. Den beslutningsmessige rasjonaliteten er preget av at vi må velge og beslutte nå, men under visse betingelser beskrevet under 2.6.

Det som er aktuelt å sette fokus på i forhold til hva som kom frem i analysen, er prinsippet om at dem som vil bli påvirket av avgjørelsen har rett til å delta i den fordi det er ingen selvfølge

at det er dem som er i formelle posisjoner som har autoritet og ekspertisen til å ta gode avgjørelser (Woods, 2005). Under 4.3.2 var kategorien *Samarbeid med flerkulturelle kollegaer*. Her beskrives det en praksis som informantene mener er preget av autoritativ ledelse. Han beskriver en prosess som han sier likner på en «bazar», en markeds plass, hvor jeg forstår det slik at det er viktigere å vinne frem med sine planer og hvor morsmåslærerne nærmest blir uten en reel stemme, eller uten en *distribuert autoritet*. Autoriteten er kun hos formelle ledere som setter agendaen uten å gi morsmåslærerne rett til å delta. Informanten beskriver derimot hvordan han tar beslutninger angående morsmålsundervisningen. Dette er mere i samsvar med det Woods vil beskrive som demokratisk ledelse. Informanten beskriver en prosess hvor det er en genuin deltagelse. Han gir morsmåslærerne mulighet til å påvirke de forholdene de lever under ved å være fleksibel og fordeler makt.

Et dilemma som oppleves som vanskelig er beslutningen i hvilken grad morsmåslærere kan brukes i forhold til foreldre med oppgaver som: Oversette formelle brev, oversette informasjonsbrev eller tolke i foreldremøter. Morsmåslærerne oppfattes som å jobbe for en annen arbeidsgiver, mens de faktisk, fysisk jobber på skolen. I funnene mine fremstilles det derfor beslutningsvegring i ledelsen på begge hold. Dette går blant annet ut over foreldre av flerkulturelle elever.

Under 4.4.4 blir kommunikasjonen med foreldrene i forhold til viktige vedtak beskrevet. Det som blir beskrevet tyder på at det er vanskelig for foreldre å få et eierforhold til juridiske vedtak som blir gjort angående deres barn. Brevene de får er delvis på bokmål og delvis på nynorsk. Dette skyldes, i følge informantene, usikkerhet om hvem som har ansvaret for å informere foreldrene på en måte som bidrar til en god beslutningsprosess. Er det vanlige lærere eller kan morsmåslærere bidra?

Dette henger sammen med manglende deltagelse, i andre møter og konferanser, kan forstås utfra hva Woods sier om spill fra galleriet. Han understreker at slike beslutningsprosesser ikke er en ekte distribuert beslutning da foreldrene ikke har lett for å forstå denne informasjonen. Dette gjelder like mye terminologien som språket. Woods peker derfor på at konsekvensene kan bli at foreldrene blir desillusjonerte i forhold til medbestemmelse og da unndrar seg andre sammenhenger også hvor deres forventninger og synspunkter eventuelt ikke vil bli hørt og verdsatt.

5.4 Diskursiv rasjonalitet

Den diskursive rasjonaliteten bygger videre på de to andre, etiske og beslutningsmessige fordi de legger grunnlaget for en god dialog i henhold til demokratiske ledelsesprinsipper.

Fra den etiske rasjonaliteten hvor ambisjonen var å utvikle bedre forståelse og kunnskap, handler den diskursive rasjonaliteten om å blant annet gjøre dette gjennom en dialog hvor kreativitet og fri flyt av ideer er vektlagt. Denne rasjonaliteten handler om å være en aktiv deltager i daglige debatter og dialoger.

I analysen over uttalelser i forhold til foreldre var det en diskurs som bar preg av en nedvurdering av verdiene og prioriteringene til foreldrene. Dette kan hemme en åpen dialog, og en felles søken etter sannhet, som demokratisk ledelse har som mål. En måte å finne ut om en diskurs skaper uheldige fordommer er å sjekke seg selv om man ville omtalt en etnisk norsk familie på samme måte hvis de glemte et foreldremøte, ikke fulgte med på utsendte brev, eller var uenige i at datteren eller sønnen skulle delta i en sport skolen eller eleven selv ønsket.

