

Lars Viggo Berntsen

## Rom for alle?

Etiske dilemmaer for skoleledelsen  
i en flerkulturell grunnskole

Høgskolen i Hedmark  
Rapport nr. 4 – 2006

Fulltekstversjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.  
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 4 - 2006

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-528-1

ISSN: 1501-8563



# Høgskolen i Hedmark

<b>Tittel:</b> Rom for alle? Ethiske dilemmaer for skoleledelsen i en flerkulturell grunnskole			
<b>Forfatter:</b> Lars Viggo Berntsen			
<b>Nummer:</b> 4	<b>Utgivelsesår:</b> 2006	<b>Sider:</b> 102	<b>ISBN:</b> 82-7671-528-1 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Oppdragsgiver:</b>			
<b>Emneord:</b> Etikk, ledelse, flerkulturell pedagogikk			
<p><b>Sammendrag:</b> Hensikten med denne studien er å løfte fram problemstillinger og områder innenfor skolens virksomhet der kultur mangfoldet skaper konflikter. Søkelyset settes på skoleledelsen der den blir utfordret til å være tydelig på hva som forventes av skolesamfunnet, og til å gi en nødvendig avklaring av hva som skal være skolens pedagogiske tilrettelegging for minoritetslevende. Forskningsspørsmålet fokuserer de etiske dilemmaene som skolelederne befinner seg i. Det lar seg ikke gjøre å realisere alle gode målsettinger i ethvert tilfelle. Noen verdier må gis forrang for andre, og dette kan variere fra område til område og fra situasjon til situasjon. <i>Problemstillingen</i> er todelt: a) På hvilke områder innenfor skolens virksomhet oppstår etiske dilemmaer, og hva slags etiske dilemmaer dreier det seg om? b) Hvilke inkluderingsstrategier og organisering settes i verk i arbeidet med minoritetslevende? Studien er basert på kvalitative intervjuer av åtte skoleledere i grunnskolen. Teoriperspektiver og begrepsapparat er hentet fra fagområdene etikk, ledelse og flerkulturell pedagogikk. I analysen gjøres det rede for ulike etiske dilemmaer og for ulike måter skolene forsøker å løse de pedagogiske utfordringene på. Kultur mangfoldet og visjonen om et flerkulturelt samfunn aktualiserer og forsterker verdiaspektet i skolen. Dette medfører behov for et språk og aktive begreper som i tilstrekkelig grad fanger inn verdiimplikasjonene i de praktiske utfordringene. De etiske dilemmaene jeg peker på i prosjektet, kan alle kalles inkluderingsdilemmaer. Det vil si dilemmaer som kan relateres til arbeidet med å skape en skole for alle uansett etnisk bakgrunn. Begrepet tydeliggjør de flerkulturelle utfordringene, og det bidrar til å løfte fram de etiske aspektene ved skoleledernes styring av arbeidet med minoritetslever.</p>			





# Høgskolen i Hedmark

<b>Title:</b> Room for all? Ethical dilemmas for Leaders in a Multicultural School			
<b>Author:</b> Lars Viggo Berntsen			
<b>Number:</b> 4	<b>Year:</b> 2006	<b>Pages:</b> 102	<b>ISBN:</b> 82-7671-528-1 <b>ISSN:</b> 1501-8563
<b>Financed by:</b>			
<b>Keyword:</b> Ethics, leadership and multicultural education			
<p><b>Summary:</b> The Norwegian system of education is based on basic Christian and humanist values, such as equality, love of humankind, and solidarity. The principles of democracy and human rights are a natural part of these values. All men and women are equal and human integrity is inviolable. Children and adolescents have to learn about our common heritage and gain an understanding of ethical norms and principles. In a multicultural society these basic values can be difficult to understand and accept for a number of new citizens. Their cultural background involves different languages, religions, norms and values, and often different habits and rules of conduct. Education is based on the principle that parents have the main responsibility for the upbringing of their children. Disagreements between schools and parents represent a great challenge to the educational authorities. All people have to be respected for their culture and world-view. On the other hand all new citizens must respect Norwegian law and basic human rights. This project was designed to get information about typical conflicts between the ethnic majority and various ethnic minority groups in schools, and about how leaders in schools attempted to find good solutions to these dilemmas. The main questions are: a) In what fields within school activities do ethical dilemmas tend to arise, and especially what kind of dilemmas are these? b) What strategies of inclusion and organizing are implemented to foster the successful inclusion of minority groups? The study is based on qualitative interviews of eight school leaders in Primary and Lower secondary school. The theoretical perspectives and concepts used are taken from the fields of leadership, multicultural education and ethics. The analysis outlines a number of ethical dilemmas that the school leaders have to deal with. The results may not be robust enough to form the basis for generalisations, but they are intended to be a contribution to new research, and to provide a sound basis for the formulation of new questions</p>			



# Innhold

<b>1. INNLEDENDE PERSPEKTIVER</b>	<b>9</b>
1.1 Riss av temaområdet for prosjektet	9
1.2 Sentrale utfordringer i samfunnet	10
1.3 Enhetsskolen	13
1.4 Verdimangfold	14
1.5 Studiens hensikt og avgrensning	15
<b>2. KLARGJØRING AV SENTRALE BEGREPER – TEORETISK FORANKRING AV PROBLEMSTILLINGEN</b>	<b>19</b>
2.1 Norge som et flerkulturelt samfunn	19
2.2 Minoritetslever	20
2.3 Etnisitet	21
2.4 Identitet og livstolkning	22
2.5 Inkludering i skolen – en utfordring for ledelsen	23
2.6 Etisk analyse og etiske dilemma	24
2.7 Hermeneutisk analyse	26
2.8 Problemstillingen	27
<b>3. METODE</b>	<b>29</b>
3.1 Valg av informanter	29
3.2 Skolelederne som informanter	31
3.3 Kvalitativ eller kvantitativ metode	32
3.4 Kvalitative forskningsintervjuer	33
3.5 Forskningsetiske spørsmål	35
3.6 Beskrivelse av informantgruppen	36
3.7 Transkripsjonene	37
<b>4. RESULTAT OG ANALYSE</b>	<b>39</b>
4.1 Strukturering av intervjumaterialet	39
4.2 Hovedkategori A - Områder der kultur-motsetninger kommer til syne og etiske dilemmaer lett kan oppstå	41
4.3 Hovedkategori B - Klare uttrykk for etiske dilemma i intervjumaterialet	52
4.4 Hovedkategori C - Inkluderingsstrategier og pedagogiske løsninger	63
4.5 Hovedkategori D - Trekk ved organiseringen av arbeidet med minoritetslevene	68
<b>5. DRØFTING AV EMPIRIEN</b>	<b>77</b>
5.1 Den første problemstillingen – etiske dilemmaer i skolens virksomhet	77
5.2 Den andre problemstillingen – inkluderingsstrategier og organisering av arbeidet med minoritetslevene	85
<b>6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER</b>	<b>93</b>
6.1 Etiske dilemmaer og inkluderingsdilemmaer	93
6.2 Reliabilitet og validitet	95
6.3 Generalisering – nye forskningsspørsmål	98
<b>7. LITTERATURLISTE</b>	<b>101</b>





# 1. INNLEDENDE PERSPEKTIVER

## 1.1 Riss av temaområdet for prosjektet

I desember 2003 publiserte Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) en strategiplan for 2004-2009 der bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning stod i fokus. *Likeverdig utdanning i praksis!* er planen kalt, og det understrekes: ”Ikke lik, men likeverdig (UFD 2003, s.3)”. Utgangspunktet for strategiplanen er at Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, og at vi har fått en flerkulturell skole. En flerkulturell skole kjennetegnes ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som en normaltilstand. Dette er utgangspunktet for en videre utvikling av skolen i nærmiljøet. Mangfoldet av kulturell, språklig og religiøs bakgrunn beskrives primært som et ønsket mangfold med mange muligheter. De målsettinger og tiltak som skisseres i strategiplanen handler imidlertid i alt overveidende grad om språk og språkopplæring, og den skisserer svært lite i forhold til det allmennkulturelle og religiøse mangfoldet. Det er spørsmål om det går an å behandle språkopplæring uavhengig av den konteksten som er representert ved det kulturelle og religiøse mangfoldet. Det finnes spenninger mellom innvandrer kulturer og norsk kultur som er vanskelige å håndtere tilfredsstillende i et tett skolesamfunn, selv om det språklige skulle være godt på plass. Derfor er det overraskende at en strategiplan for 2004 -2009 ikke reflekterer tydeligere mål og tiltak også i forhold til denne type utfordringer. Kanskje kommer det flere strategiplaner som vil komplettere bildet?

Det er i alle fall av stor interesse å undersøke i hvilken grad skolen selv gir uttrykk for å stå overfor konkrete utfordringer i relasjon til ulike kulturer, og i hvilke sammenhenger disse utfordringene dukker opp i skolehverdagen.

Den foreliggende undersøkelsen har som utgangspunkt at enkeltmenneskers forståelsesunivers og opplevelse av fundamentale livsspørsmål må tas på alvor. Dette ansees som en forutsetning for å kunne bygge opp stabile og gode læringsarenaer. Skolelederne er nøkkelpersoner i arbeidet med å utvikle skolen til beste for elevene og samfunnet. Det er derfor interessant å spørre etter rektorenes tanker og visjoner om å virkeliggjøre den flerkulturelle skolen, og hvordan de ser på sin egen rolle i møte med minoritetsproblematikken.

Det er ikke noe nytt at ulike subkulturer og verdioppfatninger brytes i norsk skole. Likevel har normgrunnlag og ideer om dannelse vært preget av en enhetlighet som har hatt bred oppslutning i befolkningen. Enkelte innvandrer kulturer inneholder elementer som til dels utfordrer majoritetsbefolkningens normoppfatninger. Kulturkodene kan være dramatisk forskjellig fra hva nordmenn er vant til. Debatten som har vært ført i flere tiår, er som regel varianter av spørsmålet om forholdet mellom innvandrernes tilpasning til det norske samfunnet og hvor langt samfunnet skal gå i å akseptere fremmede vaner og kulturer. Slike problemstillinger må man også ta stilling til i skolesamfunnet, og svarene vil innebære ulike former for pedagogiske valg.

I innledningskapitlet (kap.1) og teorikapitlet (kap.2) vil jeg foregripe empirien ved å trekke inn enkeltutsagn eller elementer i intervju materialet som et apropos til de perspektivene og begrepene jeg drøfter.

## 1.2 Sentrale utfordringer i samfunnet

### 1.2.1 Felles arenaer

De politiske føringene er relativt entydige. For store grupper av barn og unge med innvandrerbakgrunn må forholdene legges til rette for at de skal oppnå likeverdige levekår med den øvrige befolkningen.

Barnehagen og skolen er de viktigste samfunnsinstitusjonene for å sikre barn og unge like muligheter (*Stortingsmelding 17 1996 -97, Om innvandring og det flerkulturelle Norge*, s. 63). Sentralt i integreringspolitikken står målsettingen om å skape arenaer der grupper med ulike kulturell bakgrunn samhandler. Fellesskap i skolehverdagen gir muligheter for fellesskap i fritida. En hovedtrend i de politiske strategiene har vært å legge til rette for flerkulturelle bomiljøer som også kunne fungere som en inngangsport til deltakelse i samfunnet, ikke minst for kvinner som etter ulike tradisjoner er knyttet til hjemmet. Det mangfold som er representert i slike boligområder gir naturligvis muligheter for læring, men de gir også grobunn for konflikter. Kulturforskjellene blir tydelige i hverdagslivets mange gjøremål. Det kan handle om barneoppdragelse, matlaging og toleranse for ulike former for barns lek (*Ibid*, s. 67). Konflikter mellom innvandrergrupper har vist seg å være like problematiske som forholdet til majoritetskulturen. Dette har medvirket til at det har vært lite attraktivt for nordmenn å flytte til disse bomiljøene.

Dette kommenteres av en av informantene på følgende måte: Prisnivået på boliger i skolens nærmiljø er lavt. En konsekvens av dette er at relativt ressursvake norske familier ser en mulighet for å etablere seg i dette bomiljøet, noe som ofte viser seg å være ganske krevende for dem. Informanten mener at dette kan være noe av bakgrunnen for at skolen har store utfordringer med problematferd. Ulike samarbeidstiltak mellom skolen og nærmiljøet blir viktig for å møte disse utfordringene.

### 1.2.2 Alternativ samfunnsstrategi

Våren -04 ble det gjennom media reist spørsmål om hvor vellykket strategien med å skape flerkulturelle bomiljøer har vært. Kilden var talsmann for Utlendingsdirektoratet som ønsket å komme med et innspill i den allmenne debatten. Felles kultur og identitet representerer en så sterk drivkraft i mennesket at det viser seg svært vanskelig å skape tilstrekkelig trygghet ved å forsere en slik utvikling. Det tar tid å bli fortrolig med livet i en annen kultur, og helt eller delvis ta opp i seg et felles kunnskaps- kultur- og verdigrunnlag. Det kan være snakk

om mange generasjoner. Innvandrergруппene søker naturlig sammen, og dette er kanskje den beste måten å sikre en god integrering på på lengre sikt. Å kjenne seg trygg er en viktig forutsetning for å møte ukjente kulturfaktorer på en positiv måte.

En av informantene mine kommenterer dette ved å vise til situasjonen i de fleste land i den vestlige verden. Det vanlige er å finne mer eller mindre avgrensede områder med borgere av samme nasjonalitet og kulturell bakgrunn. I et flerkulturelt samfunn må vi akseptere innslag av en slik bosettingsstruktur. Noen innvandrere vil raskt ta opp i seg store deler av majoritetskulturen og opptre på samme arenaer på lik linje med andre, mens for andre vil det gå generasjoner før likeverdig medvirkning i samfunnet er et faktum. I denne sammenhengen skal man være forsiktig med å plassere alle av samme nasjonalitet i samme bås. Det er store forskjeller innad i gruppene også, både når det gjelder evne og vilje til å møte majoritetskulturen. Det avtegner seg imidlertid et bilde der innvandrergруппer fra mer fjerntliggende kulturer holder seg mer for seg selv enn andre grupper. Vietnameserne er et eksempel på dette, som selv etter generasjoner i Norge danner ganske lukkede miljøer, og nykommerne rekrutteres til disse miljøene. Det påpekes videre at europeiske muslimer har flere tilknytningspunkter for å forstå det norske enn muslimer fra Afrika og Asia, for eksempel somaliere.

### 1.2.3 Integrering

Jeg oppfatter ikke de nevnte strategiene som uforenlige motsetninger. Det er god mening i å arbeide for å utvikle fellesarenaer for borgere med ulik kulturell bakgrunn, både innenfor rammen av samfunnsinstitusjonene og i nærmiljøet. Bare slik kan man hente ut gevinsten av hva et kulturelt mangfold representerer. Likevel må man erkjenne at røtter i form av nasjonalitet, etnisitet og identitet er så grunnleggende at man ikke bør legge hindringer i veien for at likesinnede søker sammen for å bevare og dyrke sin kulturelle arv. I følge stortingsmelding nr. 17 *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* er målet å få til gode integreringsprosesser. *Integrering* kjennetegnes ved at

minoritetsgruppene får beholde sin kultur og etniske identitet, mens de samtidig blir en anerkjent og funksjonsdyktig del av samfunnsfellesskapet (Aasen 2003, s.38). Målet er ikke *assimilering* som kjennetegnes ved at den enkelte skal bli mest mulig lik nordmenn og etter hvert gå helt opp i majoritetskulturen (*Ibid*, s.38). Integreringstanken vil ligge i bunnen for drøftingene senere i denne oppgaven.

### 1.3 Enhetsskolen

Barnehagen, den tiårige grunnskolen og den treårige videregående skolen representerer den mest omfattende fellesarenaen for befolkningen. Her skal barn og unge lære å samarbeide på tvers av språklig og kulturell identitet. I stort.meld. nr. 17 (1996-97) beskrives enhetsskoletanken på følgende måte:

Enhetsskolen skal favne alle grupper. Her skal de lære av og leve med forskjeller, uavhengig av kjønn, bosted, sosial bakgrunn, religion, etnisk tilhørighet og funksjonsdyktighet. I enhetsskolen skal barn og unge få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Samtidig har alle elever rett til å få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette innebærer at enkeltelever og grupper av elever kan ha behov for særskilte opplæringstiltak for kortere eller lengre tid (s.71).

Det er likevel begrensninger i det offentliges ansvar. Foreldreretten og foreldreplikten står sterkt i norsk skole. Det er foreldrene som har det primære oppdragermandat og ansvar. Skolen skal hjelpe til med å nå læreplanens mål i de forskjellige fag. Tilbudet om morsmålsopplæring i skolen må ses i lys dette. Målet er at den skal støtte elevene i å tilegne seg norsk språk raskere. En ønsket videreutvikling av morsmålet hos de ulike minoritetsspråklige gruppene anses som foreldrenes ansvar.

Den forventede foreldremedvirkning kan innebære betydelige forskjeller i lærefor-utsetningene elevene i mellom. Enkelte hjem er velutstyrte med datateknologi og har rikholdig med litteratur i bokhyl-

lene. Tett oppfølging hjemme øker utbyttet av skolegangen. Slik er ikke virkeligheten for alle, og kanskje aller minst for barn fra minoritetskulturene. Det reises derfor med jevne mellomrom spørsmål om enhetsskolen er mer enn ideelle talemåter. Skolens svar er tilpasning og individuelle opplæringsplaner på veien mot de samme mål, men det vil alltid være snakk om grader av måloppnåelse.

Den offentlige skolen er den største arenaen for møtet mellom ulike kulturer i samfunnet vårt. Den blir følgelig også den viktigste arenaen for å arbeide med problemer som oppstår i møtet mellom kulturer. Skolen er også viktigst når det gjelder å levere verdifulle bidrag til å bygge og videreutvikle det flerkulturelle samfunnet. Skolen har på denne måten fått en svært interessant og krevende oppgave som betinger oppfølging og støtte fra myndighetene. Forskningsinnsats på feltet vil være avgjørende for å lykkes med de målsettinger man setter seg for det flerkulturelle samfunnet.

## 1.4 Verdimangfold

I et prosjekt som har som ambisjon å belyse etiske dilemmaer, blir spørsmålet om verdikonflikter stående helt sentralt. Hvilke verdier og normer skal ha forrang i en konfliktsituasjon? I skolehverdagen handler dette om mange praktiske avgjørelser her og nå.

Religionsutøvelsen er ofte nært knyttet til kulturelle tradisjoner i det enkelte land, og blant mange innvandrergupper finner vi sjelden noe klart skille mellom levemåte og religionsutøvelse. I en slik kontekst er ikke begrepet religionsfrihet entydig. Trosmangfoldet har ført til nye diskusjoner om trosfrihet og likebehandling, og om verdier som likestilling mellom kjønnene og barns rettigheter. Religionsfriheten betyr formelt sett like muligheter for den enkelte til å praktisere sin religion i dagliglivet og rett til organisert religionsutøvelse gjennom trossamfunn. Trossamfunn utenfor den norske kirke er likestilte i forhold til offentlige støtteordninger og annen tilrettelegging (Stort.

meld. nr. 17. 1996/97, s. 87). Norge er forpliktet på FNs verdenserklæring om menneskerettighetene, FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter og den europeiske menneskerettighetskonvensjon. Kjernen i religionsfriheten i disse dokumentene tolkes i retning av at annerledes tenkende skal respekteres, men ikke at enhver religiøst motivert handling skal være tillatt. Det forventes et samsvar mellom forpliktelser i henhold til internasjonale konvensjoner og regelverk og praksis i Norge.

I skolehverdagen er det imidlertid ikke alltid like lett å vurdere hvor langt toleransen for det nye skal strekke seg, og hvor langt man skal strekke ansvaret for tilrettelegging og tilpasning av ordninger så det ikke støter mot menneskers tro og norm.

## 1.5 Studiens hensikt og avgrensning

Hensikten med studien er å bringe fram problemstillinger og områder innenfor skolens virksomhet der kultur mangfoldet skaper konflikter. Søkelyset settes på et problemfelt der skoleledelsen blir utfordret til å være tydelige på hva som forventes, og til å gi en nødvendig avklaring av hva som skal være skolens svar og pedagogiske tilrettelegging. Ikke minst for lærerne, som har primærkontakten med elevene og oftest også foreldrene, er det nødvendig å ha faste holdepunkter i det pedagogiske arbeidet. Forutsetningen for å skape et trygt skolemiljø for alle, er at skoleledelsen sammen med personalet greier å etablere en tydelig pedagogisk plattform der kulturmøter foregår, og at både majoritets- og minoritetsforeldrene vet hvilke spilleregler som gjelder. Noen skoler har utviklet serviceerklæringer som tydeliggjør dette på et overordnet nivå. Dette gjør det lettere å forholde seg til rammen om den pedagogiske praksisen som nødvendigvis må innebære både fleksibilitet og pragmatiske løsninger.