Samarbeidet og kommunikasjonen med foreldrene står sentralt i læreplanverket for kunnskapsløftet om prinsipper for opplæringen:

Foreldrene/de foresatte har hovedansvaret for egne barn og de har stor betydning for barnas motivasjon og læringsutbytte. Samarbeidet mellom skole og hjem er sentralt både i forhold til å skape gode læringsvilkår for den enkelte og et godt læringsmiljø i gruppen og på skolen. En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Analysen om kommunikasjonen under møter viser at informantene ofte tolker det de ikke forstår på en negativ måte. Under 4.4.3 så tolkes en rekke forhold negativt. Hotstede mener at forståelsen av ulike kulturer kan hjelpe oss med å tolke mere riktig. At noen uttrykker at *de skal tenke på det*, og med det ikke konfronterer, kan forklares utfra mange ulike kulturelle praksiser. Det kan blant annet forstås som at foreldrene har for mye respekt for læreren til å argumentere imot, det vil si de har en høy PDI. Et annet moment er om de har en kollektivistisk kultur, slik at de må drøfte saken med andre.

Selve kommunikasjonsformen er også relevant. I analysen er det flere eksempler på at skolen kommuniserer, ganske vanskelige ting, direkte. Skamfølelsen gjør da at de ikke åpner seg

opp, eller at de sier de er enig, skal tenke på det, men egentlig er sterkt uenig. En mere indirekte strategi ville bygge mere tillit. Det vil si la foreldrene sette premissene for møtet.

Thomas Hylland Eriksen, er professor ved institutt og museum for antropologi, Universitetet i Oslo. Han har forsket på etniske relasjoner, nasjonsbygging og kulturell dynamikk i fleretniske samfunn og har utgitt flere bøker. Han er også opptatt av temaet når han skriver:

«Maktforskjeller ligger nemlig under de fleste situasjoner der innvandrere kommuniserer med nordmenn, og nesten alltid er det nordmannen som har mest makt...innvandrere må tilpasse seg nordmenn og norsk væremåte...nordmenn definerer premissene for samværet» (Eriksen, 2003, p. 128)

Noen informanter nevnte videre at de hadde fått et råd av en flerkulturell tidligere kollega om å opptre mere direkte i møte med flerkulturelle. Dette strider mot ulike kommunikasjonsstiler mange andre kulturer bruker. Derfor bad jeg dem beskrive mere hva de mente. Da fant jeg ut at det hadde oppstått en misforståelse. Det de nok egentlig mente å skulle forstå var at de skulle være mere tydelige. Det er fordi de nevnte at de ikke skulle dobbel kommunisere. Å være indirekte defineres kun som dobbel kommunikasjon om man ikke forstår det som indirekte blir sagt. Er man fra samme kultur kan man lett tolke indirekte koder. Er man fra ulike kulturer, vil man lett misforstå hverandre. Som et eksempel ble det av flere informanter sagt at de ikke skulle snakke om alvorlige ting samtidig som de smilte. Det dette sier meg er at de nå kan høflig og med mye varsomhet være alvorlige og samtidig tydelige uten å være direkte, som kan skade mere enn skape en god dialog.

Dem som kommer fra en kultur hvor en sløyfe kommunikasjon er mest vanlig, kan ha store problemer med å forstå en lineær, tematisk, logisk tanke rekke. Ifølge Bøhn(2.3.2) ville bruken av metaforer og anekdoter fungere bedre. Det vil si at ansvaret ligger hos ledelsen på skolen å kommunisere slik at foreldrene, mottakeren, forstår budskapet. Ofte er det en ensidighet på å kritisere foreldrene for manglende dialog, men i et slikt asymmetrisk forhold er det skolen som har ansvaret for å utvikle en slik interkulturell kompetanse.

5.5 Terapeutisk rasjonalitet

Den terapeutiske rasjonaliteten handler først og fremst om distribusjon av selvrespekt og indre velvære. Dette kan vise seg i mange ulike former. Mange av rasjonalitetene overlapper hverandre. Mange av de tingene som jeg har drøftet allerede kan relateres til distribuering av

selvrespekt. Det gjelder delt lederskap og mange formelle settinger som oppmuntrer til deltagelse.

Under 4.2.5 i analysen viser jeg til en rekke kreative og spontane tiltak hvor informantenes motiv for disse tiltakene har vært elevenes indre velvære. Sorggruppen ble opprettet spontant og oppfattes som meningsfullt for dem som hadde mistet noen i nære relasjoner. Dette har ført til en økt mestringfølelse hos elevene i forhold til tapet de har lidd.

Den alternative julefeiringen er et eksempel på sosialt samhold hvor positive følelser er ment å skulle prege samlingen. Disse tiltakene er ment for at elevene skal oppleve en tilhørighet på skolen ved å delta aktivt. I sorggruppen ved å dele sin historie og i feiringen ved ulike aktiviteter.

Det flerkulturelle perspektivet under denne rasjonaliteten kan vi si blir tatt vare på ved at man har vært klar over at enkelte kulturer ikke snakker så lett om følelser. Dette ble uttrykt av en gutt som fortalte at de var helt uakseptabelt for ham å gråte foran sine kamerater. En slik frivillig deltagelse var frigjørende for ham.

Den alternative julefeiringen bærer også preg av at skolen tar på alvor de flerkulturelles behov for å også feire i forbindelse med jula. Det er en positiv anerkjennelse fra skolen sin side at de ikke bagatelliserer dette, men planlegger en godt gjennomført fest.

Man kan på den andre siden si at enhver kultur og religion har sine egne høytider som er viktige å feire. Man kan undres om skolen, ved å øke fokuset på gruppe forskjellighet, også en gang i fremtiden vil ta initiativ til å feire høytider som for eksempel kinesisk nyttår, persisk nyttår¹⁴, Id- e-Ramazan¹⁵ og liknende.

En utfordring som analysen viser er uvitenheten om hvilket land elevene kommer fra. Under 4.3.2 beskriver jeg praksisen rundt dette. Den viser at det er liten bevissthet om hvor viktig dette er for elevens selvfølelse, eller hvor viktig det er for å kunne fullt ut forstå elevens bakgrunn. Elever kan komme fra konfliktområder hvor det å blande etniske grupper kan føles støtende. Har man kunnskap om et lands historie og kultur kan dette også bidra til å knytte kontakt eller forstå eleven bedre.

Denne terapeutiske rasjonaliteten, som handler om selvrespekt og indre velvære, aktualiserer derfor behovet for å kjenne til hver enkelt elevs hjemland og aktivt vise genuin interesse for dets språk og kultur.

¹⁴ 21 mars.

¹⁵ Tre dagers feiring etter den muslimske fastemåned.

6.0 En oppsummering av studien og forslag til videre forskning

6.1 Oppsummering

I drøftingene har vi sett i hvilken grad skolen utøver demokratisk ledelse. Der har vi sett at skolen utøver i utgangspunktet en ledelse som er knyttet godt opptil hva Woods definerer som demokratisk ledelse. De felles verdiene som preger samarbeidet utgjør en solid kjerne av bred deltagelse gjennom likeverdige diskusjoner på smågruppenivå. Beslutningsprosessene er nært dem det gjelder og det er en sosial tilhørighet som informantene trives i og er stolte av.

Allikevel står skolen overfor en del dilemmaer som må diskuteres og drøftes på mange ulike nivåer. Dilemmaene handler om utøvelsen av viktige verdier som skolen står for: Bygge relasjoner med elever, foreldre og kollegaer som preges av god kommunikasjon som blir forstått og verdsatt av dem med en flerkulturell bakgrunn. Skolen trenger også en strategisk anerkjennelse av kulturelle særtrekk i skolehverdagen.