Myndighetene forventer og skolen ønsker at den skal være en sentral bidragsyter i arbeidet med å bygge det flerkulturelle samfunnet. Da

er det nødvendig å være seg bevisst de fallgruver som finnes i ethvert kulturmøte. En åpenbar fare er å være for overfladisk i tilnærmingen til kulturelle forskjeller. Kulturell identitet og livstolkning (se begrepsdrøfting pkt. 2.4) stikker dypere enn bare språkbarrieren, men språket er det viktigste redskapet til å overkomme de vanskelighetene et ekte kulturmøte innebærer.

Ikke noe sted ligger det nærmere å søke kunnskap om denne problematikken enn i grunnskoler som har lang erfaring i å arbeide med minoritets elever. Min nysgjerrighet gjelder i første rekke hvordan man løser situasjoner der verdier knyttet til forskjellige kulturer ikke kan forenes, og hvor beslutninger må fattes uansett. *Særlig vil jeg kartlegge hvilke etiske dilemmaer en skoleleder kan komme opp i når læringsarenaen også er arena for til dels kompliserte møter mellom ulike kulturer og livstolkninger.*

Jeg har til hensikt å foreta en analyse av intervjumaterialet for å finne ut hvilke etiske implikasjoner slike situasjoner og handlingsalternativer inneholder. De handlingsalternativene som velges der hovedaktørene i skolesamfunnet er i dialog med hverandre, danner i sum grunnlaget for det pedagogiske opplegget som skolen tilbyr minoritets elevene. Dette tilbudet vil måtte avveies mot hensynet til alle elevene, foreldrene, lærerne og andre aktører på den flerkulturelle læringsarenaen. Derfor tar jeg også sikte på *å beskrive noen inkluderingsstrategier og pedagogiske ideer som springer ut av intervjumaterialet.*

Skolelederperspektivet aktualiserer spørsmålet om organisasjon og oppgavefordeling. Et delmål for studien er *derfor å gi noen eksempler på hvordan opplæringen av minoritets elevene kan organiseres.*

Undersøkelsen vil kunne relateres til ulike forskningsfelt. Det primære er å belyse sider ved rektorrollen som særlig aktualiseres i møte den flerkulturelle skolen. Derfor kan prosjektet bidra med nyttige perspektiver på *skoleledelse*. Prosjektet er videre spisset mot etiske dilemma som skolelederne stadig befinner seg i. Forskning omkring dilemmaer



i rektorrollen er ganske omfattende, men jeg kjenner ingen studier som løfter fram de etiske aspektene som en hovedsak. En ytterligere avgrensing i den foreliggende studien er derfor *etiske dilemma* relatert til den flerkulturelle læringsarenaen. Denne konteksten vil nødvendigvis medføre at samtalene med skolelederne i stor grad vil handle om *flerkulturell pedagogikk*. Empirien vil derfor gi et bilde av skoleledernes pedagogiske ideer og inkluderingsstrategier, og hvordan de innenfor rammen av sine budsjetter organiserer arbeidet.



## 2. KLARGJØRING AV SENTRALE BEGREPER – TEORETISK FORANKRING AV PROBLEMSTILLINGEN

### 2.1 Norge som et flerkulturelt samfunn

I innledningskapitlet til boka *Flerkulturell pedagogikk – en innføring* kommenterer Joar Aasen den flerkulturelle situasjonen i Norge på følgende måte:

Oftere enn før har norske statsborgere tilhørighet i en annen etnisk gruppering enn det store flertall i befolkningen, den norsk- etniske majoriteten, har kjent som sin – den som tradisjonelt er blitt oppfattet som norsk. Dermed er det mange måter å være norsk på. Flere innbyggere i landet har verdier og normer, tenke- og handlemåter, vaner og vurderinger som bryter med hva man har vært vant til å se på som norske (Aasen 2003, s.13).

Han påpeker at betegnelsen ”norsk” kan skape usikkerhet fordi det ikke er tydelig hvilket grunnlag man refererer til. Det er derfor heller ikke så opplagt hvilke kunnskaper og verdier man skal formidle i en norsk skole (*Ibid*, s.14).

Uten at begrepet norsk kan gis en helt presis definisjon, vil det i det forliggende prosjektet brukes som en betegnelse på kultur, verdier og

tenkemåter som kan gjenfinnes hos den norsk- etniske majoriteten. Det kan innvendes at en slik språkbruk er diskriminerende, men når hensikten er å løfte fram det tradisjonelle i møte med det nye, vil den kunne forsvares. Begrepsbruken er presis nok til å få fram prosjektets hovedanliggender.

## 2.2 Minoritets elever

Det finnes mange grupper i det norske samfunnet som kan identifiseres som minoriteter. Begrepet *minoritet* bygger på det latinske minor som betyr mindre. Det dreier seg om grupper som i er mindre i antall og omfang og som også ofte har mindre innflytelse i samfunnet (Ibid, s. 21). Vi har nasjonale minoriteter som samer, kvener, jøder, romani-folket og skogfinner, med mange generasjoners historie i Norge. Disse har i ulik grad fortsatt en kulturell identitet som skiller seg fra den norsk- etniske majoriteten (Ibid, s. 15). Norge har sluttet seg til inter-nasjonale konvensjoner for å beskytte de nasjonale minoritetsgrup-pene.

Det store flertallet av innvandrede minoriteter har imidlertid kommet til landet i løpet av de siste femti årene. Dette er en mangeartet gruppe og er representert i alle sosiale lag. De kan skille seg ut ved hud-farge, språk, religion og andre kulturelle trekk, og de er i varierende grad integrert i det norske samfunnet. Noen er født i Norge. Noen snakker flytende norsk. Andre kan knapt nok gjøre seg forstått. Disse innvandrerne gir landets utdanningssystem store utfordringer, og spørsmålene er i mange tilfelle politisk kontroversielle. Det er denne konteksten mange rektorer befinner seg i når beslutninger om viktige pedagogiske tiltak skal fattes.

En av informantene i undersøkelsen viste til en diskusjon i skolemil-jøet om hva som var den beste betegnelsen på disse elevgruppene. Minoritets elever er et vanlig benyttet begrep. De spurte innvandrer-foreldrene hva de syntes, og ikke overraskende opplevde de minori-tets elev som negativt ladet, og noe som undergravet målsettingen om

at alle elever skal være en naturlig del av helheten. Man foreslo i stedet to -språklige elever, men mange av disse elevene kunne flere enn to språk. Derfor endte man opp med betegnelsen flerspråklige elever.

Foreliggende oppgave har ikke et hovedfokus på språk, men på en bredere kultur- og identitetsproblematikk. Saklig sett passer det bedre å bruke minoritets elever enn flerspråklige fordi dette begrepet fanger inn et bredere kulturperspektiv. Et alternativ kan være flerkulturelle elever. Begrepet flerkulturell er imidlertid bedre å anvende for å beskrive et samfunnsfelleskap eller et miljø, og ikke et individ. Derfor vil jeg bruke betegnelsen *minoritets elever* som opptrer på en flerkulturell læringsarena.

## 2.3 Etnisitet

Norge som et flerkulturelt samfunn innebærer at mange statsborgere har tilhørighet i en annen gruppering enn den norsk- etniske majoriteten. Som tidligere nevnt er det ikke mulig å gi en presis definisjon på hva ”det norske” er. En ting er imidlertid klart, at ”det norske” er i stadig utvikling og påvirkes både av internasjonalisering og innvandring. Likevel er det et faktum at mange innbyggere har verdier og normer, kulturelle ytringer og tenkemåter som bryter med det vi har vært vant til å se på som norsk.

Begrepet *etnisitet* kan forstås som en gruppes historie, territorial tilknytning og livsforklaringer relatert til religion, kunstuttrykk og vitenskapsforståelse (Engen 1989, s. 136ff). Etnisiteten representerer videre verdisystemer som gir seg utslag i hverdagslivets mange gjøremål, og som kan være dypt forankret i enkeltmenneskets identitet. Etnisitetens subjektive side er helt sentral. Det dreier seg om den enkeltes opplevelse av gruppetilhørighet mer enn det som kan observeres utenfra av kulturelle uttrykk (Aasen 2003, s.19). I skolesammenheng må man se bak de mange former som etnisiteten gir seg utslag i og blant annet betenke den avmakt og truet identitet som mange innvandrere kan oppleve.

En av mine informanter ironiserte en smule over alle pedagogiske opplegg som bare fokuserte på eksotisk mat, som de etnisk norske skulle være så heldige å få smake på. ”Hva hadde ikke jeg følt dersom jeg bodde i et fremmed land, og det eneste folket der var interessert i var fårrikålen min?”

## 2.4 Identitet og livstolkning

Det subjektive aspektet ved etnisiteten kan knyttes opp til begrepet *identitet*. For å fastslå innholdet i hva den menneskelige identiteten består av, vil jeg gå veien om begrepet livstolkning. Professor Peder Gravem har gjennom fem artikler i Prismet nr. 6/96 drøftet dette. Som et utgangspunkt forstår han livstolkning som at alle prøver å finne mening i vår erfaring av livet og verden. Mennesket er et kulturelt vesen som fortolker seg selv og verden på forskjellige måter. Det utvikler et mangfold av språklige og kulturelle meningssammenhenger og symboler gjennom sin livshistorie. På denne måten søker mennesket sin identitet. Det er alltid underveis i det det åpner seg for nye impulser. Gravem påpeker at menneskets erfaringer tilordnes en helhetlig opplevelse av mening i tilværelsen. Følgelig definerer han livstolkning som forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng (Gravem i Prismet 6/96, s. 249). Livstolkningen inneholder både selvforståelse og virkelighetsforståelse, menneskesyn og verdiorientering.

I spenningen mellom selvforståelsen og virkelighetsforståelsen utvikles vår egen identitet, definert som den helhetsforståelsen som vår livserfaring etter hvert tilordnes, og hvordan vi tolker oss selv og hvordan virkeligheten konkret berører oss (Ibid, s.251). Det er imidlertid viktig å understreke at identiteten må være noe dynamisk som endrer seg i møte med nye erfaringer, kunnskaper og forståelse. Møtet med en helt ny kulturell sammenheng vil hos et åpent menneske representere en forskyvning i dets forståelseshorisont. Det vil være i stand til å lære nytt og få en utvidet erkjennelse av livet. I motsatt fall vil en fastlåst og lukket identitet gjøre det vanskelig å oppdage og

tilegne seg nye ting. Som etnisk minoritet i det norske samfunnet, vil det alltid være snakk om å gi slipp på noe og tilegne seg mye nytt. Noe som prinsipielt sett gjelder alle mennesker, men som blir ekstra spenningsfylt for en minoritetselev i en norsk skolehverdag.

I vår flerkulturelle skole har vi norsk- etniske og etniske minoriteter som skal utvide sine forståelseshorisonter, oppdage og lære nye ting. De bærer med seg sin livstolkning og identitet, og de møter en livstolkning i norsk skole som er preget av kristendom og humanisme. Alle informantene i min undersøkelse omtaler kulturmøtet primært som en positiv mulighet. Møtet med andre etniske grupper kan på mange måter gi grunnlag for økt selvforståelse. Noen understreker sterkere enn andre at dette ikke må gå på bekostning av tydelighet i forhold til det verdigrunnlag som skolen bygger på.

## 2.5 Inkludering i skolen – en utfordring for ledelsen

I intervjumaterialet mitt finner jeg ingen konsekvent språkbruk når det gjelder integrering versus inkludering. Begrepene ble brukt om hverandre både av intervjupersonene og intervjuer. Noe som også kan sies å reflektere språkbruken i sentrale departementale styringsdokumenter, og også til en viss grad i den faglige debatten om meningsinnholdet i begrepene. En av informantene sier imidlertid ved ett tilfelle at ”her snakker vi gjerne om inkludering”.

I boka *Hva er inkludering?* av Marit Strømstad, Kari Nes og Kjell Skogen finner vi en gjennomgang av begrepsbruken i internasjonal og norsk litteratur (Strømstad m.fl. 2004, s.30ff). Likeledes drøftes hvordan uttrykket ”skolen for alle” blir forstått. I vår sammenheng er det interessant å merke seg tendensen i begrepsbruken. Mens integreringsbegrepet i særlig grad brukes for å sette fokus på en gruppe som skal inn i skolen, dreier inkludering seg om endring av skolen. Skolen skal tilpasse seg elevene (Ibid, s. 38). Inkludering vil si å endre skolen, ikke å plassere elever inn i et uendret system. Spørsmålet blir hvordan

dette løses i praksis. Hvor langt går man i å endre skolen for å inkludere minoritetselever? Her har skolelederne en nøkkelrolle.

## 2.6 Etisk analyse og etiske dilemma

Det finnes et mangfold av tilnæringsmåter til etikk og etisk analyse. Hver på sin måte fokuserer de ulike aspekter ved etiske valgsituasjoner. En omfattende gjennomgang av ulike posisjoner ville sprengte rammen for denne framstillingen, selv om de hver for seg kunne ha relevans for temaet. Denne studien tar sikte på å belyse spørsmål av normativ karakter, og drøftingen av empirien vil knytte an til en *normativ etikktradisjon* der en søker å finne fram til hva en bør gjøre, det beste handlingsalternativet.

Mangfoldet av teoretiske tilnæringer skal heller ikke overdrives. Delvis dreier det seg om ulike betegnelser på samme type etikk, og det er også mulig å samle perspektivene i to grunnmodeller. I dag drøftes disse modellene vanligvis under betegnelsene *pliktetikk* og *konsekvensetikk* (Christoffersen 1994, s.66).

Den pliktetiske grunnmodellen tar sitt utgangspunkt i hva vår moralske plikt tilsier at vi bør gjøre. Plikten legger vekt på absolutter som har gyldighet i alle situasjoner (Bergem 1998, s.65). Pliktetikken kan utvikles som en form for lydighetsetikk. Det som er rett og galt er åpenbart en gang for alle. Autoriteten kan være en hellig tekst, for eksempel Bibelen eller Koranen, eller personer som har en bestemt rolle eller embete (Leer-Salvesen/Eidhamar 1998, s. 43). Pliktetiske perspektiver kan også knyttes til mer allmenne normer eller regler, der det å følge retningslinjene er det som kvalifiserer handlingen til å være i samsvar med god moral.

Innenfor konsekvensetikken vil man avvise at spørsmålet om rett og galt kan være avgjort på forhånd. Søkelyset rettes mot konsekvensene av en handling eller et tiltak, og vekten legges på en vurdering av hva som vil gi det beste resultat. Man vil legge større vekt på de



ulike handlingsalternativer som foreligger, og man aksepterer at de valg man gjør er betinget av den aktuelle situasjonen og kan endre seg over tid.

I etikkdebatten i dag er det vanlig å operere med en kombinasjon av pliktetikk og konsekvensetikk. Både enkeltmennesker og samfunn bygger på verdier som man anser for å være gode i seg selv, og som vanskelig settes til side i etiske overveielser. I en *etisk analyse* drøftes hvilken verdilære som er aktuell på dette feltet. Det drøftes også om problemet er beskrevet i nasjonale eller internasjonale lover eller konvensjoner. De ulike etiske modellene kommer til anvendelse for å løfte fram ulike sider ved den aktuelle situasjonen, og det valg man står overfor. Konklusjonen kan være lett eller vanskelig å trekke. Foreliggende studie har hovedfokus på de vanskelige valgene der skolelederen befinner seg i et dilemma. Kjersti Fjørtoft og Kari Skorstad gir i boka *Etikk i sosialt arbeid* et eksempel på en dilemmasituasjon med høy relevans for vårt tema:

En 15 år gammel pakistansk gutt har klaget til sosialarbeideren på skolen over at faren slår ham hjemme. Læreren har kontaktet barnevernet om saken. Gutten er født i Norge og ønsker å frigjøre seg fra den pakistanske kulturen. Han sier han er forelsket i ei norsk jente og faren er rasende for dette. Saksbehandleren snakker med både gutten og faren hans. Faren sier at han vil oppdra gutten etter pakistansk skikk, og at han dermed har full rett til å slå sønnen. Faren oppfører seg ”normalt” etter pakistansk oppfatning, men ingen i det norske barnevernet vil akseptere noe slikt i en norsk familie (Fjørtoft/Skorstad 1998, s. 18).

Forfatterne viser til at her kommer to grunnleggende moralprinsipper i konflikt med hverandre. Det ene prinsippet er *toleranse*, det andre er prinsippet om enkeltindividets krav på beskyttelse (Ibid, s.18). Fordi det her dreier seg om en situasjon der to grunnleggende moralprinsipper er uforenlige, befinner sosialarbeideren seg i et etisk dilemma. Et etisk dilemma er altså en valgsituasjon der handlingsalternativene hver for seg søker å ivareta gode hensyn og verdier, men der disse

hensynene er innbyrdes uforenlige. Alternativene kan også innebære ulik grad av smerte eller ulempe for dem som er berørt av valget (Brøntveit/Duesund 2002, s.266).

I ledelseslitteraturen er dilemmabegrepet godt kjent, og slik det beskrives i noen sammenhenger, ligger det tett opp til hva jeg forstår med et etisk dilemma. Jorunn Møller drøfter begrepet i relasjon til rektors hverdagsforståelse i boka *Lære å/og lede* (1996). Jeg siterer:

Dilemma brukes i denne sammenhengen som et begrep som fanger inn alternative eller motsigelsesfylte orienteringer som man erfarer. Det rette svaret i en gitt situasjon finnes ikke, og enhver handling bærer med seg både fordeler og ulemper(s. 43).

I det empiriske materialet finner jeg flere eksempler på etiske dilemmaer. Informantene gir imidlertid uttrykk for at valgene ikke alltid er vanskelige å ta. Der retningslinjene for skolens virksomhet er tydelige, og rektors mandat er klart, vil dette måtte være det som tillegges størst vekt, selv om det skulle innebære ulemper og smerte for enkelte etniske grupper i skolesamfunnet.

## 2.7 Hermeneutisk analyse

I min analyse har jeg valgt en *hermeneutisk logikk*. Innenfor denne forsknings-tradisjonen finnes det en rekke, delvis motstridende perspektiver og metoder (Alvesson/Skøldberg 1994). Det finnes to hovedretninger, den objektiverende og den aletiske skolen. Den første understreker betydningen av å finne fram til tekstens opprinnelige mening (meaning), og den andre er mer opptatt av tekstens betydning (significans) for nåtiden. Representanter for begge disse skolene er imidlertid enige om at det snarere er snakk om supplerende perspektiver enn motsetninger. I det foreliggende prosjektet handler det primært om å beskrive og tolke intervjupersonenes meninger så saksvarende som mulig. Utgangspunktet for analysearbeidet finner jeg da i den klassiske objektiverende tradisjonen, og dette perspektivet er fremtredende i kapittel 4, Resultat og analyse. Den aktuelle betydningen de

empiriske dataene måtte ha, vil imidlertid også trekkes inn i tolkningen, og dette perspektivet kommer mer fram i kapittel 5, Drøfting av empirien. Målet er å bidra med relevant kunnskap for dagens skole.

## 2.8 Problemstillingen

Forskningsspørsmålets hovedfokus er rettet mot de etiske dilemmaene som skolelederne befinner seg i som et resultat av kultur mangfoldet. Det lar seg ikke gjøre å realisere alle gode målsettinger i enhver situasjon. Noen verdier må gis forrang foran andre, og dette kan variere fra område til område innenfor skolens virksomhet, og fra situasjon til situasjon. Det er derfor også av betydning å finne ut i hvilke sammenhenger de etiske dilemmaene gjerne oppstår, og hvilke tiltak skolen setter i verk for å møte utfordringene. Jeg vil følgelig dele problemstillingen i to:

- a) *På hvilke områder innenfor skolens virksomhet oppstår etiske dilemmaer, og hva slags etiske dilemmaer dreier det seg om?*
- b) *Hvilke inkluderingsstrategier og organisering settes i verk i arbeidet med minoritetslevene?*



## 3. METODE

### 3.1 Valg av informanter

Det er mange måter å nærme seg spørsmålet om etiske dilemma og inkluderings-strategier i skolehverdagen på. En kartleggingsstudie vil måtte ta stilling til hvilke informanter man vil bruke, og valget av informanter vil være avgjørende for hva slags bilde man får både av omfang og typer etiske dilemmaer. I skolesamfunnet kan vi snakke om flere *grupper av interessenter*. Interessentmodellen drøftes i boka *Endringsledelse i det offentlige* (s. 57ff) av Busch, Johnsen og Vanebo. De fleste vil framheve elevene som den viktigste interessentgruppen. Det er elevene som står i sentrum for virksomheten, og det er primært dem skolen er til for. Likevel vet vi at i den offentlige debatten om skolen er det andre interessenter som er dominerende. Det gjelder ikke minst skolepolitikere og representanter for offentlig myndigheter, lærere og foreldre. For at argumentasjonen skal ha legitimitet, settes imidlertid elevenes beste i fokus.