Skolen har vært i en prosess siden den ble startet. Den har vært igjennom store endringer som den har håndtert på en god måte. Nå har den noen utfordringer og behov for å endre seg noe. Usikkerheten ved å foreta noen nye veivalg må derfor drøftes inngående slik at alle prater får et eierforhold til endringene. Her har skolen en vei å gå ved å åpne opp for diskusjoner og dialog omkring eksisterende praksis, hvor man kan utfordre verdier som har fungert tidligere, men som muligens må foredles noe. Med dette kan vi konkludere at skolen har en grunnvoll som har mange likhetstrekk til demokratisk ledelse. Men den er ikke komplett, da mye tyder på skolen har stort forbedrings potensiale innen interkulturell kompetanse.

Utfordringene skolen har er mange ved å inkludere flerkulturelle kollegaer og foreldre i deres demokratiske ledelse. Drøftingen min viser at liten kunnskap om nasjonale kulturer og svake ferdigheter i tverrkulturell kommunikasjon, har ført til at skolen mangler interkulturell kompetanse. Studien viser at demokratisk ledelse og interkulturell kompetanse utfyller hverandre. Uten interkulturell kompetanse, blir den demokratiske ledelsen mangelfull i en flerkulturell kontekst.

Med henblikk på forskningsspørsmålet har vi sett at ofte er ikke kulturelle hensyn blitt tatt særlig hensyn til. Men likevel har vi sett at skolens generelle tiltak og virkemidler har vært gunstige for flerkulturelle elever. Derfor kan vi si at skolen, indirekte, har tatt noe hensyn til

ulike kulturer. Spesielt siden utgangspunktet var å skape et godt læringsmiljø for alle elever og spesielt flerkulturelle. Fokuset på den individuelle forskjellene har gjort at elever har blitt verdsatt og stabile relasjoner har blitt bygget over tid. Grunnlaget er nå godt for å ta nye steg.

Kommunikasjonen har foregått på mange ulike nivåer på skolen. Det er et utstrakt samarbeid og vilje til å tilrettelegge for alle elever uansett kulturell bakgrunn. Kommunikasjonen mellom foreldre og ledelse har vist seg å være mest utfordrende. Her har skolen en lang vei å gå å få kunnskapen om slik kommunikasjon distribuert ut. Et økt samarbeid med flerkulturelle kollegaer og mer kunnskap om de respektive kulturene må innhentes og settes i systemer som allerede eksisterer.

6.2 Alternativ teori og metode

Jeg har i 2.1 posisjonert meg innen faget ledelse og begrunnet hvorfor. Det er ingen annen teori innen ledelse som derfor ville vært aktuelt. Distribuert ledelse og pedagogisk ledelse kunne derimot vært tema, men siden jeg var ute etter en normativ praksis, valgte jeg demokratisk ledelse.

Jeg kunne derimot ha brukt en annen anerkjent studie innen feltet kultur og ledelse som heter GLOBE-studien (Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness), (House, 2004). Denne studien involverte 170 forskere og 62 kulturer over en 7 års periode. Mer enn 17000 ledere i 951 ulike organisasjoner har deltatt i undersøkelsen.

Jeg valgte derimot Hofstede fordi hans undersøkelser går helt tilbake til 1968 og har kontinuerlig blitt krysseksaminert og forbedret helt frem til i dag. Første utgave av boken jeg har brukt (Hofstede, 2001) ble først gitt ut i 1980. Hans materiale er enormt i mengde, samlet over tid og vel anerkjent. Det er også en god del overlapping mellom Hofstedes dimensjoner og forhold som GLOBE har beskrevet.

Underveis har jeg tatt en del valg med hensyn til teori, metode, analyse og informanter.

I ettertid ser jeg at ved å bruke metoden *deltakende observasjon* (jeg er selv utdannet lærer) kunne jeg også *selv* ha fått en erfaring med skolens ledelse. Slik ville jeg ha kunnet beskrevet skolens praksis ifra et innenfra perspektiv (Malterud, 2011, p. 147). Dette ville gitt meg feltnotater og beskrivelser av faktiske hendelser som ville vært preget av mitt ståsted (Malterud, 2011, p. 71). Ved en slik deltagende observasjon så kunne jeg hatt hverdagslige samtaler, feltsamtaler, som nok ville gitt meg en bedre forståelse av hvordan det ville vært å lede og bli ledet på skolen. Denne informasjonen kunne vært nyttig for problemstillingen min.

Årsaken til at jeg ikke benyttet den var at det da ville vært etisk betenkelig å ha gått i dybden på viktige problemstillinger, slik jeg kunne i intervjuene jeg utførte.

I fremstillingen av intervjudataen valgte jeg en «*tematisk*» fremstilling. En annen fremstilling som kunne vært interessant er fremstillingsformen «*variasjon*». Ideen til denne formen er hentet fra Hanne Haavinds doktoravhandling *Liten og stor*, (Haavind, 1987). Ved å analysere mødrenes samspill med barna finner hun felles trekk ved samspill med barna. Hun finner ulike analytiske begreper som hun kategoriserer mødrene etter. Deretter viser hun variasjonene i mødretyper ved å anvende typologier (Dalen, 2004). Denne metoden ville ha tatt i betraktning hver informants unike bakgrunnshistorie, fremstilling, erfaringer og beskrivelser. Informantene beskrev de samme temaene i intervjuet, men intervjuet var preget av deres individuelle personlighet og synsvinkel. De hadde hver deres forskjellige og unike synspunkter. Årsaken til at jeg ikke valgte denne analysefremstillingen var at det ville vært vanskelig å beholde anonymiteten. Da alle informantene kjenner hverandre godt, ville de lett kunne peke ut hverandre ved hjelpe av typologiene beskrevet. En slik analyse kunne muligens ha blitt brukt om informantene var ukjente for hverandre.