Busch, Johnsen og Vanebo påpeker at skoler gjennom brosjyrer eller service-erklæringer, uttalelser og diskusjoner gjerne profilerer seg ved å sette elevene i sentrum. Skolen legger vekt på samarbeid mellom lærerne og ønsker å utvikle positive holdninger og verdifulle kunnskaper hos elevene (Busch m.fl. 2003, s. 58). Selv om en virksomhet markerer sterkt at den er bærer av bestemte verdier, behøver ikke dette bety at verdiene er like reelt til stede i praksis. Dette fordi interessentene kan stå for helt forskjellige normer og verdisyn.

Av interessenter har vi nevnt *elevene*. Videre har vi foreldrene som ikke er en ensartet gruppe. Ulike kulturer er representert i denne gruppen, og også ulike syn på læring og hva som er viktig å holde på med i skolen. Noen ønsker å vektlegge kreative prosesser, andre vil ha sterk disiplin og innlæring av konkret kunnskap. Lærerne og personalet for øvrig er også avgjørende for at skolen skal nå sine mål. De overordnede målene er gitt av offentlige myndigheter gjennom lover, læreplaner, retningslinjer og rundskriv. Til sist vil jeg nevne interessentgruppen skolelederne som har et ansvar for holde hele koalisjonen av interessenter (Ibid, s. 66ff) sammen. De skal lede virksomheten i arbeidet for å nå skolens mål.

Jeg har forutsatt at det finnes spenninger på den flerkulturelle læringsarenaen, og at det i spenningsfeltet oppstår etiske dilemma. Hvilke interessentgrupper er rimelig å henvende seg til for å få svar på spørsmål om etiske dilemmaer? Svaret er at alle grupper er like relevante, men de representerer ulike perspektiver ut i fra sine interesser og oppgaver. Spør vi en elev, kan vi møte følgende problemstilling:

Jeg vil gjerne lære mest mulig om dette temaet, men læreren har bedt meg om å være på gruppe med John, og da må jeg forklare han hele tiden. Jeg vet at det er en god gjerning, men bør det være meg hele tiden?

Lærerens dilemma i den samme situasjonen kan være:

Skal jeg sette Ellen på gruppe med John denne gangen også? Det er det beste jeg kan finne på for John. Det er også det beste for storgruppa. Det blir mer arbeidsro, men det er åpenbart ikke best med hensyn til Ellens læringsutbytte. Hun kan på visse vilkår nå veldig langt.

Etiske dilemma vil uttrykkes og oppleves på forskjellige måter avhengig av hvilken interessentgruppe vi snakker om, og hvilken kontekst de oppstår i. Jeg har valgt *skoleledere som informanter* ut fra ønsket om å belyse nettopp skolelederrollen og spesielt hvordan skolelederne blir involvert i vanskelige etiske overveielser. En av informantene

starter imidlertid med å kommentere at de dilemmaene han først og fremst står overfor, er de dilemmaene som lærerne møter i direktekontakten med elevene.

### 3.2 Skolelederne som informanter

Den moderne rektoren har et utvidet ansvar for ledelse og endringsstrategier. Handlingsrommet er større enn tidligere, og det omfatter vesentlig mer enn den forvaltning av på forhånd fastlagte oppgaver og rutiner som preget den tradisjonelle rektorrollen. Dag Øyvind Lotsberg drøfter i sin artikkel *Rektor: fra forvalter til reformator – om ledelse i skolesektoren* (Byrkjeflot 1997) den moderne rektorrollen. Rektor må forholde seg til ulike interessenter, grupperinger og styringssignaler som til dels kan trekke i ulike retninger, og som kan stå i motsetning til hverandre (Lotsberg i Byrkjeflot 1997, s. 338). Det dreier seg ofte om brytninger mellom eksterne eller interne grupperinger som har en relasjon til den enkelte skole. Som eksempel på eksterne interesser kan nevnes myndighetenes forventninger til forvaltning av budsjetttrammene, og foreldre med bestemte krav og oppfatninger om hva ledelsen bør gjøre. Internt kan ulike interesser mellom grupper av lærere og elever brytes. Det kan for eksempel dreie seg om pedagogiske løsninger, eller prioritering av bruk av økonomiske midler. Rektor har naturligvis også sine interesser å ivareta.

Spenning opptrer ikke sjelden mellom statlige styringsdokumenter og planer for den pedagogiske virksomheten. Den rolle og lojalitet som forventes av rektor som kommunal arbeidsgiver, kan også komme i et spenningsforhold til pedagogisk overbevisning og hensyn til elever og lærere. Vi har sett at Jorunn Møller betegner spenningene og spenningsfeltet som dilemmaer. Hun drøfter og kategoriserer ulike typer dilemmaer en rektor står overfor i skolehverdagen. Drøftingene bygger på en empirisk undersøkelse av og blant ledere i norsk grunnskole, og med utgangspunkt i empirien velger hun å skille mellom to grupper av dilemmaer, *lojalitetsdilemmaer* og *styringsdilemmaer* (Møller 1996, s.45ff). Lojalitetsdilemmaene oppstår gjerne når en må velge om en skal være lojal mot elever og foresatte, lærerne, sine overord-

nede, den nasjonale læreplanen eller sitt eget pedagogiske grunnsyn. Styringsdilemmaer handler for eksempel om rektors styringsrett versus lærernes selvstyring og frihet. Det kan handle om rektors krav om endringer for elever og lærere versus støtte til opprettholdelse av dagens tilstand. Møller påpeker videre at innvevd i begge disse gruppene av dilemmaer ligger også en etisk dimensjon som kanskje først og fremst kommer til uttrykk gjennom lojalitetsdilemmaene. Hun peker på at denne dimensjonen synes å være mer implisitt enn erkjent (Ibid, s.45).

I foreliggende undersøkelse er det et mål å løfte fram nettopp *de etiske dilemmaene*. Jeg vil fokusere på problematikken rundt minoritetselever, og hvilke etiske implikasjoner som måtte finnes i de pedagogiske og organisatoriske løsningene som velges.

### 3.3 Kvalitativ eller kvantitativ metode

Valget av metode er et spørsmål om hvordan man på best mulig måte kan kaste lys over det problemfeltet man ønsker å ta opp (Fog 1998). Metodevalget er ikke av prinsipiell karakter, men strategisk. Det handler om problemstillingen, mål og hvilke ressurser man har til disposisjon. Ikke minst spiller tidsfaktoren en viktig rolle.

Kvalitative og kvantitative tilnæringsmåter er grunnleggende like i det henseende at de vil bidra til en bedre forståelse av samfunnet vi lever i, og hvordan ulike grupper og individer samhandler. En grunnleggende forskjell er at innenfor kvantitative metoder omformes data til tall og mengdestørrelser, og statistiske analyser står sentralt. I kvalitative metoder derimot er det forskerens forståelse og tolkning av informasjonen som kommer i forgrunnen. Man ønsker å kaste lys over meningsrammer, motiver, sosiale prosesser eller sammenhenger (Holme/Solvang 1998).

I foreliggende undersøkelse er jeg opptatt av å kartlegge rektorenes etiske overveielser når de forsøker å finne løsninger på vanskelige dilemmaer. Bruk av spørreskjema i en slik sammenheng er proble-



matisk. Det er ikke lett å utvikle gode nok spørsmål på forhånd. Det kvalitative forskningsintervjuet er en mer hensiktsmessig metode fordi det i større grad er åpent for uventede innspill fra informantene. Dessuten har spørsmål som vedrører etiske dilemmaer en personlig side som også bør fanges inn i empirien, og da må intervjupersonene komme til orde uten for sterk styring fra intervjuerens side. Jeg velger derfor å innhente informasjonen gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

En enquete kan imidlertid være neste steg i forskningsarbeidet dersom man ønsker et breddeperspektiv. Resultatene av intervjuforskningen kan gi et godt grunnlag for å stille gode og relevante spørsmål.

### 3.4 Kvalitative forskningsintervjuer

I boken *Metodpraktikan* skisserer Esaiasson m. fl. fem områder der intervjuer er vel egnet til å innhente informasjon: 1) Når vi gir oss inn på et nytt forskningsfelt, 2) Når vi vil vite hvordan mennesker selv oppfatter sin verden, 3) Når vårt mål er å utvikle begrep, 4) Teoriprøving og 5) Som et supplement til annen forskning (Esaiasson m.fl. 2003, 281ff). Vår undersøkelse lar seg godt plassere innenfor område 2. Jeg er interessert i å vite hva intervjupersonene tenker rundt rollen sin som rektor i relasjon til minoritetsproblematikken. Det er også grunn til å hevde at undersøkelsen i noen grad har en eksplorativ innretning. Etiske dilemmaer innenfor inkluderingsarbeidet i skolen er lite belyst tidligere.

Jeg velger å gjøre bruk av kvalitative forskningsintervjuer i mitt prosjekt. Hoved-formålet med intervjuene er å samle inn empirisk materiale, men samtalene kan også innebære teoretisk refleksjon rundt problemstillingene der og da, hvor intervjupersonene kan bringe inn perspektiver fra annen forskning. Derfor har jeg ønsket å legge opp til en intervjusituasjon som er forholdsvis åpen. Den vil få karakter av en faglig samtale mellom to interesserte deltakere. Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å få fram informasjon ut fra intervjupersonens eget perspektiv, samtidig som intervjuerens metode

og spørreteknikk kan legge et godt grunnlag for en videre analyse av materialet (Kvale 1997, s. 37). Jeg har tidligere understreket betydningen av at informantene må komme til orde med sine erfaringer og anliggender. Likevel ønsker jeg å konsentrere intervjuene om bestemte tema. På denne måten kan jeg sikre mulighetene for å dra noen sammenligninger mellom innspillene fra intervjupersonene, og for å få et bedre utgangspunkt for å strukturere intervjumaterialet. Rammen for samtalene ble definert gjennom følgende hovedtema:

- 1) Skolens arbeid med minoritets elever. Hvordan skape en god skole for alle?*
- 2) Forhold knyttet til elevenes kulturbakgrunn, religion og livstolkning og eventuelle spenninger i møte med skolens verdigrunnlag og myndighetenes pålegg.*
- 3) Eksempler på vanskelige avveininger der en ikke kan gjøre alle til lags. Hvilke prinsipper bør ha forkjørsrett, og når kan en inngå kompromisser?*
- 4) Skolelederens ansvar og utfordringer på en flerkulturell læringsarena.*

Intervjupersonene ble informert om disse temaene på forhånd, men de ble også bedt om å omtale andre forhold som de mente var viktige. Det var et poeng å ikke sende ut for detaljert informasjon. Dynamikken i samtalene kunne bli dårligere ved at noen ville forberede svarene på forhånd. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en kassettbåndopptaker.

Hele forskningsprosessen er preget av en analytisk innfallsvinkel. Det gjelder diskusjonen av selve forskningsspørsmålet og styringen av intervjuene. En kontinuerlig analyse skjedde i dialogen mellom intervjuer og intervjuperson der begge reflekterte over det som ble sagt. Underveis ble tolkninger og nye perspektiver en del av samtalen, og det ble foretatt presiseringer gjennom umiddelbare bekræftelser eller avkreftelser av meningsinnholdet i mange utsagn. Disse presiseringene er fanget opp i den transkriberte teksten. Den videre og egentlige analysen er foretatt med utgangspunkt i transkripsjonene.

### 3.5 Forskningsetiske spørsmål

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og det bygger på retningslinjene gitt i småskriftet *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* utgitt av Den nasjonale forskningskomiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (1999).

Den første kontakten med intervjupersonene er gjort muntlig. Det ble orientert om hovedtrekkene i prosjektplanen, sentrale målsettinger og mulige fordeler og ulemper ved å delta i prosjektet. Neste skritt var å sende et brev til deltagende rektorer med skriftlige informasjon om hvilke temaer som ville bli tatt opp. I brevet bad jeg om en skriftlig tilmelding på at de ville delta, *informert samtykke* (Kvale 1997, s. 67). Åtte av de ni forespurte rektorene sa seg villige til å medvirke.

Kvale drøfter etiske sider ved et intervjuprosjekt. Sentralt står spørsmålet om *konfidensialitet*. Konfidensialiteten er sikret gjennom at identifiserbare data er erstattet med nummer eller bokstaver. Lydbåndopptakene vil bli slettet etter prosjektslutt. Beskrivelsen av informantgruppene vil være generell der det utvises forsiktighet med detaljopplysninger. Intervjupersonene har fått den nødvendige informasjonen om hvordan konfidensialiteten skal sikres.

Det er den enkelte intervjupersonens måte å se og tolke erfaringene sine som skal klarlegges. Derfor er det viktig at intervjueren har bevissthet om sin *forutforståelse* og er åpen for å få forståelsen justert. I intervjusituasjonen brukes oppfølgingsspørsmål til å klarlegge nettopp dette, særlig der svarene er overraskende og bryter med tidligere innsamlet empiri.

Spørsmål om reliabilitet og validitet vil diskuteres i avslutningskapitlet pkt. 6.2.

### 3.6 Beskrivelse av informantgruppen

Det er felles for alle informantene at de har erfaring med å arbeide med minoritets elever, og at de er godt kjent med de utfordringer som dette innebærer. Regionale utdanningsmyndigheter har hjulpet meg og foreslått en rekke aktuelle skoler. Av disse har jeg valgt ut åtte etter prinsippet om *strategisk utvalg*. Alle skolene ligger i Østlandsområdet. Det har vært viktig å ta hensyn til tidsbruk og økonomi ved innsamling av empirien.

I utgangspunktet har ikke kjønn spilt noen rolle for utvalget, men blant informantene er det fem kvinner og tre menn. Alle skolelederne kommuniserer stort engasjement og interesse for feltet. De begrunner også sin motivasjon for å delta i undersøkelsen med at de føler ansvar for å bidra til at feltet blir ytterligere belyst. I stor grad er gruppen interessert i å fortelle hva de lykkes med, men de formidler også eksempler på feilgrep og mislykkede opplegg.

- o Skole 1 er en barneskole (1.-7. trinn) beliggende i en by. Den har mange minoritets elever, og mange utfordringer også knyttet til skolens nærmiljø.
- o Skole 2 er en barneskole og ligger i et stort kommunesenter. Skolen har mange minoritets elever, og relativt mange nasjonaliteter er representert i elevflokket. Arbeidet med feltet gis høy prioritet, og det er mye relevant kompetanse ved skolen.
- o Skole 3 er en barneskole. Den ligger i et tettbebygd område i en landkommune. Lang erfaring med minoritetskulturer, men ikke så mange minoritets elever i dag.
- o Skole 4 er en barneskole og ligger i et spredt bebygd område i en landkommune. Stor interesse for feltet er registrert. Skolen har hatt store utfordringer med asylsøkere.
- o Skole 5 er en barneskole. Den er beliggende i by. Her har det vært minoritets elever med ulik kulturbakgrunn i flere ti-år. I dag er det ikke så mange minoritets elever ved skolen. Det er flere med utdanning i migrasjonspedagogikk blant personalet, og interessen for feltet må karakteriseres som stor.

- o Skole 6 er en barneskole. Skolen ligger i et stort kommunesenter. Interesse og solid erfaring preger skolens arbeid med minoritetselvene.
- o Skole 7 er en barneskole. Den ligger i et lite kommunesenter, der innbyggerne beskrives som åpne for innvandrergroperne. Erfaringen som flerkulturell skole er forholdsvis ny.
- o Skole 8 er en ungdomsskole (8.-10. trinn). Den ligger i et stort kommunesenter. Skolen har lang erfaring i å arbeide med minoritetslever. God kompetanse finnes i personalet.

Totalt sett kjennetegnes skolene ved å ha en stabil lærersituasjon som over tid har bygd opp god kompetanse til å svare på de flerkulturelle utfordringene. Relativt nylig utskiftning i ledelsen ved et par av skolene har medført endringer i organisasjon og opplegg.

### 3.7 Transkripsjonene

De to første intervjuene jeg tok, transkriberte jeg gjennom en type meningsfortetting og laget notater av hovedpoengene sett i relasjon til problemstillingen. Notatene skulle ligge til grunn for videre bearbeiding og klargjøring for analyse. Dette fungerte greit, men likevel fant jeg ut at en fullstendig transkripsjon av intervjumaterialet ville være et bedre utgangspunkt for tolkning. Til dette engasjerte jeg en medarbeider. Hun fikk beskjed om å skrive ned alt i både spørsmål og svar, men hun skulle ikke registrere gjentakelser, pauser og kremting etc. De seks siste intervjuene ble transkribert på denne måten.

Jeg kontrollerte og justerte transkripsjonene ved å lytte til opptakene samtidig med gjennomlesingen av den transkriberte teksten. Etter avtale med informantene ble transkripsjonene så sendt ut til kontroll og eventuelle ytterligere kommentarer til saksfeltet. Spesielt utfordret jeg dem til å si noe mer om skolens visjoner og strategier for inkluderingsarbeidet og samarbeidet med kommuneleddet. Det ble gitt en frist for tilbakemelding. Ingen hadde innvendinger til den transkriberte teksten, og fire av informantene kom med ytterligere presiseringer i forlengelsen av mine spørsmål.



## 4. RESULTAT OG ANALYSE

### 4.1 Strukturering av intervjumaterialet

Resultatet av de åtte intervjuene er et stort og mangfoldig materiale. Det har vært en utfordring å finne et godt grep om systematiseringen, et grep som samtidig ville yte rettferdighet overfor bredden i empirien. Det meste av intervjumaterialet inneholder utsagn og refleksjoner som kan relateres direkte til prosjektets hovedmål. Intervjusituasjonene fikk imidlertid mer preg av å være mer åpne enn hva som var planlagt på forhånd. Grunnen til dette var først og fremst intervjupersonenes engasjement og vilje til å reflektere sammen med intervjueren omkring vanskelige spørsmål. De var svært aktive og brakte stadig fram eksempler og problemstillinger som det var naturlig å følge opp i den videre samtalen. Resultatet ble åtte relativt åpne faglig samtaler i en avslappet atmosfære der både intervjuer og intervjupersonene bidro til å styre samtalen tilbake til de sentrale temaene for prosjektet. En del av stoffet er uttrykk for intervjupersonenes assosiasjoner. Her finner jeg også interessante elementer som kan kaste lys over skoleleders totalengasjement og ledelsesfilosofi, noe som kunne vært utnyttet videre i dybdeintervjusammenheng. Dette vil jeg la ligge. Det har imidlertid vært et viktig anliggende å finne et grep som fanger inn det meste av empirien.

Med utgangspunkt i problemstillingene har jeg arbeidet fram fire perspektiver som fungerer som hovedkategorier i analysen. Dette betyr at noe av empirien kan ha relevans i flere enn en hovedkategori, men på forskjellige måter. Analysegrepet er en form for meningskategori-

sering (Kvale, s.129). Under hver hovedkategori opererer jeg med en rekke underkategorier som bidrar til å fange inn bredden i empirien.

*Hovedkategorier:*

- A) Områder der kulturmotsetninger blir tydelige og hvor etiske dilemmaer lett kan oppstå.*
- B) Klart uttrykte etiske spørsmål og dilemmaer.*
- C) Inkluderingsstrategier og pedagogiske løsninger.*
- D) Organisering av arbeidet med minoritetselevne.*

Rent praktisk har jeg gått fram på følgende måte: Først har jeg har tatt for meg den transkriberte teksten intervju for intervju. Jeg har trukket ut og sortert stoffet i forhold til hovedkategoriene. Noen ganger har det vært nødvendig å gå tilbake til lydbandopptakene for å vurdere utsagnene i en helhetlig sammenheng. I denne fasen har jeg ikke skrevet ut materialet i full tekst, men brukt stikkord og ufullstendige setninger. De åtte notatene som er fremkommet på denne måten, pretenderer å gi et godt bilde av intervjupersonenes refleksjoner og meninger i forhold til de fire hovedkategoriene. Deretter klippet jeg stoffet sammen etter hovedkategoriene og fikk fire notater som har dannet utgangspunktet for den videre struktureringen. Det lot seg videre gjøre å sortere stoffet i underkategorier slik det kommer til uttrykk i punktene 4.2 – 4.5.

Jeg vurderte ulike måter å presentere den systematiserte empirien på. Et alternativ kunne vært å sammenstille materialet intervju for intervju, for gjennom dette å få fram hva den enkelte skoleleder har gitt uttrykk for. I forlengelsen kunne en tenke seg en drøfting av likheter og forskjeller i skoleledernes utsagn.