Litteraturliste

- Amoako-Addo, Yaw. (1991). *Lærerarbeid i flerkulturelle grupper: kultur og pedagogikk*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Andreassen, Roy-Asle, Irgens, Eirik J., & Skaalvik, Einar M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Bakken, Anders. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barth, Fredrik. (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforl.
- Bruner, Jerome S. (2001). Verdien av struktur (pp. S. 125-141). [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Bøhn, Henrik, & Dypedahl, Magne. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Carr, David. (2000). *Professionalism and ethics in teaching* Professional ethics. London: Routledge.
- Chang, H.C. & Holt, G.R. (1991). More than relationship: Chinese interaction and the principle of Kuan-Hsi. *Communication Quarterly*, 39, 20.
- Dalen, Monica. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Deutscher, Penelope. (2012). Foucault's History of Sexuality, Volume I. *Theory, Culture & Society*, 29(1), 119-137. doi: 10.1177/0263276411423772
- Eriksen, Thomas Hylland. (2003). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fong, M. (2000). "Luck talk" in celebrating the Chinese New Year. *Journal of Pragmatics*(32), 18.
- Fuglestad, Otto Laurits red, & Lillejord, Sølvi red. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Gadamer, Hans-Georg. (1984). *Truth and method*. New York: Crossroad.
- Gallagher, Shaun. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Giddens, Anthony. (1994). *Beyond left and right: the future of radical politics*. Cambridge: Polity Press.
- Gressgård, Randi. (2005). *Fra identitet til forskjell*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Haavind, Hanne. (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- Hall, Edward T. (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Hilde Lidén, Anja Bredal og Liza Reisel. (2014). Transnasjonal oppvekst: Om lengre utenlandsopphold blant barn og unge med innvandrere bak grunn: Institutt for samfunnsforskning.
- Hofman, Sanne. (2011). Etniske minoritetsbarn som opplever vold i familien: utfordringer og muligheter Rapport (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress : online). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Hofstede, Geert. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hofstede, Geert. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., Gupta, V. . (2004). *Culture, leadership, and organizations: the GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Jandt, Fred E. (2010). *An introduction to intercultural communication: identities in a global community*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Jorgensen, P.S. (2004). *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, & Anderssen, Tone Margaret A. Rygge Johan f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewis, Richard D. (2006). *When cultures collide: leading across cultures : a major new edition of the global guide*. Boston: Nicholas Brealey International.
- Lillejord, Sølvi. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, Kirsti. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Miyamoto, Nisbett & Masuda. (2006). Culture and the physical environment. *Psychological Science*, 17(2), 6.
- Møller, Jorunn. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, Jorunn, & Fuglestad, Otto Laurits. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU. (2011:14). *Bedre integrering. Mål og strategier og tiltak*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDDPDFS.pdf>.
- Portes, Alejandro. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley, Calif: University of California Press.
- Regjeringen. (2000). *Opplæringsloven*. Retrieved from http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Regjeringen. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-6-20122013/13/1.html?id=706083>.
- Ryan, James. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Seeberg, Marie Louise. (2002). Alle barn er like? *Pedagogisk Profil* 9(2).
- Seeberg, Marie Louise (2003). Dealing with Difference: Two classrooms, two countries.
- Strauss, Anselm L. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif: Sage.
- Surowiecki, James. (2005). *The wisdom of crowds*. New York: Anchor Books.
- Sørhaug, Hans Chr. (1996). *Om ledelse: makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforl.
- Sørhaug, Hans Chr. (2004). *Managementalitet og autoritetens forvandling: ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforl.
- Trafford, B. (2003). *School Councils, School Democracy, School Improvement: Why, What, How*. Leicester: Secondary Heads Association.
- Tronstad, Mai Linn. (2014, 13.03.2014). På vei mot Hove, *Kristiansand Avis*. Retrieved from <http://www.kristiansandavis.no/index.php?id=333>
- UDI. (2005). Minoritetsperspektiv i offentlige tjenester. from http://www.tolkeportalen.no/Global/tolking/Minoritetsperspektiv_i_offentlige_tjenester_-_tverrkulturell_kompetanse.pdf
- Udir. (2014). *Læringsplakaten*. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). Læreplanens generelle del. from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet, prinsipper for opplæringen*. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-heimen/>.
- VG. (2014). Sender barna til Afrika fordi norsk skole er for dårlig. from <http://e24.no/makro-og-politikk/sender-barna-til-afrika-fordi-norsk-skole-er-for-daarlig/22876674>
- Vygotskij, Lev Semenovič. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- White, Michael. (2000). *Reflections on narrative practice: essays and interviews*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.
- Wilson, G.L. (2005). *Groups in Context: Leadership and Participation in Small Groups*. New York: McGraw-Hill.
- Woods, Philip. (2004). Democratic leadership. Drawing distinctions with distributed leadership *International journal of leadership in Education*, 7(1), 23.
- Woods, Philip. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wormnæs, Odd. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Yum, J.O. (1988). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communications patterns in East Asia. *Communication Monographs*, 55, 14.
- Zhang, Hao. (2009). Reviews: COMMUNICATING EFFECTIVELY WITH THE CHINESE Ge Gao and Stella Ting-Toomey. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, 119 pages. *Business Communication Quarterly*, 72(1), 123-126. doi: 10.1177/1080569908330691
- Zvorono, Veronika. (2013). Flerkulturelle klasserom. *Tangenten*, 3.

Hvordan kan interkulturell kompetanse være med på å sikre demokratisk ledelse?

Masteroppgave v/ Dag Ottar Hansen, våren 2014

På [navn på skolen] skole ønsker jeg å undersøke hvordan forståelse og kunnskap om andre kulturer kan gi en lærer/ leder gode kommunikative evner som igjen vil danne grunnlaget for hans demokratiske ledelse overfor elever og foreldre.

Grunnen til at jeg har valgt deres skole er at jeg har hørt mye positivt om hvordan dere jobber med det flerkulturelle. I tillegg har dere en høy andel av fremmedspråklige elever.

Den generelle Lærerplanen beskriver som et mål at eleven skal være et «integret» menneske.