En annen innfallsvinkel er å betrakte materialet som en helhet, der målet er å beskrive alle relevante forhold som kommer fram. Her er det saksforholdene og temaene i seg selv som er det sentrale, ikke hvor mange informanter som hevder det ene eller andre. Om bare en av informantene skulle løfte fram en problemstilling, kan denne være svært interessant for forskningsspørsmålet. Når jeg i det følgende leg-



ger fram resultatene av undersøkelsen, vil jeg derfor primært referere til informantene som gruppe, eller datamaterialet som helhet. Likevel vil jeg innimellom bruke formuleringer som ”en av informantene nevner...”, ”alle påpeker...”, ”noen er opptatt av... osv., uten at dette er uttrykk for en vektning av synspunktene.

Jeg har valgt denne siste løsningen, fordi jeg holder den for å være best i samsvar med et kvalitativt opplegg. Unntaket er stoffet under den siste hovedkategorien. Der har jeg likevel valgt å beskrive resultatene intervju for intervju. Begrunnelsen for dette er intensjonen om å få fram reelle eksempler på hvordan man kan organisere arbeidet med minoritetselevne, og i denne sammenhengen gi et bilde av skoleleders rolle i organisasjonen.

## 4.2 Hovedkategori A - Områder der kultur- motsetninger kommer til syne og etiske dilemmaer lett kan oppstå

### 4.2.1 Den flerkulturelle læringsarenaen – relasjoner og områder

Læringsarenaen er mangfoldig, og det empiriske materialet fanger inn mange sentrale spørsmål knyttet til kulturmøteproblematikk. Jeg har tidligere vist til interessentmodellen (pkt. 3.1 ). Når kulturer brytes, er det i praksis enkeltmenneskers og gruppers interesser som står i motsetning til hverandre.

Den flerkulturelle læringsarenaen handler om relasjoner og om mange typer møter. For det første gjelder det møter mellom elever, og elevenes møter med lærerne. Elevene møter også et læremateriell, lærestoff og pedagogiske opplegg. For det andre handler det om skolens møte med foreldrene. Det gjelder selve kommunikasjonssituasjonen som ikke bare kompliseres av språkproblemer, men også av ulike kulturkoder og nonverbale elementer. Det er i kontakten med foreldrene mange av de kompliserte spørsmålene dukker opp og må finne sin løsning. For det tredje handler det om møtet mellom medarbeidere

med ulik etnisk bakgrunn, og utfordringene med å bygge et godt arbeidsfelleskap for å kunne trekke i samme retning. For det fjerde handler det om rammeverket for virksomheten; myndighetenes retningslinjer, verdigrunnlag, nasjonal og internasjonal rett. Vårt hovedfokus er hvordan skoleledelsen involveres i de forskjellige relasjonene, og vanskelige pedagogiske og etiske valg.

#### 4.2.2 Gruppedannelser og fare for isolasjon i skolemiljøet

Flere av informantene påpeker det naturlige i at barn fra samme kultur søker sammen. Det har noe med å kunne opprettholde morsmålet og kontakten med hjemlandet å gjøre. Det handler også om trygghet, men tryggheten øker vanligvis med bedre ferdigheter i norsk. Det blir et problem dersom de samme grupperingene består over lang tid, og at det ligger an til en mer permanent isolasjon i skolemiljøet. Det gis også eksempler på at minoritetsbarn på tvers av kulturer kan ha en tendens til å klumpe seg sammen i friminuttene og ha liten kontakt med den etniske majoriteten. Dette kan gjenspeile måten det pedagogiske opplegget er organisert på. En av informantene nevner at da man opprettet en egen klasse for alle fra asylmottaket, ble denne klassen en stat i staten, og asylbarna lekte ikke med noen andre barn. Han understreker at skolen aldri vil gå inn på en slik organisering mer. Alle sær-opplegg representerer gruppedannelser som det kan være vanskelig å plassere på en god måte innenfor et helhetlig skolemiljø, enten det er begrunnet pedagogisk eller kulturelt. Ledelsen må ta stilling til ulike former for fritak, og hvor langt de kan gå i å imøtekomme søknader om fri fra obligatoriske komponenter som det er liten forståelse for i minoritetskulturene.

Under punktet om gruppedannelser er det naturlig å gjengi noen av uttalelsene som informantene har kommet med om møtet med den vietnamesiske kulturen. Vietnameserne har en tendens til å holde sammen som gruppe selv etter flere generasjoner i Norge. Riktignok påpeker en av skolelederne at det er viktig ikke å skjære alle under

en kam. Det er forskjell på vietnamesere, akkurat som det er forskjell på nordmenn. Vietnameserne omtales generelt som en gruppe med jevnt over store ambisjoner for sine barn. Skolen er viktig, men det er en utbredt holdning at innholdet er skolens ansvar og ikke foreldrenes. Frammøte til foreldremøter er godt, men språkproblemene er vedvarende, og det er som regel mora som møter, og hun er ofte dårlig i norsk selv etter lang tid i Norge. Vietnameserne synes også å være veldig opptatt av å holde på nasjonale tradisjoner og feiringer. Ingen av informantene gir uttrykk for at det er noen forskjell på buddhistiske og katolske vietnamesere i så henseende. Forskjeller har mer med sosial bakgrunn og utdanningsnivå å gjøre.

Gruppedannelser er også en utfordring når det gjelder kurdere. Det trekkes fram at kurderne i Norge utgjør mange forskjellige grupper. Innbyrdes kan de stå i sterke motsetningsforhold til hverandre. I et av skolenes nærmiljø gir dette seg utslag i at de ikke finner noen støtte i hverandre i kontakten med skolen. Også blant kurderne er det som regel mor som kommer til foreldresamtaler, og som snakker dårligst norsk. Sosial isolasjon av grupper som i utgangspunktet har svak skolegang, fører lett til en form for understimulering i hjemmemiljøet. Dette får negative følger i skolen, noe som også gjelder andre etniske grupper. Balansen mellom skolens ansvar for å legge til rette for at minoritetene kan leve ut sin kultur, og arbeidet for at de skal våge å slippe fastlåste rammer for å møte majoritetskulturen, representerer mange svært vanskelige avveininger.

Innenfor den somaliske kulturen finnes også grupper som er redde for hverandre. Hva som kan være bakgrunnen for disse spenningene, er det ikke grunnlag for å si noe spesifikt om med utgangspunkt i foreliggende empiri. Informantene antar at det har med forhold i hjemlandet å gjøre, kanskje klansystemet som er dominerende i Somalia. Flere skoler har i denne sammenhengen møtt en gjengjeldsestankegang som også har kommet til uttrykk mellom somaliske elever. En slik tankegang bryter med verdigrunnet i skolen og samfunnet for øvrig.

Skolen kan også bli berørt av rasistiske forhold i enkelte flyktningmottak. Det fortelles om konflikter mellom afrikanere og kosovoalbannere. Det kom fram at de sistnevnte så ned på mørk hud og alle stridighetene i Afrika.

#### 4.2.3 Barneoppdragelse – relevante sanksjoner

Konfliktstoff som nevnes i denne sammenhengen har først og fremst med hvilke sanksjoner som er akseptable å bruke. Skolene møter kulturer der fysisk avstraffelse er vanlig. Foreldre gir også uttrykk for at de ikke liker oppførselen til norske barn, men de fleste benekter at de bruker fysiske avstraffelsesmetoder i hjemmet. Man får en følelse av at foreldrene svarer det de tror skolen forventer at de skal svare. Mange gir uttrykk for at de ikke vil at deres barn skal bli som norske barn, men de er likevel helt tydelige på at de ønsker å bosette seg permanent i Norge. I enkelte tilfeller har det vært nødvendig å ta opp bruk av fysisk avstraffelse også med morsmålslærerne. Dette er som regel personer med samme kulturell bakgrunn som elevgruppa de underviser. Derfor har også de trengt en forklaring på hvorfor fysisk avstraffelse ikke er lov.

Strengt sanksjoner hjemme fører nødvendigvis ikke til ydmyk oppførsel på skolen. Dette gjelder særlig guttene, og noen av informantene mener at naturlig utfoldelse i hjemmet undertrykkes. Et særlig problem er gutters mangelfulle respekt for kvinnelige lærere. I en del av de muslimske kulturene er det få tilknytningspunkter for at en gutt skal ta imot irettesettelse fra en kvinne. En alvorlig prat er ikke alltid nok for å bevare arbeidsroen i klassen, men dette kan selvfølgelig også være et problem innenfor den etniske majoriteten. Skolene gjør i utgangspunktet ingen forskjell på hvilke sanksjoner som tas i bruk, men det kan være krevende å forklare alle elever alvoret i de reaksjonene som lærerne kommer med. Informantene påpeker at det må utvises et fornuftig skjønn overfor barn som kanskje er analfabeter, ikke sittet på en pult før, og kanskje heller ikke holdt i en blyant.

#### 4.2.4 Foreldrekontakten – kulturkoder og språkproblemer

Tolken er helt avgjørende for å lykkes i kontakten med foreldrene. Det er viktig med en tolk også etter at hverdagspråket begynner å komme på plass. Ulike kulturkoder skaper mange misforståelser, og både tolken og morsmåslærerne må se sin oppgave som kulturoversettere. Språkproblematikken må ses i en videre sammenheng. Europeiske muslimer har det lettere enn afrikanske. De har tross alt en god del tilknytningspunkter til en felles europeisk kulturarv. Utdannelsesnivået spiller også en stor rolle. Iranere i Norge er ofte både bedre utdannet og mer velstående enn mange andre innvandrere.

Å mestre et hverdagspråk betyr ikke at man forstår skolens fagspråk. Dette tar mye lengre tid. Fag som samfunnsfag og naturfag viser seg å være ekstra krevende for elevene, og skolens pedagogiske opplegg er også tema i foreldremøter og foreldresamtaler. Det er ikke alltid riktig å anklage innvandrerforeldre for at de ikke møter på foreldremøter. De har problemer med å forstå hva som foregår. Enkelte grupper betrakter skolehverdagen som skolens ansvar, og synes av den grunn at foreldremøtene ikke er viktige. Mange steder er det godt frammøte på foreldremøter, og noen ganger holdes det separate møter for innvandrerforeldre. Foreldrekontakten er svært viktig, ellers får barna det vanskelig.

I mange foreldresamtaler møter skolens representanter en forhandlingskultur som kan være krevende å forholde seg til. Fedrene opplever som kranglete og delvis fiendtlig innstilt til skolen. Empirien peker i retning av at dette særlig gjelder kosovoalbanere. Det er eksempler på at hissig temperament har ført til at lærere ikke har turt å møte foreldrene, og skoleledelsen har møtt krav om at skolen skal ordne sosiale goder som de ikke får på sosialkontoret.

En parallell til problemet med gutter og kvinnelige lærere er fedre og kvinnelige skoleledere. Enkelte menn har vanskelig for å takle at kvinner er ledere. De blir provosert av kvinner som ser på dem med faste

blikk, og de tar det som uttrykk for usømmelighet. Mange har også problemer med å sette seg først foran en stående kvinne. Å framsette et krav som så blir avvist av en kvinne, oppleves for enkelte menn svært ydmykende. Slike situasjoner har skapt bruduljer og trusler om å klage til skolemyndighetene. Det er følgelig en viktig oppgave å formidle saklige kunnskaper om hva som er vanlige omgangsformer i Norge, og at det er nødvendig å innrette seg etter disse for å kunne fungere godt i samfunnet.

Det er ikke alltid tilrådelig å gi for omfattende informasjon om hvordan barnet klarer seg på skolen. Noen foreldre har for store ambisjoner, og de kan straffe barna dersom læreren kommer med negative tilbakemeldinger.

#### 4.2.5 Nivådifferensiering og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i norsk skole. Undervisning i morsmål og norsk som andrespråk er tilbud i tråd med dette prinsippet. Målet med morsmålstrening er at den skal støtte opplæringen i norsk, og når elevene har nådd et visst nivå, får de ikke lenger morsmålsopplæring. Mange foreldre har vanskelig for å akseptere dette. For dem handler det minst like mye om kontakten med hjemlandet, og barnas muligheter til å kommunisere med slektninger. Det fortelles at en far tvang morsmålstreneren til å fortsette å undervise gratis på fritida da skolen sluttet å gi tilbudet. Det kan også være et problem å finne morsmålslærere som er gode nok i norsk, og da er det ingen vits i å bruke ressurser på det. Det skal ikke være morsmålstrening for morsmålets skyld, men for barnas skyld. For at tilbudet skal fungere etter forutsetningene, bør morsmålslærerne bli mer integrert i personalet og delta i utvikling av et helhetlig opplegg på linje med andre lærere. Det er problematisk bare å ha dem inne som gjester i ny og ne. Man må bygge en god plattform i kollegiet for å lykkes med den type tilpasset opplæring som arbeidet med minoritetselevne krever.

Tilsetting av kvalifiserte morsmålslærere kan også føre til at spenninger internt i innvandrer miljøene kommer til syne. Det er eksempler på

at minoritetsforeldre blander seg inn i tilsetningsprosessen. Noen har gått så langt at de har nektet å la barna sine bli undervist av den som har fått jobben. Det har også forekommet påstander om forfalskede vitnemål fra enkelte søkere. Skolelederne gir uttrykk for at slik innblanding er helt uakseptabel. Noe av bakgrunnen for dette kan være konkurranse om inntekter og forbedret økonomi.

I prinsippet skal alle elever ha individuelle opplæringsplaner. Foreldrene skal akseptere planen for deres barn, og samarbeidet skal blant annet dreie seg om lærestoff, vanskelighetsgrad og organisering. I disse samtalene oppstår av og til spørsmål som kan handle om foreldretretten. Skolen hevder å vite hva som er best for barnet, men foreldrene er kanskje ikke enig. Ferdigheter som vi vurderer høyt i Norge, møter av og til ingen forståelse i minoritetskulturene. Det kan gjelde turliv i skog og mark, helt praktiske ting som å kle seg etter forholdene, eller bruke hjelm på sykkelstur. Hvor langt man kan gå i å utvise pragmatikk, eller inngå kompromisser, er ikke alltid like lett å avgjøre. I alle tilfelle må rektor holde seg innenfor sitt mandat.

Det er alltid en diskusjon om barna skal få ekstra støtte innenfor sin vanlige gruppe, eller om særlige organiseringsformer må settes i verk. Nivådelte grupper på tvers av alder har tidligere vært problematisert med bakgrunn i enhetsskoletanken og opplæringsloven. Nivåorganisering er nå vanlig som tidsavgrensede tiltak. En av informantene formulerer seg på følgende måte: ”Når en 8.klassing har bedre utbytte og trivsel i skolegangen ved å gå sammen med 6.klassinger, så sier det seg selv. Bruker vi detaljer i opplæringslov og læreplaner etc., så blir det virkelig mange dilemmaer. Her må vi bruke klokskap for å få så gode opplegg som mulig.”

Permanent inndeling etter etnisitet er imidlertid uaktuelt. De individuelle opplæringsplanene utvikles så langt det er mulig slik at de kan gjennomføres innenfor den normale organiseringen av skolehverdagen. Man ønsker å unngå en stigmatisering ved at noen deltar for lite i fellesaktivitetene. Skolelederne er opptatt av å bygge en skolekultur der det å jobbe alternativt en periode, for eksempel i en mindre gruppe

pe, blir en del av det totale normalitetsbildet. For å oppfylle idealet om likeverd, kan ikke opplegget være likt for alle til enhver tid. Forskjellsbehandling må til.

#### 4.2.6 Felleskultur og kulturell symbolatferd i skolemiljøet

På alle skolene arbeides det for å utvikle en felleskultur der etnisk mangfold er en del av helheten. Klesdrakter oppleves ikke som noe stort problem, og det finnes pragmatiske løsninger på det meste. På en skole brukte ikke de muslimske jentene hodetørkle så lenge de bare bodde sammen med moren, men ved familiegjenforening, og da faren kom etter, måtte de gå med hodetørkle. Barna selv ønsket ikke å skille seg ut på denne måten.

Mange av informantene har et inntrykk av at grupper fra Somalia blir mer opptatt av å markere kulturell og religiøs identitet når de kommer til Norge enn det de var i hjemlandet. Bekledning er felt som også har med moral å gjøre. Det reageres på at norske jenter kommer relativt lett-kledde på skolen, kanskje med bar navle. Somaliske gutter kan se på dem som horer og gir uttrykk for dette. I skoler der dette har skapt problemer, kan det være grunn til å spørre om ikke de norske jentene bør tildekke magen når de er på skolen, eller om det er de somaliske guttene som snarest må bli vant til alle Vestens klesvaner.

I skolemiljøet møter en også utfordringer i forhold til minoritetenes hygiene, mindre dusjing og ofte dårligere ventilasjon i hjemmene. Innimellom er det reaksjoner ikke bare på fremmed lukt, men også dårlig lukt. Norske elever ber lærerne om å få slippe å være på gruppe sammen med de som lukter så rart. Slike spørsmål lar seg stort sett løse gjennom samtaler med foreldrene og bearbeidelse av holdninger. Det handler mye om å bli vant til ulikheter også på dette området.

Blant morsmålstrenerne er det mange som har med seg bønneteppe og holder bønnetidene også i arbeidstiden. De finner et rom, og dette er sjelden noe problem. Dette er også noe de norske elevene fort blir vant



til og kan lære noe av. Andre morsmålstrenerne kan si: ”Jeg ber morgen og kveld. Det får klare seg, også ber jeg om tilgivelse for den bønnen jeg ikke får bedt.”

#### 4.2.7 Høytider

Alle informantene nevner høytider som en pedagogisk mulighet. Gjennom undervisningen kan elevene få kunnskaper om sentralt innhold i hverandres religion. Høytidsmarkering reiser også mange spørsmål som det må tas stilling til. Hvor omfattende skal markeringen av en høytid være når det er tredje eller fjerde generasjons innvandrere det er snakk om? Barna opplever seg selv som like norske som andre. Markeringen kan også være nedtonet i hjemmet, og man har etterlignet feiringen av norske høytider. Ved en skole har feiringen av vietnamesisk nyttår stått på programmet i over 20 år, men nå bør det kanskje tenkes nytt. Noen vil imidlertid være talsmenn for at i et flerkulturelt samfunn er dette et relevant og viktig opplegg uansett.

Rådende pedagogikk understreker betydningen av å fokusere på likhetstrekkene ved høytidsfeiringen i ulike kulturer. Man pynter seg, gir hverandre gaver og spiser god mat. Det er også viktig å formidle kunnskaper om innholdet og hvorfor man feirer. Dette sees i sammenheng med norske kulturtradisjoner og ferier. Problematisk blir det når man opplever en gjensidig frykt for hverandres religion. Her er det ofte foreldreholdninger som reflekteres i elevflokkene. De blir utrygge når de møter undervisning som foreldrene ikke er begeistret for, og det nevnes eksempler på at kristne betraktes som fiender. Spenninger som oppstår i forbindelse med høytidsfeiring, kan imidlertid like gjerne ha bakgrunn i en generell utrygghet. Det behøver ikke være direkte motstand mot religion og nye kulturelementer.

Ved julegudstjenester eller andre besøk i kirken arrangeres det alternative opplegg. Erfaringene er delte vedrørende minoritetselevenenes deltakelse. Enkelte steder er det helt vanlig at de aller fleste fra de etniske minoritetene er med på gudstjenesten, inkludert muslimer og buddhister. Andre steder er det ingen som får lov til å delta. Noen av

informantene forteller at elevene ofte ønsker å delta. Særlig guttene kan bli sure fordi de ikke får lov, en avgjørelse lærerne må ta på vegne av foreldrene.

På ungdomstrinnet er det vanlig at muslimske elever praktiserer de religiøse pliktene i forbindelse med ramadan. Sentrale myndigheter har godtatt to dagers fri i forbindelse med feiringen. Det kommer ofte spørsmål om å få flere dager. Dette blir vanligvis avvist under henvisning til skoleplikten. Elever som faster kan ha problemer med konsentrasjonen. Det nevnes eksempler på at elever helt ned i niårsalderen praktiserer faste, men dette er sjelden. Under ramadan kan deltakelse i heimkunnskap være problematisk. Det er også begrensninger i forhold til hva de får lov til å høre av musikk.

I forbindelse med høytidsfeiring nevnes eksempler på at etnisk norske foreldre reserverer seg mot at barna deres er med på markering av kristne høytider og merkedager, men at de ikke har noen motforestillinger mot deltakelse i markeringen av høytider i islam, buddhismen etc.

#### 4.2.8 Problemstillinger knyttet til bestemte fag

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) er et obligatorisk fag i grunn-skolen. Mange nevner spenninger i forhold til KRL-faget. Noen foreldre er veldig skeptiske og er redd for kristen påvirkning. Det påpekes av alle informantene at dette er et obligatorisk fag som alle skal være med i, og det vises til at det finnes en begrenset fritaksordning i forbindelse med å delta i religiøse aktiviteter. Det har vært gjennomført egne foreldremøter om faget, og skolelederne har stort sett vært tydelige på at alle må delta. I mange tilfeller er det vanskelig å forklare foreldrene at dette er et åpent kunnskapsfag uten forkynnende hensikter. Foreldrene har vanskelig for å forstå skillet mellom kunnskapsformidling og forkynnelse. Dette er en type differensiering de ikke har noe forhold til. Det fortelles at enkelte elever, nesten utelukkende jenter, reagerer raskt når de hører navnet Jesus. De kan springe bak i klassen å finne seg et Donald-blad, eller putte

fingerne i ørene. En annen ting som har skapt reaksjoner er selve læreboka der det fantes bilder av nakne skulpturer, greske og romerske statuer. Å bruke KRL-timene til morsmålstrening er ikke akseptabelt, men det er gjort forsøk med separat undervisning for minoritetsgrupper i KRL. Begrunnelsen har vært å skape større trygghet. Det er eksempler på at læreren i ”norsk som andrespråk” (norsk2-læreren) tar denne undervisningen. Ved et par av skolene synes det ikke å være noen problemer med KRL-faget i denne sammenhengen. En av informantene lurer litt på hvordan faget egentlig drives, og at dette vil tas opp ved en senere anledning.

Kroppsøving er også et obligatorisk fag der alle elevene skal delta i alle aktivitetene. Problemstillinger knyttet til uhensiktsmessig tøy er nevnt tidligere, men her fører samtaler med foreldrene oftest fram til fornuftige resultater. Heldekkende badetøy aksepteres, og også separate gutte- og jentepartier. Det fortelles at en mannlig svømmeinstruktør har vært akseptert, men ikke at vaktmesteren eller en annen mann dukker opp i døra. Det kan også være problematisk å få med jentene på turer og ekskursjoner, særlig dersom det er snakk om overnatting.

Musikkundervisningen innebærer presentasjoner av mange musikk-sjangre. Vestlig popmusikk kan være et problem, særlig under ramadan, men også opplegg med dans og bevegelse der både gutter og jenter deltar. Her kan problemet løses ved særlige opplegg for minoritetselevne, slik at lærerne kommer minst mulig i klemme. Mange av løsningene oppleves imidlertid som tankekors i forhold til utvikling av naturlig omgang mellom kjønnene og kroppskontakt.

I skolen legges det betydelig vekt på tverrfaglige opplegg og prosjekter. Dette innebærer deltagelse i mange former for aktiviteter som minoritetselevne kan reservere seg mot. Dette representerer dilemmaer i forhold til skoleplikten, og det kan føre til en stigmatisering av enkelte elevgrupper.

#### 4.2.9 Bruk av ressurser

Det er eksempler på at etnisk norske foreldre reagerer på at det brukes for mye ressurser på innvandrerbarna. Uttrykk som ”å sy puter under armene på dem” og ”forskjellsbehandling” er ikke helt uvanlig. Episoder der minoritetsbarn har fått skoleskyss, enda avstanden til skolen er mindre enn det retningslinjene tilsier, er blitt kritisert. Noen har reagert på at det finnes øremerkede ressurser til opplegg for disse elevene. Dette går imidlertid ikke ut over helheten, snarere tvert imot, fordi det gir skolene noe mer rom for å lage et godt opplegg for alle. Hovedintrykket er at dette ikke er noe stort problem. Forvaltning av økonomi gir seg på mange måter selv. En elev er en elev uansett etnisitet. Personalet kan naturligvis frustreres over ekstraarbeid med enkelte elever, men dette gjelder også etnisk norske. Ved bruk av assistentressurser vurderes alle elevene på lik linje.

#### 4.2.10 Oppfølging av personalet

Det er en viktig oppgave å bygge opp kompetansen i personalet. Lærerne blir konfrontert med et mangfold av pedagogiske utfordringer. Utfordringer de stadig føler at de bør kunne mestre bedre. Et tiltak kan være kurstilbud og bedre informasjon i forkant av at nye minoritetsgrupper skal begynne på skolen. Mye misnøye kunne vært unngått dersom dette hadde vært håndtert bedre. Det handler også om å skape en medarbeiderkultur der man får dele erfaringer og hjelpe hverandre. Morsmålstrenerne kan ha mye å bidra med i en slik sammenheng. Skolelederne snakker om tidsklemma, og at de skulle ønske at de hadde mer tid til å følge opp lærerne.

### 4.3 Hovedkategori B - Klare uttrykk for etiske dilemma i intervjumaterialet

#### 4.3.1 Presentasjonsform

De etiske dilemmaene vil bli beskrevet i spenningsfeltet mellom det pliktetiske og det konsekvensetiske perspektivet. Jeg har valgt å sette verdiuttrykkene i kursiv, for på denne måten å framheve hvordan gode

hensikter ikke alltid er lette å forene. I denne sammenhengen er det ikke snakk om noen uttømmende drøfting av hvert enkelt tilfelle, men en tydeliggjøring av hvorfor vi her står overfor et etisk dilemma.

#### 4.3.2 Mistanke om mishandling

I intervjumaterialet er det flere eksempler på etiske valgsituasjoner som kan relateres til mistanke om mishandling. Fysiske avstraffelsesmetoder er for mange minoritetsforeldre naturlige kulturbestemte reaksjoner overfor barn som ikke oppfører seg i samsvar med gjeldende moral og forventninger. I forhold til nyankommede flyktninger i asylmottak kan dette være et stort problem. En flerkulturell skole skal møte nye landsmenn med *forståelse og toleranse*. Det vil være urimelig å forvente en umiddelbar endring i deres oppdragelsesmetoder. På den annen side er skolens verdigrunnlag og retningslinjer krystallklare når det gjelder fysisk avstraffelse. Barn har krav på beskyttelse mot fysisk vold. Skolen har også forpliktelser som krever at mistanke om vold skal meldes til barnevernet. Kontakt med barnevernet er imidlertid et dårlig utgangspunkt når nye foreldre skal inviteres til et samarbeid med skolen.

Å nå fram med et budskap som kolliderer med en gruppes normoppfatning, er svært krevende. Det er viktig å bygge opp *tillit*, og dette tar vanligvis lang tid. Når et barn lider, er det ikke sikkert man kan bevilge seg den tid som trengs for å etablere et grunnleggende godt forhold til familien. En mulig konsekvens av å gripe inn for raskt, er at kontakten med familien blir ødelagt. Familien kan føle at skolen vil føre kontroll og ikke viser respekt for annen tro og tenkemåte. De handlingsvalgene skolen står overfor i slike situasjoner, dreier seg som regel om hvor raskt og på hvilken måte de skal gripe inn. Konsekvensene av ulike muligheter blir diskutert før det trekkes en konklusjon. Grovheten i situasjonen vil være et springende punkt. Kanskje er det tilstrekkelig å legge opp til en mer langsiktig dialog om akseptable oppdragelsesmetoder i Norge, og på den måten kom fram til et vellykket resultat uten å risikere at kontakten brytes. Det er ikke lenge siden at et ”klaps på baken” også var vanlig her til lands.

I tilfeller der man observerer merker etter volden, taler mye for at en må gripe inn raskt. Det er heller ikke uvanlig at minoritetslever forteller hva som foregår, ofte som forklaring på hvorfor de ikke har utført arbeid som læreren hadde pålagt dem. De har vært lei seg, og ikke greid å konsentrere seg om leksene.

Ekstra vanskelig er det når barnet viser stor *åpenhet* overfor en lærer eller annen tilsatt, og forteller åpent om vanskelighetene hjemme. Samtidig trygler det om at læreren ikke skal ta det opp med foreldrene, fordi det åpenbart frykter foreldrenes reaksjon. Her står det etiske dilemmaet om tillitsforholdet til barnet versus lærerens ansvar for å beskytte elevene mot vold.

De aller fleste innvandrergroppene vet at omskjæring av jenter er forbudt i Norge. Når dette forekommer, forsøker derfor foreldrene å holde det skjult. Mistanke oppstår blant annet når det søkes om fri fra skolen noen uker, for eksempel fordi datteren skal være med på besøk til slektninger i et annet land. Samtidig er det tydelig at den aktuelle eleven er lite komfortabel med å bli spurt om hvilke slektninger hun skal besøke. Omskjæring kan i noen tilfeller være religiøst motivert, men religion er slett ikke alltid inne i bildet. Forsvarerne av denne praksisen kan likevel komme til å bruke *religionsfrihet* som en grunnleggende rettighet i sin argumentasjon.

I tilfeller der skolen vet at omskjæring er på gang, er det ingen tvil om at skolen skal gjøre noe. Det er snakk om en straffbar handling, og skolens ledelse vil vanligvis ta kontakt med barnevernet. Etsiske dilemmaer kan imidlertid oppstå når man ikke er helt sikre i saken, og eventuelle konsekvenser ved å ta feil. Lar man være å gjøre noe, kan lemlestelse skje uten at noen har forsøkt å hindre det. Griper man inn på feil grunnlag, kan kontakten med familien bli helt ødelagt. Dette går også ut over barnet, som kanskje også blir mistenkt av foreldrene for å fare med usannheter. Uansett er kontakten med barnevernet en trygghet. Skolens ledere trenger en dialogpartner i så vanskelige saker.

### 4.3.3 Mellommenneskelige relasjoner og oppdragelse til samfunnsfellesskap

I intervjumaterialet finnes situasjonsbeskrivelser fra skolehverdagen som impliserer spørsmål av mer generell karakter vedrørende minoritetskulturenes moral og norm-oppfatning. I mange tilfeller handler det om kommunikasjonsproblemer, men ofte er det spørsmål om ulike forståelser og helt forskjellige vaner og væremåter i dagligdagse sammenhenger. Verdier som er en selvfølge for den etniske majoriteten, tillegges liten vekt i minoritetskulturene. Dette griper inn i forventninger til hvordan man skal omgås hverandre. Minoritetselevne vil oppleve spenninger mellom det som vektlegges i oppdragelsen hjemme, og det oppdragelsessyn skolen ønsker å fremme. *Samfunnsfellesskapet* bygger blant annet på god kommunikasjon om verdigrunnlag og normer. Skolen har en viktig oppgave i å skape fruktbare dialoger.

En av informantene forteller at ei 4. klasse ville glede en muslimsk familie ved å overraske dem med julegaver. *Omtenkksomhet* er et godt oppdragelsesmål. Læreren var med på prosjektet, og spente møtte de opp hjemme hos familien for å overrekke alle gavene. Opplevelsen stod på ingen måte i forhold til forventningene. De møtte ingen takknemlighet, og var fryktelig skuffet. Innvandrerfamilien forsto tydeligvis ikke helt hva dette dreide seg om. Verken læreren eller elevene var motivert for å gjøre noe tilsvarende en annen gang.

Slike hendelser blir lett en bremse i arbeidet for å bygge opp et godt flerkulturelt fellesskap. Ledelsen kan velge ulike strategier for å komme videre. På den ene siden vil det være en selvfølge å ta kontakt med klassen og læreren for å vise sympati med hva de følte i situasjonen. Klassen hadde på mange måter verdigrunnlaget på sin side og en viss rett til å reagere med frustrasjon. På den annen side kunne ledelsen velge å legge vekt på *toleranseidealet*, og oppfordre klassen til å se saken fra minoritetselevnes perspektiv. Et eventuelt krav om at rektor skulle ta opp saken med innvandrerfamilien, ville innebære ulike etiske avveininger. En konsekvens av å ikke gjøre det, kunne bli en belastning på tillitsforholdet mellom elevene og rektor. Å ta opp en

slik sak med en minoritetsfamilie, kan på den annen side skape større avstand enn nødvendig, men det er også tenkelig at det ville skape en læringssituasjon som alle parter kunne tjene på. En grundig situasjonsanalyse blir viktig før en endelig beslutning fattes.

Mange familier har svært få eiendeler, og de trenger klær og utstyr for å kunne leve tilnærmet normalt. Minoritetslevene blir stadig minnet på at de ikke har hva alle andre barn har. Mangel på utstyr kan også by på praktiske problemer ved gjennomføring av pedagogiske opplegg. Erfaringene tilsier imidlertid at skolen bør nærme seg disse behovene med forsiktighet. For noen kan det oppleves veldig ydmykende å bli tilbudt brukte ting helt gratis. Det er mye bedre å bli henvist til steder der det er mulig å få kjøpt ting svært billig, enn å få ”almisser”. I slike tilfeller handler det om *empati* og sosial teft, men også i stor grad om tålmodighet fra skolens side. Det kan gå noen måneder før alle elevene har nødvendig utstyr tilgjengelig for å være ute en kald vinterdag.

Alle elever låner skolemateriell, og noe får de til odel og eie. Slik er det ikke forskjell på elevene. Det er imidlertid ulik kultur på hvordan man tar vare på materiellet. Skolen har alltid lagt vekt på at *lånte ting skal leveres tilbake i god stand*, og foreldrene har et ansvar for å følge opp dette. Derfor oppleves det provoserende når eiendeler og undervisningsmateriell finnes gjenslengt og ramponert. Kulturforskjellene knytter seg ofte til ulike oppfatninger av hva som skal vare lenge, og hva som er typisk forbruksmateriell. Dersom det som gjenfinnes er forholdsvis dyre og fine ting, skaper dette negative reaksjoner og holdninger overalt i skolesamfunnet. Det er mange eksempler på at majoritetsforeldre reagerer skarpt, og krever at skolen må ordne opp.

Skoleledelsen må vurdere flere handlingsalternativer i slike sammenhenger.

Forpliktelsene er ikke bare knyttet til skolens verdiformidling der den er i samsvar med majoritetens normoppfatning. Ansvar for å skape forståelse for minoritetenes måte å tenke på, er også et mål for en flerkulturell skole. Dilemmaene oppstår ofte i spenningsfeltet mellom



*toleranse og tålmodighet* på den ene siden, og det å ta majoritetsforeldrenes bekymringer på alvor på den annen side. Det nevnes flere eksempler på at foreldre mener kulturmangfoldet kan gå ut over deres egne barn, og de har lett for å tolke mange situasjoner som en trussel mot et godt oppdragermiljø. Slike forhold tar naturligvis skolen tak i. Skolen skal bidra til at minoritetselevne tilpasser seg det normmønsteret som gjelder i samfunnet. Samtidig skal den stimulere til en positiv nysgjerrighet og respekt for andre tenkemåter. I mange situasjoner kan det være riktig å prioritere kontakten med majoritetsforeldrene der kulturelle motsetninger skaper problemer i skolen.

#### 4.3.4 Tydelige kulturmøter

I retningslinjer for arbeidet med flerkulturelle spørsmål i skolen påpekes det at man skal legge vekt på det som er felles for kulturene. Likhetene skal løftes fram mer enn forskjellene. I mange sammenhenger er dette et godt pedagogisk grep, men ikke alltid. I den grad dette virker tilslørende på innhold og kulturelle særtrekk, betyr det mindre læring for alle parter. Minoritetsgruppene blir ikke så godt kjent med hverandres bakgrunn, og grunnlaget for en god dialog blir utydelig. Kanskje man også skyver spenninger under teppet som det ville vært mulig å gjøre noe positivt ut av. Billy Ehn beskriver i boka *Det otydliga kulturmötet* hvordan kulturene i svenske barnehager lever ved siden av hverandre uten helt å møtes. En slik praksis kan føre til økt segregering og sterkere spenninger i samfunnet. Spørsmålet er om ikke skolen kunne bidra mer positivt ved å være tydelig også på de forskjellene som finnes. En konsekvens av dette er behovet for mer refleksjon rundt hva som er akseptable og hva som er uheldige forskjeller. Elevene kan ikke alltid trekkes inn i slike resonnementer, selv om det angår dem aller mest.

Spørsmålet om tydelighet opptrer ved markeringen av ulike religioners høytider og kulturenes merkedager. Det være seg nyttår og nasjonaldager, eller livsriter som navnedager, dåpsdager, overgangsriter, bryllup og begravelse. I hvor stor grad skal man komme inn på kjernten av det som berører menneskenes livstolkning og identitet?

Det kan være vanskelig å ta opp slike ting, men kunnskap om hverandre er viktig for å kunne styrke en flerkulturell forståelse. En mulig konsekvens av at skolen blir for tilbakeholdende, er at elevene får inntrykk av at her er det noe vi ikke kan snakke om. Slik oppstår er en reell fare for at de kan de føle seg lurte, når det ikke er åpenhet omkring alle sider ved en flerkulturell kontekst.

Det er åpenbart viktig at skoleledelsen håndterer slike spørsmål på en god måte. Å ta med kollegiet på råd er avgjørende for å kunne utforme en politikk eller praksis på området. Her kan det etiske perspektivet løftes fram og drøftes i forbindelse med kjente case for å utvikle handlingskompetanse og bevissthet om etiske dilemmaer. Viser for øvrig til punkt 4.3.8.

#### 4.3.5 Skolens innhold og foreldreretten

I den norske skolen kan minoritetsgruppene møte innholdskomponenter som har liten mening for dem. Mange har ingen referanser i sin erfaringsbakgrunn for at det for eksempel skulle være viktig å mestre livet i skog og mark. Stoffområder innenfor ferdighetsfag og teorifag som skolen legger stor vekt på, kan det være vanskelig å motivere for. Enkelte pedagogiske opplegg kan virke direkte truende på identiteten. Jeg har nevnt høytidsmarkeringer, elementer i KRL-faget og generelt stoff med utgangspunkt i *verdigrunnlag og oppdragelsesidealer*. Det er her snakk om obligatoriske komponenter i skolen, og fritak har uheldige konsekvenser både for minoritetselevne og helheten.

Foreldrene har rett til å medvirke i prosessene som ligger til grunn for utvelgelse av lærestoff og pedagogiske opplegg. Hver elev skal ha en individuell opplæringsplan som foreldrene skal kunne si seg enig i og skrive under på. Samtidig definerer læreplanene klart hva elevene plikter å delta i. Her kommer skolen i et dilemma i forhold til *foreldreretten*.

I informantgruppen er det en utbredt oppfatning at skolens innhold slik det er definert i lover og retningslinjer, er overordnet foreldreretten. Minoritetsforeldrene kan ikke kreve fritak fra *obligatorisk*

*innhold.* Det argumenteres for at man ikke kan la ganske marginale grupper bestemme innholdet i skolen. Det ansees for eksempel for uakseptabelt å legge morsmålsundervisningen til KRL-timene. Likevel er det nød-vendig å gi innvandrergruppene noe tid til å tilpasse seg. En av informantene antyder et års tid. Det gjelder å bruke et godt skjønn, men konsekvensen av å være for liberal, kan bli at man bidrar til dårlig integrering, og at oppleggene for minoritetselvene blir som en stat i staten. En fleksibel praksis kan på den annen side bidra til en trygghet som på litt sikt tilskynder integreringsprosessen.

#### 4.3.6 Informasjonen fra skolen til hjemmet

*Informasjonsplikten* innebærer at skolen skal orientere foreldrene om barnas skoleprestasjoner og sosiale tilpasning. Foreldrene er viktige medarbeidere for skolen, og de er sikret formell innflytelse. Alle informantene understreker betydningen av å ha et bredt samarbeid til barnas beste.

Skolen vurderer løpende elevenes innsats i fag og prosjekter. For minoritetselvene kan karakterer og andre mål på prestasjoner være urettferdig i forhold til innsatsen. Dette kan være vanskelig å kommunisere til foreldrene. Det nevnes eksempler på at minoritetsforeldre straffer barna sine ganske hardt dersom skoleprestasjonene ikke står i forhold til forventningene. I slike tilfeller vurderer skolen å holde tilbake informasjon av *omsorg for elevene*. I kommunikasjonen med foreldrene legges det vekt på å skille mellom innsats og evner, men det er ikke alltid man når fram med en slik informasjon. Skolen havner i et dilemma der overbevisningen om hva som vil være best for barna, kommer i konflikt med informasjonsplikten.

Det er lettere på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet fordi det ikke gis karakterer. Man kan imidlertid havne i et dobbelt dilemma dersom informasjonen som blir gitt foreldrene kamouflerer en del faktiske forhold. Karakteruttrykkene på ungdomsskolen kan da komme som et sjokk og skape uventede problemer.