Det står skrevet slik: «*Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et bedre samfunn i utvikling*». Som vi ser her, er målet for utdanning ikke bare faglig kunnskap, men

også evne til å fungere i et demokratisk samfunn. Begge deler påvirker selvsagt hverandre.

Gunn Vedøy sier i kapittelet: «Demokratisk ledelse i skoler» i boken Kompetent ledelse at for at man skal utdanne *for* demokrati og *til* demokrati, må man også leve *med* demokrati i hverdagen. M.a.o. så må demokratisk kompetanse læres gjennom demokratisk deltakelse gjennom mange år i skolen og i samfunnet for øvrig.

Dette starter med god forståelse og kunnskap som igjen må omsettes i en kommunikasjon som vil bli forstått av mennesker fra andre kulturer. D.v.s. i interkulturell kompetanse. På en skole vil dette skje i disse relasjonene: 1) Mellom lærere/ledelse og foreldre. 2) Mellom lærere/ledelse og elevene. 3) Mellom elevene.

Mitt hovedfokus vil være på foreldresamarbeid, med sideblikk til de to andre relasjonene.

Dette innebærer bl.a.: Vanlige samtaler, deling av informasjon, diskusjon av viktige temaer, konfliktløsning, motivering, læring, relasjonsbygging etc.

Gjennom å intervju lærere/ ledere, samt å observere møter og uformelle samtaler vil jeg kartlegge praksisen som utøves på deres skole. Deretter vil jeg analysere den overfor hva som regnes som god demokratisk ledelse og analysere den overfor hva som kan regnes som god interkulturell kompetanse.

Intervjuer og observasjoner vil bli gjort i januar og februar 2014. Analysen vil bli gjort i mars og april.

Jeg ønsker at lærere lar seg frivillig intervjuet. Det vil være anonymt. De kan trekke seg når som helst i prosessen. Selve skolen vil også være anonym i oppgaven. Resultatene er først og fremst til internt bruk for å kunne reflektere over egen praksis, som igjen vil føre til tiltak som vil gjøre skolen enda bedre. Intervjuene vil være preget av at læreren snakker mest mulig fritt. Jeg vil selvsagt tenke inn på ulike temaer. Hensikten med intervjuene er ikke å sjekke lærerens kunnskap, men mere å få dem til å beskrive sin hverdag i møte med flerkulturelle. Litt om meg: Jeg har jobbet 6 år som lærer i Norge på ulike ungdomsskoler. Jobbet 3 år i Afghanistan som lærer og 7 år som bistandsarbeider (ingeniør, utdannings konsulent). Jeg har videreutdanning i Tverrkulturell kommunikasjon fra Gimlekollen Mediesenter. Nå tar jeg en Master i pedagogikk med fordypning i pedagogisk ledelse og inkludering av flerkulturelle. Håper at dere har lyst til å bli med på dette.

Mvh,

Dag Ottar Hansen.

Tema: En kvalitativ studie av demokratisk ledelse i en flerkulturell skole

En semistrukturert intervjuguide:

Beskriv kort din bakgrunn og formelle rolle ved skolen.

Hvordan vil du beskrive skolen for meg?

Velg det du mener er viktigst. Det du er mest stolt av å ha fått til på denne skolen?

Beskriv din erfaring med flerkulturelle kollegaer, elever og foreldre?

Samhandlingen på skolen?

- Overfor elevene?
- Overfor kollegaer?
- Overfor foreldrene?

Likheter og forskjeller?

- Hvilke dilemmaer?
- Hvilke verdier?

Kommunikasjonen i relasjonene?

- Hvilke dilemmaer?
- Hvordan løser du dem?
- Hvordan løser skolen dem?
- Hvordan signaliserer du respekt/ forståelse til folk fra ulike kulturer?

Har du lært noe nytt i din karriere angående forhold til flerkulturelle?

- Hva er det viktigste du har lært?
- Hva ønsker du å lære mere om?

Hvilke faktorer mener du er viktig å fokusere på for at skolen skal utvikle seg som en flerkulturell skole?