I forlengelsen av dette reises det et spørsmål rundt utstedelse av vitnemål for grunnskolen. Myndighetene forventer at minoritetselevne skal komme igjennom, men elevene må ha en viss språklig evne før et vitnemål kan utstedes. Det er imidlertid svært sjelden at noen må gå om igjen et klassetrinn. Dette er en vanskelig sak både i forhold til foreldrene og skolemyndighetene. Foreldrene kan anklage barna dersom de ikke henger med, eller de kan klandre skolens opplegg. Dersom man stiller for små krav til å utstede vitnemål, risikerer man å skyve problemet videre til videregående opplæring. Dette problemet representerer nok et etisk dilemma der kryssende hensyn må avveies.

#### 4.3.7 Individuell støtte i fellesgruppe eller separate tiltak

Dette er problemstillinger jeg har vært inne på tidligere. I materialet framstår disse spørsmålene også som etiske i mer tilspisset form. Det er tradisjon for at skolemyndighetene vil begrense særtiltak mest mulig. Man har sett dette som en pedagogisk konsekvens av *likhets- og likeverdsidealet* som er innebygget i enhetsskoletanken. Det er tidligere utstedt *retningslinjer* som har begrenset adgangen til å organisere aldersblanda grupper etter faglig nivå. Grupper etter etnisk tilhørighet er ikke tillatt. Man har vært redd for at særtiltak skulle virke stigmatiserende.

Flere av skolelederne hevder imidlertid at en ensidig praksis i denne retningen kan virke mot sin hensikt. Hva gir best *mestringsfølelse* for den enkelte elev? Alle skal bli sett og møtt der de er, og dette må av og til få noen organisatoriske konsekvenser. Prinsippet om tilpasset opplæring må være overordnet når pedagogiske opplegg for det enkelte barn skal vurderes. Skolelederne kommer inn i ulike typer avveininger og dilemmaer når man skal fastsette opplegg for den enkelte elev. Dette gjelder ikke bare minoritetselever, men for disse kommer spørsmålet om særbehandling av enkelte grupper og kulturer inn som et tilleggsmoment. Tyngst veier ønsket om å gi minoritetseleven følelsen av å lykkes, og troen på at dette vil tilskynde inkluderingen i skolesamfunnet.

#### 4.3.8 Skolelederen og tidsklemma

Intervjupersonene gir uttrykk for at arbeidet med minoritetselevne omfatter mange relasjoner og oppgaver der bevisst prioritering av oppgavene er nødvendig. Det gjelder å gripe tak i det som til enhver tid er aller viktigst for å skape et godt læringsmiljø. *Relasjonen til foreldrene og nærmiljøtiltak* kommer i forgrunnen for ledelsen ved mange skoler. Det fremholdes som svært viktig at minoritetsforeldrene ser og kanskje kjenner den som skal ta viktige beslutninger. Det kan dermed bli mindre tid og ressurser til oppfølging og kursing av personalet, noe som kommuneleddet, sammen med skoleledelsen, har et ansvar for. Møtet med den enkelte elev og tilrettelegging av læringsmiljøet rundt elevene, er det først og fremst lærerne som blir involvert i. Det er tydelig i materialet at de dilemmaene som oppstår for ledelsen, først og fremst er de dilemmaene som den enkelte lærer står overfor. Likevel gis det uttrykk for at lærerne ofte får for dårlig oppfølging, og at man innimellom kan møte oppgitthet. Det går veldig mye tid og energi til arbeid med minoritets elever, og det gis uttrykk for at lærerne kan føle at de jobber litt i blinde.

Hovedinntrykket er likevel at ved skolene finnes det mange lærere som er spesielt interessert i det migrasjonspedagogiske feltet. Dette gjør at man har lyktes med mange tiltak, samtidig som man ser at flere ting kunne vært gjort. Skolens mange forpliktelser knyttet til *barnas og foreldrenes krav og rettigheter*, kan komme i et spenningsforhold til personalets behov for oppfølging. På lengre sikt kan det å neglisjere personalbehovene ha som konsekvens at hele skolemiljøet får lide.

#### 4.3.9 Likestilling

Det er et fremtredende problem i hvilke grad man skal tillate at underdanighetssymboler brukes og uttrykkes i skolehverdagen. Samvær mellom elever av ulikt kjønn i lek og aktiviteter skal være med på å fremme en naturlig omgang der man heller ikke er redd for fysisk kontakt. Dette kan være meget komplisert innenfor enkelte kulturer fordi adskillelse og kjønnsroller stikker dypt i *minoritetenes iden-*

*titetsopplevelse*. Bakgrunnen er allmennkulturelle tradisjoner fra hjemlandet som også kan være religiøst motivert. Familiefaren er som regel den som står hardest på at tradisjonene opprettholdes. Det sikrer hans maktposisjon. Mødrene er mer opptatt av at barna skal ha det bra i skolesamfunnet.

*Likestillingstanken* er en sentral verdi som det knytter seg tunge forpliktelser til. Likevel synes skolene å være villige til å strekke seg langt for å imøtekomme kulturelle særtrekk. De tilpasser seg enkelte minoritetslevers pålegg om bruk av hodeplagg, og de aksepterer separate jente- og guttegrupper i mange fag og aktiviteter. Et sentralt spørsmål er hvor lenge skolen skal inngå kompromisser i forhold til likestillingsidealet, og hvor hardt ledelsen skal presse på for å oppnå framskritt på dette området. I forhold til noen grupper kan man nå fram med et press, men overfor andre kan man risikere å ødelegge kontakten med hjemmet. Det er også problematisk å ha ulik praksis overfor de forskjellige gruppene.

Denne problematikken oppstår også i møter mellom skolens ledere og lærere og minoritetsforeldre. Lederne skal forholde seg til foreldrene, kvinner og menn, i tråd med likestillingstenkningen. I praksis kan dette handle om å bygge opp underdanige kvinner, og at kvinnelige ledere skal være tydelige overfor menn som har vanskelig for å gå inn i en likeverdig dialog. Er det riktig å ta konflikten der og da, eller bør man se an situasjonen og håpe at det går bedre etter hvert? Slike handlingsvalg er viktige, og en vurdering av konsekvensene sammenholdt med forpliktelsene på skolens verdier, er noe alle lederne står midt oppi.

#### 4.3.10 Forvaltning av budsjettet

Skolelederne ble spurt om det var mye problemer og kommentarer rundt forvaltningen av totalbudsjettet i relasjon til opplegg for minoritetslevene. Situasjonen er imidlertid slik at det meste av budsjettet til opplegget for minoritetslever, kommer som øremerkede midler. Derfor er kritikk fra majoritetsforeldrene sjelden knyttet til den øko-

nomiske rammen skolen har. Det er lite snakk om økonomi når noen kan hevde at den flerkulturelle situasjonen går ut over deres egne barn. Generelle kommentarer til samfunnets bruk av penger kan forekomme, men skolen påpeker den flerkulturelle læringsarenaen mer som en mulighet enn som et problem. Begrensede assistentressurser brukes der de trengs mest, enten det er snakk om minoritets- eller majoritetselever. Her er det ingen forskjell. Dilemmaet her er at man tar fra ”fattige” for å gi til ”enda fattigere”.

## 4.4 Hovedkategori C - Inkluderingsstrategier og pedagogiske løsninger

### 4.4.1 Felles læringsarenaer

En dominerende strategi er å legge forholdene til rette for at minoritetselevne skal kunne delta på flest mulig fellesarenaer sammen med de andre elevene. Individuell oppfølging av enkeltelever skjer i stor utstrekning innenfor den ordinære gruppa eller klassa. Dette begrunnes med viktigheten av at alle elevene føler tilhørighet til en gruppe, og at det lettere etableres kontakt på tvers av etnisk tilhørighet. Målet er å få barna til å leke sammen i friminuttene og møtes på fritiden. Noen skoler har jobbet mye med å profilere seg som en flerkulturell skole der alle deltar i et helhetlig opplegg. Elevene skal møtes med de forutsetninger de har, uansett etnisitet.

Det gjøres erfaringer med ulike pedagogiske løsninger. Ved noen skoler er alder eneste kriterium for inndeling i grupper eller klasser. Det vises til dårlige erfaringer med egne klasser for minoritetsbarna både med hensyn til læringsutbytte og sosialisering. Interaksjonen med norske barn er viktig for tilpasningsevnen.

Noen har erfaringer med innskolingsklasser for hvert trinn der man ikke tenkte nivåorganisering, men en tilpasningsperiode før elevene i større grad ble integrert i de ordinære gruppene. Dette ble vurdert som en krevende form som man etter hvert har gått bort fra.

Morgensamlinger, tverrfaglige prosjektperioder og andre arrangementer i skolens regi gjennomføres på en slik måte at alle elevene skal bidra med noe. Riktignok kan også slike opplegg innholde elementer som er problematiske for noen. Skoleplikten er imidlertid en føring som av og til må tas i bruk for at alle skal være med og yte sitt.

#### 4.4.2 Opplevelse av mestring

De fleste skolene kombinerer hensynet til deltakelse i fellesarenaene med hensynet til faglig nivå og forutsetninger hos den enkelte elev. Minoritetsbarn kan periodevis få oppfølging innenfor de ordinære gruppene, for så å utgjøre egne grupper noen uker inndelt etter faglig nivå. Det er også gode erfaringer med å la norske barn av og til delta i undervisningen i norsk som andrespråk sammen med minoritets-elevne. Det viser seg at dette kan være ganske populært, og også gi viktige erfaringer for de etnisk norske elevene.

For at minoritetselvene skal kunne trives og føle seg trygge, må de oppleve at de mestrer de utfordringene skolen gir dem. En overordnet filosofi er at alle skal bli sett og møtt der de er. Derfor er det vanskelig å tenke seg gode pedagogiske opplegg uten at minoritets elever også må møtes utenfor det store fellesskapet i perioder. Dette gjelder også majoritets elever.

#### 4.4.3 Minoritetskulturene som ressurs

En flerkulturell skole profilerer seg blant annet på at forskjellighet er en styrke. Det pedagogiske opplegget skal bygge opp under elevenes stolthet over sin kulturbakgrunn. Dette gjøres ved at lærerne aktivt setter seg inn i aktuell kultur, historie og religion som kan styrke og skape større nærhet til viktig kunnskapsstoff for alle elever.

Morsmåls lærere brukes i andre sammenhenger enn bare i morsmålsopplæringen. De kan være utmerkede formidlere av kulturkunnskap innenfor samfunnsfag, historie, naturfag og religion. De kan eksempelvis demonstrere hvordan en religion praktiseres i bønn og andre



ritualer. Dette er helt i samsvar med opplevelsesaspektet i KRL-faget. Økonomi er som regel den begrensende faktoren for å engasjere morsmåslærerne til slike oppdrag. Helt avgjørende for en positiv utvikling av skolemiljøet er imidlertid at majoritetselevne får kunnskaper og blir nysgjerrige på hva medelevne står for. Å sette seg inn i en annen kultur er en prosess der en får synliggjort både likheter og forskjeller. En av informantene sier i en oppsummerende kommentar: ”Vi har bygget opp erfaring over lengre tid. I en flerkulturell skole erfarer vi mer og lærer mer.”

#### 4.4.4 Morsmåslæreren og læreren i norsk som andrespråk

Informasjonen om morsmålstrenerens betydning er entydig. Det hadde vært svært vanskelig uten dem. Det siktes da først og fremst til at de fungerer som tolker i ulike sammenhenger. Det brukes også tolker som ikke samtidig er morsmåslærere.

Morsmåslærerne og lærerne i norsk som andrespråk er helt sentrale i integrerings- og inkluderingssystemet ved skolene, men de disponeres på litt ulike måter. Ved enkelte skoler gis morsmålundervisningen i nær tilknytning til klassen for å støtte norskundervisningen. Organisatorisk kan eleven eller elevne tas ut i et tilstøtende grupperom i deler av timen. Ved en annen skole gis tilbudet om morsmålstrening rett etter ordinær skoletid for å unngå at elever tas ut.

Kommunikasjonen med foreldrene er helt avhengig av dyktige tolker når norsk-kunnskapene er mangelfulle. Kommunikasjonen handler ikke bare om språk, men også om å forklare og tolke kultur. Denne oppgaven er tosidig. For det første handler det om å formidle kunnskaper om norsk kultur og tenkning til innvandrerforeldrene. For det andre handler det om å forklare og bidra til forståelse for minoritetenes kulturytringer i skolemiljøet. Morsmålstrenerne må ha stor vilje til å sette seg inn i en annen kultur for å gjøre en god jobb i skolen. Det understrekes av flere informanter at det er totaliteten av kultur møte-problematikken som er viktig.

I informantgruppen er det ulike erfaringer med hvor lett det er å skaffe gode morsmålstrener. For noen grupper av innvandrere kan det være svært problematisk. Det er liten vits i å ha en morsmålstrener som ikke kan godt norsk, når målet er at morsmålstreningen skal støtte norskopplæringen. De som tilsettes må også dele skolens målsettinger og visjoner for arbeidet i en flerkulturell skole. Noen av informantene er opptatt av at morsmålstrenerne inngår i team sammen med andre lærere, og ikke bare opptrer som gjester en gang i blant. Bare slik kan de bli den bærebjelken i inkluderingsystemet som er ønskelig og mulig.

#### 4.4.5 Foreldrekontakten

I flere sammenhenger har jeg vært inne på hvor viktig god kontakt med foreldrene er. Ulike tiltak settes i verk for å styrke denne siden ved virksomheten. Minoritets-foreldrenes støtte gir tyngde til det pedagogiske opplegget både i forhold til elevene, lærerne, myndighetene lokalt og sentralt og andre foreldre. Derfor satser ofte rektor på å være synlig og tilgjengelig for denne gruppen av foreldre. Ofte forvalter lærerne den direkte kontakten, men ved enkelte skoler møter rektor på alle foreldremøter.

Det avholdes også egne foreldremøter for minoritetsforeldre der informasjon om skolens standpunkter i ulike saker står sentralt. Foreldrene ser ikke alltid på seg selv som viktige i skolesammenheng, og derfor kan det at topledelsen stiller opp, bidra til å snu en slik oppfatning.

Ved noen skoler meldes det om stor oppslutning på foreldremøtene. Andre steder sliter man med å få tilstrekkelig kontakt og samarbeid. Dette kan ha med tradisjoner som utvikler seg ulikt fra skole til skole å gjøre, men også bero på tilfeldigheter knyttet til den enkelte innvandrergruppe. Uansett er en satsing på foreldrekontakten felles for alle mine informanter.

#### 4.4.6 Samarbeid i nærmiljøet

I intervjumaterialet finnes eksempler på at skolene prioriterer kontakten med nærmiljøet veldig høyt, og de spiller på dette når pedagogiske opplegg for minoritetselvene skal utvikles. Det er i nærmiljøet den første tilpasning skal foregå både for foreldre og barn. Hva vil det si å leve som ung nettopp her på dette stedet? Det handler om å formidle ganske enkle ting som for de fleste er en selvfølge, men som det for minoritetsbarna er viktig å få høre om. Elevene må hjelpes til rette i lokalsamfunnet, og dette kan lærerne sette fokus på i undervisningen, og eventuelt legge til rette for møteplasser i fritida. Samarbeid med idrettslag om aktivitetstilbud som bidrar til kontakt og kulturkompetanse er ett eksempel. Erfaringene tilsier at slike tilbud bør være gratis, ellers kan oppslutningen bli dårlig fra nyankomne minoritetsgrupper.

I et tilfelle vurderer ledelsen kontakten med nærmiljøet som så viktig at ressurser bevilget gjennom en nasjonal satsing som kalles *den kulturelle skolesekken*, brukes til å finansiere en kulturkoordinatorfunksjon. Oppgaven er å ha løpende kontakt med skolens nærmiljø for å få inn elementer av det flerkulturelle i skolens kulturelle skolesekk. Skolen stiller også lokaler gratis til disposisjon for ulike minoriteter som ønsker å arrangere kurs eller aktiviteter.

#### 4.4.7 Lærernes lederrolle og voksentetthet

I intervjumaterialet kommer det fram at orden og disiplin er en viktig forutsetning for at gode læringsprosesser kan foregå. Minoritetselvene er ekstra avhengige av dette. Gruppene må være oversiktlige, og det må være greit å orientere seg for alle. Å være inkludert innebærer blant annet en trygghet for at mine spørsmål kan stilles, og at jeg kan forvente å få hjelp ganske raskt. Det må derfor arbeides planmessig for at lærerens lederrolle skal respekteres og styrkes. Særlig kvinnelige lærere må få styrket autoritet i møte med innvandregutter fra enkelte etniske minoriteter. Disiplinproblemet eksisterer selvfølgelig

uavhengig av en flerkulturell situasjon, men kaos i klassen er ekstra sårbart for minoritetselevne. Voksenteiteten er avgjørende for hvor godt en kan møte slike problemer.

## 4.5 Hovedkategori D - Trekk ved organiseringen av arbeidet med minoritetselevne

Jeg velger å ta for meg skolene etter tur når jeg skal beskrive organiseringen av arbeidet med minoritetselevne. Det finnes mange felles trekk, men også forskjeller. Forskjellene gjenspeiler først og fremst ulik historie, men ikke minst den situasjonen skolen befinner seg i i øyeblikket. Noen skoler har lang erfaring som flerkulturelle, andre kan for eksempel ha fått for kort tid til å forberede seg på å ta imot elever fra asylmottaket. Antallet minoritetslever varierer sterkt mellom skolene, og det er forskjell hvor lang tid minoritetselevne har bodd i lokalsamfunnet.

I beskrivelsen forsøker jeg å løfte fram hva informantene har formidlet om sin egen rolle og funksjon. Det må presiseres at de empiriske dataene ikke inneholder noen fullstendig beskrivelse av organisasjonen ved den enkelte skole. Jeg forsøker bare å tegne et bilde av viktige elementer som har kommet fram i relasjon til prosjektets problemstilling.

### 4.5.1 Skole A

Utgangspunktet for organiseringen er en kartlegging av det språklige nivået til elevene. Det brukes aldersblanda grupper ut fra språklig nivå. Disse gruppene oppfattes imidlertid ikke som mer spesielle enn andre grupper. Alle elever har en eller annen gruppetilhørighet innenfor klassetrinnet, og også på tvers av trinn. Det er ikke aktuelt med permanente grupper ut fra etnisk tilhørighet.

Ved skolen er det en koordinator for det migrasjonspedagogiske arbeidet, en lærer som har avsatt noe tid til å ha et hovedansvar. Lærerpersonalet er organisert i to team, ett for småskoletrinnet og ett for

mellomtrinnet. Det er avsatt en liten ressurs til ledelse av teamene. De to teamlederne har begge migrasjonspedagogikk i fagkretsen. I tillegg er det enkelte lærere som har et klart definert ansvar for undervisningen i norsk som andrespråk. Teamene har ansvar for å finne helhetsløsninger underveis. Man vil ikke vedta en bestemt løsning for et helt skoleår. De tospråklige er så forskjellige, og ting kan endre seg raskt.

Det arrangeres faste allmøter for minoritetsforeldrene fordi skolen ser at de trenger noe mer informasjon en andre. I organisasjonen blir disse møtene viktige blant annet fordi det er godt frammøte. Morsmålstrenerne betyr mye når korrekt informasjon skal formidles. Skolen har utviklet en serviceerklæring som tydeliggjør hva som forventes av foreldrene.

Rektor er leder av videreutviklingen av skolen som en flerkulturell skole. Videre er skolelederen involvert i konkrete saker av prinsipiell betydning. Dersom det er snakk om vold, involveres rektor også i kontakten med foreldrene og eventuelt barnevernet.

#### 4.5.2 Skole B

Ansvar for opplegget rundt minoritetselevene og videreutviklingen av skolen som en flerkulturell skole er tillagt assisterende skoleleder. Skolen har lang erfaring med minoritets elever. Andre skoler i kommunen trekker veksler på kompetansen som er bygget opp, men det er ikke snakk om en formalisert rådgiverordning. Like fullt representerer denne skolen tyngdepunktet i arbeidet med minoritetsgruppene, og kommuneleddet anerkjenner at det er her den bredeste kompetansen finnes. Ledelsen blir følgelig involvert i et visst koordineringsarbeid på kommunenivå. Dette gjelder blant annet disponeringen av morsmållærerne som ofte har oppgaver på flere skoler.

I kommunen kjøres et introduksjonsprogram for flyktninger. De voksne skal i løpet av to år ha en eller annen form for yrkespraksis. Målet er å bli bedre integrert i lokalsamfunnet. Skolen har etablert en sosial-

lærerstilling der den tilsatte har migrasjonspedagogikk og god lokal-kunnskap. Minoritetsforeldrene trenger opplæring i samfunnsfag, og denne stillingen kan også bidra noe i denne sammenhengen. Samtidig er det opprettet en sosiallærerstilling for de andre elevene som pr. i dag innehas av en barnevernspedagog. Det er viktig å synliggjøre at også den etniske majoriteten får sine støttefunksjoner, ellers kan det komme kritiske bemerkninger om ressursbruken.

Lærerne i norsk som andrespråk og morsmålstrenerne er sammen med sosiallæreren helt sentrale i organiseringen av tiltakene for minoritets-elevne. Det er initiert et langsiktig skoleutviklingsprosjekt relatert til profilering av skolen som flerkulturell. Sosiallæreren leder prosjekt-gruppa, og rapporterer til skolelederen. Det avvikles to seminarer i året. Skolelederen har månedlige møter med morsmålstrenerne der status blir klarlagt, og det er mulig å ta opp vanskeligheter som måtte oppstå i ulike sammenhenger. Ved siden av rapportering kan møtene også ha karakter av trøst og oppmuntring. Morsmålstrenerne har behov for mer opplæring og hjelp til å forstå det norske skolesystemet. Lærerne i norsk som andrespråk har også månedlige møter med skoleledelsen. Også ved denne skolen er en vurdering av språklig nivå utgangspunktet for utvikling av tilbud for de flerspråklige elevene.

Det avholdes foreldremøter for særskilte innvandrergupper og noen ganger sammenslåtte grupperinger. Skolelederen stiller på alle disse møtene hvor det ofte kan komme opp ganske følsomme spørsmål. Skolelederen møter også enkeltforeldre blant annet for å gjøre dem kjent med skolens regelverk som må respekteres.

#### 4.5.3 Skole C

Skolen framhever at organiseringen tar utgangspunkt i den kompetansen som finnes ved skolen, og at ulike funksjoner og oppgaver delegeres til ulike nivåer. En av lærerne i norsk som andrespråk har en time nedsatt lesetid for å ta et koordinerende ansvar. Inspektøren som nestleder er også sterkt inne i dette arbeidet. Skolen har en spesialrådgiver og en sosiallærer som ofte har dialogen med foreldrene.

Det gjelder også to-tre lærere som er mye involvert i de pedagogiske oppleggene.

Møtestrukturen er fleksibel, og skolelederen deltar i møter og innkalles til møter etter behov. Hun har også hovedansvaret for kontakten med kommuneleddet. Det er inngått et samarbeid med naboskolen om en type tilpasset opplæring og nivåorganisering på tvers av barnetrinnet og ungdomstrinnet. Her arbeider tilsatte fra begge skolene sammen for å følge opp den enkelte elev. Erfaringene er svært positive.

Det legges vekt på samarbeid med positive krefter i lokalmiljøet blant annet ved å arbeide for opprettelse av vennefamilier.

#### 4.5.4 Skole D

Erfaringene med en egen innskolingsgruppe for minoritetselever er ganske negative ved denne skolen. Derfor har man bestemt seg for å satse på individuell oppfølging av enkeltelever innenfor den ordinære skolestrukturen. Følgelig er de fleste av skolens lærere direkte involvert i oppleggene for minoritetsbarna.

Morsmållærerne blir veldig viktige i en slik struktur. Det er avgjørende at de er gode i norsk, slik at de kan bidra til god progresjon i norskopplæringen. Morsmålstreningen gjennomføres også stort sett innenfor de ordinære gruppene, men av og til tas elevene ut i tilstøtende grupperom for uforstyrret å kunne konsentrere undervisningen om det språklige. Informanten legger vekt på at personalet er i en kontinuerlig prosess der det bygges opp kompetanse over tid. Det er for eksempel fullt mulig å ha minoritetselever med ulike etnisk bakgrunn i samme gruppe.

Rektorfunksjonen på denne skolen består mye i å veilede lærerne i møte med de flerkulturelle utfordringene. Han er også med på mange foreldremøter og foreldresamtaler, noe lærerne ber om, særlig når situasjonen er litt tilspisset.

#### 4.5.5 Skole E

Skolen bygger på en trinnmodell med en trinnleder. Et trinn i denne sammenhengen er et klassenivå, for eksempel første klasse. Alle trinnlederne er imidlertid ikke med i plangruppa ved skolen. Det er opprettet tre storteam, storteamene er delt inn med utgangspunkt i 1.-4. klasse, 5.-7. klasse og skolefritidsordningen (SFO). Lederne for disse enhetene er med i skolens strategiske ledergruppe sammen med rektor og inspektør.

Tidligere var det knyttet ressurser til en rekke mindre oppgaver i skolens organisasjon. Dette gjelder blant annet samlingsstyrerfunksjonene. Nå er man blitt enig om å trekke inn disse ressursene og fordele dem på færre pottter. Ressursene brukes nå til å gi storteamlederne rimelig kompensasjon for den jobben. Det er avsatt midler til en kulturkoordinator. Dessuten er det etablert to spesialpedagogiske funksjoner. Den ene er knyttet til arbeidet med innføring av informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i skolen. Den andre er rettet mot sosialpedagogiske og migrasjonspedagogiske forhold.

I arbeidet med å profilere skolen som en flerkulturell skole, forsøkes det å få morsmålstrenerne til å gå mer inn i storteamene sammen med de andre lærerne. Dette kan oppnås blant annet ved å tilsette færre morsmålstrener i litt større poster. Det er kulturkoordinatoren som har regelmessige møter med morsmålstrenerne. Rektor er ikke med på disse møtene, men han har jevnlig møter med kulturkoordinator. Informanten presiserer at rektor må kunne ses og høres for alle grupper i organisasjonen, men han kan ikke være allestedsnærværende.

Arbeidet med minoritetselevne involverer alle storteam og trinn. Det legges vekt på en organisering der elevene skal inkluderes i fellesarenaer. I økende grad ser skolen behov for å nivåorganisere på tvers av trinn og storteam. Utgangspunktet for dette har vært en bred diskusjon om betydningen av enkeltelevens opplevelse av mestring. Det er satt i gang såkalte lese- og skrivestuer på tvers av trinn. I storteamet på småskoletrinnet har man også en slik gruppedifferensiering når det gjelder uteaktiviteter. Denne organiseringsformen vil bli utviklet



videre innenfor andre fagområder. Erfaringene er gode på flere måter. Elever som ikke har hatt kontakt før, finner hverandre.

Skolen bygger sin organisasjon slik at samspillet med nærmiljøet skal bli best mulig. Kulturkoordinatoren har blant annet et ansvar for å oppsøke og knytte kontakter i innvandrer miljøene. Målet er å trekke nye kulturelementer inn i skolens pedagogiske opplegg. Skolen tilbyr minoritetsgruppene å låne skolens lokaler gratis etter skoletid, for å stimulere til kulturelle aktiviteter som er viktige for dem, og som også kan være åpne for den etniske majoriteten. Ledelsen ved skolen ønsker å stimulere foreldrenes arbeidsutvalg til å engasjere seg i dette arbeidet, og også jobbe for at nærmiljøet skal etablere fadderordninger for nye innflyttere. I denne situasjonen finner rektor det riktig å prioritere samarbeidet mellom hjem og skole svært høyt. Han stiller på foreldremøter for alle etniske grupper.

#### 4.5.6 Skole F

Ved skolen er det gjort forsøk med egne innskolingsklasser for minoritets elever på småskoletrinnet og på mellomtrinnet. Berettigelsen av en slik organisering er at det kommer nye minoritets elever hele tiden. Det framheves likevel at dette er en komplisert måte å gjøre det på. Minoritetsgruppene og dermed skolen gjennomgår faser på nytt og på nytt, og det pedagogiske opplegget må justeres underveis.

Det understrekes at det er nødvendig å opprette nivådelte grupper. I stedet for innskolingsklasser har man inngått et samarbeid med ungdomsskolen om en nivåinn delt intensivopplæring i norsk, engelsk og matematikk. Det ble avsatt to timer hver dag til dette opplegget. Erfaringene er svært gode. Å slå sammen lærerressurser fra de to skolene har vist seg å være et godt grep.

I skoleorganisasjonen er det en koordinator for mellomtrinnet og en for småskoletrinnet. De er bindeleddet som forsøker å se helheten og legge til rette for enkelteleven. Koordinatorene har trinnmøter hver uke der tilpasning for enkeltelever drøftes. Normalt er ikke rektor med på disse møtene, bare etter behov.

Rektor uttaler om sin rolle at han primært skal legge til rette for helheten slik at alle får en meningsfull skolehverdag. Dette brukes det mye tid på, og det begrunnes med at det er veldig viktig at minoritetselevne lykkes i skolen. De har så mange ulemper i møte med samfunnet ellers. Kommunen ser dette og er villig til å stille med midler. Rektor jobber mye sammen med flyktningkontoret. Det gjennomføres månedlige møter der rektor og de to koordinatorene for småskole- og mellomtrinnet er til stede sammen med helsesøster for flyktningene og en representant for flyktningkontoret. Det er også rektor som innkaller til foreldremøter, og det er så langt god oppslutning om foreldremøtene.

#### 4.5.7 Skole G

Skolen legger vekt på å fordele alle elevene inn i klasser og grupper etter vanlige kriterier. Oppfølgingen av minoritetselevne foregår så langt det er mulig i fellesarenaer. I tråd med dette understrekes det at morsmålstreningen skal støtte undervisningen i norsk og den generelle opplæringen. Tolkefunksjonen framheves som avgjørende viktig for å lykkes i arbeidet med minoritetselevne i den første fasen etter at de er kommet til landet. Rektors ansvar er å tilsette de rette personene som morsmålslærere. Dette kan være en vanskelig oppgave på bakgrunn av spenninger i innvandremiljøet. Tydelig kommunikasjon og god kontakt med de nye gruppene er av stor betydning. Unødvendige misforståelser kan ryddes av veien. Foreldremøtene er viktige tiltak og gode arenaer for å oppnå dette. Det understrekes at lokalsamfunnet har vist stor åpenhet i møtet med minoritetskulturene.

Det er opprettet to koordinatorstillinger på skolen. Den ene er tillagt ansvaret for det spesialpedagogiske feltet og den andre for tilpasset opplæring. Disse to har den daglige oppfølgingen. De totale ressursene som følger oppgaven med å utvikle individuelle arbeidsplaner, er fordelt på team og klassetrinn. Lærerne må forvalte ressursene på best mulig måte.

Foreldrene trekkes med i arbeidet med å utvikle individuelle opplæringsplaner for minoritetslevene. Dette understreker ytterligere behovet for en god tolketjeneste.

Rektor deltar i dette arbeidet særlig når mer prinsipielle spørsmål dukker opp. Hvor langt kan skolen gå i å tilpasse seg enkeltelevers ønsker og behov? Alle foreldreønsker kan ikke innfris, men det erkjennes at innvandrere gjennomgår ulike faser i integreringsprosessen, og man tyr til en del tidsbetingete pragmatiske løsninger.

#### 4.5.8 Skole H

Skolen har lang erfaring med minoritetslever, men pr. i dag er det svært få minoritetslever ved skolen. Dette er stort sett barn som er født i Norge, og opplegget for dem er knyttet til de ordinære klassene og gruppene. Lærerstaben har vært stabil i lengre tid, og mange har formell kompetanse i migrasjonspedagogikk.

Det er tilsatt en koordinator for opplegget for minoritetslevene, og samarbeidet mellom klassestyreren og morsmållæreren er helt sentral. Rektor har jevnlig møter med de lærerne som underviser i norsk som andrespråk som igjen følger opp med klassestyrerne. Rektor framhever viktigheten av å ha regelmessige møter med morsmålstrenerne, og antyder at denne kontakten bør styrkes ytterligere.



## 5. DRØFTING AV EMPIRIEN

### 5.1 Den første problemstillingen – etiske dilemmaer i skolens virksomhet

I dette kapitlet vil jeg se funnene i sammenheng med aktuelle politiske dokumenter, og drøfte dem i relasjon til noen av de verdiimplikasjonene de politiske føringene innebærer. Jeg vil konsentrere beskrivelsen om sju punkter: Barnets rettigheter (5.1.1), foreldreretten (5.1.2), hensynet til skolens personale (5.1.3), religionsfrihet og retten til kulturelle uttrykk (5.1.4), toleranse og respekt (5.1.5), enhet, likhet og likeverd (5.1.6) og oppdragelsesidealer og kulturkoder (5.1.7).

#### 5.1.1 Barnets rettigheter

Et grunnleggende prinsipp når det skal treffes avgjørelse som angår barn, er i følge FNs barnekonvensjon, artikkel 3, ”barnets beste”. Dette vil være et overordnet perspektiv for all pedagogisk virksomhet, og førende for alle avgjørelser en skoleleder må ta i vanskelige situasjoner. Hva man legger i begrepet ”barnets beste”, er imidlertid ikke entydig. Forståelsen vil avhenge av kultur- og verdisyn og faglig og politisk forankring (Stort.meld. 49, s.54).

I empirien kommer det i flere sammenhenger fram at god kontakt med hjemmet er viktig for at minoritetslevende skal ha det bra. Skolens arbeid med å bygge tillitt mellom skole og hjem prioriteres høyt i forhold til alle elever. Vi har sett at betydelige ressurser brukes for at den

språklige kommunikasjonen skal bli best mulig. Målet er å øke kunnskapene om og forståelsen for de kulturelle forskjellene som finnes i skolemiljøet, og for å tydeliggjøre skolens forventninger til minoritetsforeldrene. Intervjumaterialet gir eksempler på mistanker om vold og fysisk avstraffelse, og man er ikke sikre på at verken foreldrene eller barna forteller alt. Løgn ødelegger et tillitsforhold. Barnet har uansett rett til beskyttelse mot fysisk vold, selv om den er moderat og kulturelt betinget, og skolen er forpliktet til å undersøke slike saker nærmere.

Gode relasjoner til lærerne er viktig for minoritetsbarna. Lærerne er de som først og fremst kan bidra med omsorg og støtte i skolesituasjonen, og de som kan legge til rette for at også minoritetslevnene får gode mestringsopplevelser. Skolelederne gir uttrykk for at alle elever må få delta på lik linje i skolehverdagens fellesarenaer, samtidig må det pedagogiske opplegget ta hensyn til nivå og forutsetninger. Bare slik kan en likeverdig rett til personlig utvikling og utdanning ivaretas. Informantene gir ulike eksempler på aktuelle pedagogiske grep for å nå dette målet.

### 5.1.2 Foreldreretten

Foreldrene har hovedansvaret for barnas oppfostring. Dette er i samsvar med FNs barnekonvensjon og barneloven. Samtidig har offentlige myndigheter et medansvar for barnas oppvekstmiljø (Stort.meld. 49, s.53). I intervjumaterialet finner jeg eksempler på uenighet mellom skolelederne, som er myndighetenes representanter, og foreldrene. Dette kan gjelde innhold og arbeidsmåter i ulike fag, men også oppdragelsesidealer.

Minoritetsforeldre kan gi uttrykk for at de misliker oppførselen til etnisk norske barn, og de peker særlig på mangelfull respekt for voksne og lærerne spesielt. De vil ikke at barna deres skal bli som norske barn, og de mener at disiplinen i skolen er for slapp. Dersom skolen blander seg inn i hvordan oppfostringen skjer i hjemmemiljøet, kan dette ødelegge tillitsforholdet og dermed skape vanskeligheter for barna. Flere

av informantene gir uttrykk for minoritetsforeldrenes varhet for at skolen skal føre noen form for kontroll. De er bevisste sin rett og plikt til å oppdra egne barn. Skolene er opptatt av å finne effektive måter å løse kommunikasjonsproblemet på og å knekke kulturkodene.

Minoritetsforeldrene kan bare unntaksvis kreve fritak fra obligatorisk innhold. Dette skaper ofte problemer fordi de bygger sin barneoppdragelse på verdiprioriteringer og normer som de selv vokste opp med. Disse verdiene kan være svært forskjellige fra de verdiene som barna deres møter i samfunnet for øvrig, og som er det grunnlag skolen bygger på. Skolen møter disse utfordringene blant annet når de skal ha foreldrenes godkjenning av individuelle arbeidsplaner. I denne sammenhengen kan foreldreretts-prinsippet komme i konflikt med majoritetens verdisyn, og dette krever en bevisstgjøring i forhold til hvor langt foreldreretten gjelder i det norske samfunnet. Stort. meld. 49 diskuterer dette problemet på flere måter. Det påpekes at innvandrere kan ha fordommer og negative holdninger til det norske samfunnet, og det antydes at dette kan skyldes manglende kjennskap til norsk familieliv og nordmenn som enkeltpersoner (s.55). Meldingen er tydelig på at når man har bosatt seg i Norge, er det lagt noen premisser for barnas oppvekst som foreldrene må akseptere og få økt sin kunnskap om (s.54).

Siden foreldrene har det primære oppdragermandat, har de rett til grundig informasjon om hvordan barna klarer seg på skolen, både faglig og sosialt. Informasjonsplikten påligger skolemyndighetene, og foreldrene skal kunne føle seg trygge på at den følges opp. I empirien finnes eksempler på at dette ikke er like lett i enhver situasjon. Der foreldrene har urealistiske forventninger til hva barna deres kan klare, kan negativ informasjon skape problemer på ulike måter. Eleven kan urettmessig bli straffet på tross av iherdig innsats. Tillitsforholdet mellom lærer og elev kan bli ødelagt, noe som vil være en brems for elevens videre utvikling og faglige progresjon. I enkelte tilfeller må skolen velge mellom total åpenhet overfor foreldrene og en fortsatt åpen og personlig dialog med barnet. Ikke sjelden kan en elev fortelle læreren noe de ikke vil at foreldrene skal vite. I FN's barnekonvensjon

artikkel 12 står det at barn har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet. Barnets synspunkter skal tillegges behørig vekt i samsvar med alder og modenhet. Det vil derfor i mange tilfelle være riktig å prioritere fortroligheten til barnet.

### 5.1.3 Hensynet til skolens personale

Intervjuene vitner om skoler og lærere som strekker seg langt for å løse de oppgavene myndighetene pålegger dem. Bakgrunnen er stor interesse for det migrasjonspedagogiske feltet, og sterke ønsker om å legge forholdene til rette til barnets beste. De frustrasjoner som personalet kan føle, kommer gjerne til uttrykk gjennom å etterspørre mer informasjon om de elevgruppene som skal inkluderes i skolemiljøet. Det fattes også beslutninger på kommunalt nivå og av sentrale myndigheter som innebærer at lærerne får altfor liten tid til å forberede seg på krevende oppgaver.

I empirien kommer det fram ønsker om å følge opp lærerne bedre. Det oppleves som et dilemma for ledelsen når de pedagogiske løsningene betinger at mange engasjerer seg langt utover det man strengt tatt kan kreve. Det påpekes at god personalomsorg burde innebære mer vekt på kursing og inspirasjonssamlinger relatert til arbeidet med minoritetselvene. Større voksentetthet i krevende pedagogiske situasjoner trekkes fram som viktig for at slitasjen ikke skal bli for stor. Empirien dokumenterer på ingen måte krisestemning ved noen av skolene, men situasjonen kan oppleves presset.

### 5.1.4 Religionsfrihet og retten til kulturelle uttrykk

Kristen tro og kultur er en viktig faktor i norsk historie og identitet. Over 90 % av befolkningen er fortsatt medlem i et kristent kirkesamfunn. En nylig avsluttet undersøkelse i 15 europeiske land tyder imidlertid på at nordmenn er blant Europas minst religiøse folk. Undersøkelsen er basert på spørsmål om de intervjuede anser seg selv for å være religiøse eller om de deltar jevnlig i gudstjenester. Dette avspeiler en holdning der religion oppfattes som en privatsak som ikke



kommuniseres utad i særlig grad (Stort.meld. 49, s.183). Mange av minoritetsgruppene kommer derimot fra land der religiøse ytringer har mye større plass i dagliglivet.

Intervjumaterialet antyder at noen grupper får forsterket sitt behov for å markere sin kulturelle og religiøse identitet i møte med et norsk levesett. En helt ny og fremmed situasjon utfordrer den enkeltes selvforståelse og mening med tilværelsen, og de blir opptatt av å finne en ny plattform for sin livstolkning og identitet (se begrepsavklaring pkt. 2.3). Dette innebærer for enkelte grupper en aktivering av kulturelle tradisjoner fra hjemlandet, mens andre er mer åpne for å integrere ny livserfaring inn i sin selvforståelse, virkelighetsforståelse og praktiske innretning av hverdagslivet.

Religionsfriheten innebærer like rettigheter for alle til å praktisere sin tro. Mangfoldet utfordrer ikke minst offentlig sektor til å legge til rette for tjenestetilbud på en mer differensiert måte. Spørsmålet i forhold til religionsfriheten blir imidlertid i hvor stor grad myndighetene skal ta ansvar, og hva som skal være opp til den enkelte.

Jeg har vist at skolene møter disse spørsmålene på flere måter. En viktig del av troen kan for mange være å bære hodeplagg. Det kan også gjelde andre klestradisjoner som har med forholdet mellom kjønnene å gjøre. Religion er videre retningsgivende for hvilke aktiviteter gutter og jenter i ulike aldre kan være med på sammen. Dessuten kan enkelte aktiviteter være spesielt problematiske under religiøse høytider som for eksempel under fastemånedens Ramadan. Spesielle spiseforskrifter er av de ting som skaper små problemer for skolen, men de krever spesialopplegg i heimkunnskap, ikke minst når det er fastetid.

Mange av disse *kulturytringene* er beskyttet av menneskerettighetene. Som eksempel kan nevnes at retten til å bære hodeplagg berører prinsippet om religionsfrihet, retten til ikke-diskriminering, retten til ytringsfrihet og retten til privatliv (Stort.meld. 49, s.42). Informantene gir uttrykk for at man er forsiktig med å regulere minoritetsevenes påkledning. Det oppstår imidlertid dilemmaer i ulike pedagogiske

sammenhenger. Eksempler på dette er turer og idrettsaktiviteter i skog og mark både sommer og vinter. Her er hensiktsmessig påkledning ofte avgjørende for opplevelse og læring.

### 5.1.5 Toleranse og respekt

Toleranseidealet er på mange måter gjennomgripende i alle de forhold jeg omtaler i prosjektet. Respekt for annerledes tenkende og vilje til å leve sammen i et flerkulturelt fellesskap, er en grunnleggende plikt som berører alle mennesker. Fellesskapstanken betinger noen kjerneverdier som alle kan enes om. Stort.meld. 49 drøfter i kapittel 3 spørsmålet om kjerneverdier. Et sitat derfra gir et nyttig perspektiv på skolens arbeid med likhet og mangfold i elevflokket, og hvilke ambisjoner skolen skal ha i dette arbeidet:

Spørsmålet om kjerneverdier er også et spørsmål om hvilke ambisjoner vi har for grad av fellesskap mellom borgerne og mellom ulike grupper av befolkningen. Et standpunkt er å søke bredest mulig enighet – at vi kulturelt og verdimesig prøver å nærme oss hverandre. Et annet standpunkt er å definere et minimumssett av menneskerettslige og politiske spilleregler som alle må respektere. Maksimumsløsningen – det brede verdifellesskapet – har til hensikt å styrke enhetsfølelsen mellom borgerne. Minimumsløsningen verner i større grad om retten til å være forskjellig, selv om menneskerettighetene og politiske spilleregler setter grenser for forskjelligheten. Denne meldingen legger seg nærmere den siste forståelsen (Stort.meld. 49, s. 34).

Empirien gir mange eksempler på at toleransen i majoritetskulturen settes på prøve. Særlig kan ulike omgangsformer og måter å reagere på i dagligdagse situasjoner virke provoserende. Toleranseidealet retter seg imidlertid begge veier, og det er en minst like krevende for minoritetsgruppene å tolerere majoritetens særegenheter. Det er bare når forskjellene blir tydeliggjort, det kan være snakk om ekte toleranse. Tilsøring av faktiske forhold, eller forsøk på å lage en syntese av noe som er totalt forskjellig, har ingen ting med toleranse å gjøre. Likhetsbestrebelse i skolen kan derfor være forbundet med en viss

fare. Det betyr ikke at man ikke kan løfte fram sider ved levemåte og livstolkning som bærer mange fellestrekk. Disse kan nettopp bidra til større forståelse mellom ulike grupper og bygge ut plattformen av felles kjerneverdier.

### 5.1.6 Enhet, likhet og likeverd

Enhetsskoletanken bygger i bunn og grunn på at alle mennesker har samme verdi og samme rett til utdanning. Historisk betraktet skulle lavstatusgruppene i samfunnet få de samme mulighetene som de velstående, og enhetsskolen ble et sentralt sosial-demokratisk anliggende. Som visjon og ide har denne saken vært lite politisk kontroversiell de siste tiårene, men de praktisk-pedagogiske konsekvensene av likeverdstanden har alltid vært diskutert. En vanlig innvending mot enhetsskolen har vært at de virkelig skoleflinke elevene ikke har fått tilrettelagt for deres utviklings-muligheter, og at samfunnet dermed har gått glipp av viktig toppkompetanse.

I møte med en flerkulturell læringsarena får disse spørsmålene en ny aktualitet. Hvor likt må lærestoffet være for at vi kan snakke om en likeverdig skolegang? Skolelederne trekker fram situasjoner som vedrører det obligatoriske innholdet i skolen. De fleste profilerer obligatorikken som en del av de kjerneverdiene som alle må forholde seg til, og som gir de beste mulighetene for å fungere godt i samfunnet. I sin ledelsespraksis må de også rette seg etter lover og retningslinjer. Likevel trekkes spørsmålet om barnets beste inn i diskusjonen om likhet. Likeverdet kan like gjerne, og kanskje bedre, ivaretas ved å nyansere kravet om obligatorisk innhold og deltakelse i alle fagområder. Det er i alle fall tydelig i intervjumaterialet at tilpasset opplæring og differensierte pedagogiske tiltak ansees som en bedre måte å sikre likeverdig utdanning enn om alle skulle få det samme opplegget.

Likestilling og likeverd er ikke synonyme begreper. Det som fra en vestlig tenkemåte oppfattes som undertrykking av kvinnene, kan fra minoritetsgruppens side hevdes å være en arbeidsfordeling som ikke røkter ved likeverdstanden. Likevel nevnes mange eksempler på at mannen bruker sin maktposisjon på måter som ikke kan aksepteres

i det norske samfunnet. Kvinnenes hodeplagg kan også være et underdanighetssymbol. Det er imidlertid ikke ulovlig å bære slike kjen-  
netegn forutsatt at det er frivillig, og heller ikke barn kan tvinges til å  
bruke hodeplagg (Stort.meld.49, s.42). Ikke sjelden kommer lærerne  
opp i situasjoner der jenter betror dem at de helst vil slippe å gå med  
hodeplagg, men at de velger å respektere foreldrenes ønsker. Det er  
svært ofte vanskelig å avgjøre frivillighet i slike saker.

### 5.1.7 Oppdragelsesidealer og kulturkoder

Empirien er entydig i forhold til målsettinger om å forberede elevene  
på et liv i det flerkulturelle samfunnet. Forpliktelsen til å møte alle  
mennesker på en åpen og inkluderende måte gjelder definitivt i sko-  
len. Norges humanitære forpliktelser overfor andre folks lidelser skal  
nedfelles i skolens praksis overfor minoritetselvene. I skolen gjør  
man erfaringer med at dette ikke alltid er like lett. Omtenksomhet  
og omsorg blir ikke alltid tatt imot slik man forventer. Dette kan ha å  
gjøre med vidt forskjellige oppfatninger av hva som er viktig, i hvert  
fall i pressede situasjoner som mange innvandrerfamilier kan befinne  
seg i. Den etniske majoriteten vil kunne oppfatte mangel på synlig  
takknemlighet som uttrykk for avvisning. Dette er nødvendigvis ikke  
riktig. Det kan like gjerne handle om misforståelser, fordi man ikke  
er godt nok kjent med hverandres måter å uttrykke omsorg og takk-  
nemlighet.

Skolemiljøet utfordres til å praktisere empati og tålmodighet i rela-  
sjonene til minoritetsgruppene. Dette krever brede kunnskaper om  
den kulturelle bakgrunnen og kulturkodene som hver etnisk gruppe  
representerer. I første rekke må lærerne ha denne kunnskapen, men i  
neste omgang må også alle elevene få formidlet kunnskaper gjennom  
teori og praktisk samhandling. Bare slik kan det etableres en trygghet  
i møte mellom kulturene som stimulerer positiv nysgjerrighet og øn-  
ske om å bli bedre kjent. Skolene er opptatt av å legge til rette for at  
elevene også møtes på fritida, og i mange tilfeller stilles skolens loka-  
ler gratis til disposisjon. Erfaringer tilsier at i barns samvær med barn,  
knekkes kulturkodene lettere enn i voksenstyrte aktiviteter. Tiltak for

å etablere sosial kontakt på fritida, vil derfor være et viktig bidrag til å bygge en felles verdiplattform.

I et demokratisk fellesskap må det også skapes aksept for at noen trenger mer oppmerksomhet i perioder enn andre. Ekstra ressurser må gis til noen for at de skal inkluderes bedre i skolemiljøet. Ofte er ressursene begrensede, og det er bare de aller mest trengende som får ekstra støtte. I en slik situasjon er flere av informantene opptatt av at så fort en elev har gjort framskritt, må den tilbake i det ordinære pedagogiske opplegget. Systemet med tildeling av ekstraressurser må ikke utnyttes, og samtidig er det et mål at de som trenger det aller mest, blir hjulpet.

## 5.2 Den andre problemstillingen – inkluderingsstrategier og organisering av arbeidet med minoritetselvene

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i gjeldende læreplaner og drøfte i hvilken grad funnene reflekterer de forpliktelsene disse innebærer. Også her vil jeg ha et spesielt fokus på verdiimplikasjonene. Beskrivelsen gis i ni punkter: Visjoner (5.2.1), fellesskap (5.2.2), mestring (5.2.3), ønsket mangfold (5.2.4), kommunikasjon (5.2.5), nærmiljøet (5.2.6), orden og disiplin (5.2.7), intern organisering (5.2.8) og samarbeid med kommuneleddet (5.2.9).

### 5.2.1 Visjoner

Skolens overordnede målsettinger gjelder alle elever. Dette ligger til grunn for informantenes refleksjoner omkring inkludering av minoritetselvene. I innledningen til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* poengteres samfunnets ansvar for å se til at lik rett til utdanning blir reell (L-97, s.15). I kapitlet om det meningssøkende mennesket presenteres en rekke visjoner for oppfostringen av alle elever. Jeg nevner noen:

Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven (L-97, s.17).

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig (L-97, s.17).

Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grenser og grupper (L-97, s.18).

Utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir (L-97, s.19).

Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (L-97, s.20).

Oppfostringen skal formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet (L-97, s.20).

I kapitlet om prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen presenteres enhetsskolen som et dynamisk samspill mellom fellesskap og tilpassing til den enkelte elevs forutsetninger (L-97, s.56ff).

I eit flerkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevar med ulik bakgrunn og motverke diskriminerande holdningar (L-97, s.56).

Blant skolelederne framheves ønsket om å profilere skolen som flerkulturell, der ulike former for pedagogiske tiltak skal inngå i et naturlig hele. Et mangfold av kulturer og arbeidsformer er det normale i et flerkulturelt skolemiljø, og innenfor en slik ramme vil en prøve å realisere opplæringsmålene. I dette lys må man forstå de inkluderingsstrategiene hver enkelt skole forsøker å sette i verk. Også i denne sammenheng dreier det seg om avveininger av mange verdiladete målsettinger. Den enkelte skoles historie og nærmiljø vil influere på de strategiene som velges.

### 5.2.2 Fellesskap

Arbeidet med å skape en helhetlig læringsarena ut av mangfoldet, innebærer blant annet at skolen tydeliggjør felles gruppetilhørighet på ulike nivåer i organisasjonen. Skal minoritetslevene bli en likeverdig deltaker i en gruppe, må opplegg og innhold være av en slik karakter at reell inkludering finner sted. Dette betyr naturligvis at innholdet også endrer seg for majoritetslevene. Endringen kan bety en styrking av kvaliteten og økt læringsutbytte i forhold til noen målsettinger, men ved alle endringer må det også bli mindre av noe. Dette kan berøre sider ved skolens virksomhet på måter som oppfattes som kontroversielle både innad i skolemiljøet og i forhold til foreldrene. Mange kan for eksempel være redd for senkede krav til kunnskapsnivå, eller at den norske kulturarven blir nedprioritert. Slik oppstår mange verdirelaterte dilemmaer knyttet til inkluderingsstrategiene. Empirien viser at skolelederne er fullt på det rene med slike problemstillinger, og de forsøker å finne gode løsninger som ivaretar skolens mål.

En strategi er at planene for arbeidet med minoritetslevene ikke ligger fast hele skoleåret. Det foretas en løpende vurdering av hvordan opplegget slår ut for opplæringsmiljøet som helhet, og justeringer settes i verk underveis slik at det blir best mulig for alle elever. Det legges videre vekt på å skape fellesarenaer der kulturell bakgrunn ikke er avgjørende for læringsutbyttet. Slik vil man også skape holdninger der forskjellighet betraktes som et aktivum for alle i et flerkulturelt samfunn.

### 5.2.3 Mestring

Fellessarenaene kan være svært krevende for mange minoritetslever, i hvert fall i situasjoner der det er vanskelig å få den individuelle oppfølgingen til å fungere. Selv om man lykkes i å skape gode sosiale relasjoner mellom elever med ulik etnisk bakgrunn, behøver ikke dette bety at alle føler seg inkludert. Elever som stadig opplever at de ikke forstår eller mestrer de oppgavene de får, kan oppleve seg fremmedgjort i den gruppa de er plassert inn i. Dilemmaet i slike tilfeller kan være å måtte ta minoritetslever ut av en gruppe med elever de

kjenner seg trygge sammen med. Samtidig opplever de mange nederlag i det faglige arbeidet, og de har for svak progresjon i den faglige utviklingen.

Skolene løser som regel slike dilemmaer ved å la elevene periodevis arbeide i egne grupper, mens de ellers er en del av den ordinære gruppa.

#### 5.2.4 Ønsket mangfold

I stortingsmeldinger og strategiplaner beskrives kulturpluraliteten i skolen som et ønsket mangfold. Personalet ved skolene må imidlertid få anledning til å bygge opp sin kompetanse slik at de makter å utnytte det pedagogiske potensialet som finnes i en flerkulturell læringskontekst. Dette krever gode kunnskaper om minoritetselvenes bakgrunn, og evne til å se dette i sammenheng med skolens mål og oppdragelsesverdier. Ved skolene er det bygget opp betydelig erfaringskompetanse over tid. Det er likevel et uttrykt behov ved mange av skolene at mer ressurser må brukes til kompetanseheving i lærerpersonalet. Inkluderingsarbeidet har definitivt en økonomisk side. Jeg har tidligere vært inne på at informantene kommenterer nødvendigheten av å gi medarbeiderne påfyll av kunnskaper og inspirasjon. Dette anliggende må bli en del av skolens strategi for å oppnå den tyngde i de pedagogiske oppleggene som er nødvendig.

Skal det ønskede mangfoldet oppleves som en realitet, må minoritetsgruppene føle at de har noe å bidra med. Det er ikke nok å bli trukket fram en gang eller to i året. Skolen må forsøke å integrere deres spesielle erfaringsbakgrunn som en ressurs det kan øses av i mange sammenhenger. Responsen fra medelevene vil være en indikasjon på om man har lykket i dette.

#### 5.2.5 Kommunikasjon

God kommunikasjon handler ikke bare om språk, men det er helt avgjørende å sikre en språkopplæring og tolketjeneste som kan eliminere mange misforståelser og mistanker. Skolene er hjelpeløse uten en god tolketjeneste, og der det er vanskelig å skaffe kvalifisert tolk, bør



man heller ikke gjøre forsøk på å inkludere minoritetsgrupper. Dette handler om politisk realisme.

En god tolk behersker norsk språk og har solide kunnskaper om norsk kultur. De skolene som synes å lykkes veldig bra med å bygge en inkluderende flerkulturell læringsarena, framholder tolker og morsmålstrenerne som nøkkelpersoner. Der man er nødt til å tilsette mindre kvalifiserte personer, blir det lett mange misforståelser, og dette fører til slitasje på hele skolemiljøet.

Å kommunisere kulturforståelse er en nøkkeloppgave i en flerkulturell skole. I dette ligger også et stort pedagogisk potensiale. Minoritetslevene er omgitt av en kultur som de skal lære å kommunisere med og leve i. Den praktiske virkeligheten de er midt oppi representerer en praktisk-pedagogisk mulighet som skolene knytter an til i sin undervisning. Teori i kombinasjon med erfaringer og opplevelse gir som regel høy læringseffektivitet, og de fleste minoritetslevene klarer seg godt. På tilsvarende vis har majoritetslevene et læringsfortrinn i møte med barn fra andre kulturer. Dette gjelder tilegnelse av viktige kunnskaper, men ikke minst holdninger.

Noen må ta ansvar også for foreldrenes læring, og i praksis viser det seg at skolene gjør mye av jobben. Informantenes vektlegging av foreldrekontakten har delvis bakgrunn i erfaringer med at foreldrene kan virke som en brems på barnas læring og tilpasning. Det er derfor behov for holdningsskapende arbeid blant foreldrene, særlig i forhold til mange av de myter om majoritetskulturen som jeg tidligere har nevnt. Erfaring tilsier at man kommer langt med saklig kunnskap, også overfor kulturer som står fjernt fra vestlig tenkemåte. Flere av informantene påpeker hvor viktig det er å bli klar over hvilke forhold man egentlig er uenige om, og hva minoritetsgruppenes utrygghet egentlig består i. Først da har man et godt nok grunnlag for å utvikle tilpassede pedagogiske opplegg innenfor de retningslinjene en skoleleder skal forvalte sin oppgave. Slik vil en leder bedre se hvilke endringer i skolens totale opplegg som kan settes i verk for bedre å kunne inkludere minoritetsgruppene.

### 5.2.6 Nærmiljøet

Mange av skolelederne går lenger enn å prioritere deltakelse på foreldremøter. De forsøker å stimulere minoritetsgruppene til å skape aktiviteter på fritida med utgangspunkt i deres egen kultur. Gode relasjoner innad i innvandrer miljøene viser seg å være et positivt element i samarbeidet med skolen. De opptrer med større trygghet og styrke i møte med skolen, og da er det også lettere å finne fram til gode løsninger. Løsningene kan ha kompromissets preg og være tidsbetingete, men ofte representerer de en god plattform for å komme videre. Stort. meld. 49 peker også på fellesaktiviteter i regi av skolen som kan bringe ulike grupper sammen. Det påpekes at tilbudene bør være gratis slik at det blir størst mulig oppslutning (s. 98).

Skolelederne kan be om å bli invitert til lokale arrangementer, og enkelte skoler har tilsatte som aktivt oppsøker innvandrer miljøene. Det handler om å stoppe opp å snakke med folk i deres hverdagsliv. Flere av skolene legger ressurser i å etablere samarbeid med frivillige organisasjoner om et kontaktskapende arbeid blant minoritetsgruppene. Også i denne sammenhengen er tolker og morsmåls lærere viktige brobyggere. Intervjumaterialet er ikke entydig i forhold til hvor vellykket dette er. Mye tyder på at tilfeldigheter kan spille inn, og slike initiativ har lett for å dø ut. Tiltakene ser ut til å være avhengig av ildsjeler.

### 5.2.7 Orden og disiplin

Minoritetselevne har jevnt over en mer krevende læringssituasjon enn andre. De er derfor mer sårbare overfor støy, og de vil lettere falle ut av konsentrasjonen. Dette kan bety resignasjon og sviaktende motivasjon, men det kan også bety at de tilegner seg en uakseptabel atferd. De risikerer etter hvert å bli oppfattet som problemløvere. Informantene understreker betydningen av orden og disiplin. Dette gjelder naturligvis i alle sammenhenger, men arbeidet med minoritetselevne aktualiserer bestemte sider ved problematikken. Nevnt er kvinnelige læreres spesielle utfordringer i denne sammenhengen (pkt.4.2.3), og det er viktig for lederne å følge med og støtte lærerne.

Tiltak i form av ulike sanksjoner kan komme til å begrense utfoldelsesmulighetene for elever som ikke har noen skyld i bråket. Dette er naturligvis en situasjon som også kan oppstå i grupper med bare majoritets elever. Måltrettede sanksjoner kan imidlertid være ledd i en inkluderingsstrategi overfor minoriteter som medfører vanskelige avveiningene mellom hva ulike elevgrupper trenger. Her støter vi igjen på dilemmaer som blant annet berører ressursbruk. I krevende elevgrupper ønsker som regel skolelederne å styrke voksentettheten framfor å innføre strenge regler med påfølgende sanksjonsbruk, men en slik prioritering belaster skolens totalbudsjett og går utover andre gode tiltak.

### 5.2.8 Intern organisering

Ute på skolene har jeg funnet mange eksempler på dynamisk organisering der utfordringene med minoritets elevene tenkes inn i skolens totale organisasjon. Som tidligere nevnt, understrekes det at det ikke er snakk om å tømre fast en statisk organiseringsform for lengre tid. Organisasjonen er under løpende vurdering og endres stadig etter de behov som dukker opp i elevflokkene. Mange uttrykker organisering som en spennende, men også en krevende prosess både for lærere og elever.

Det tenkes forskjellig om organisasjon og arbeidsfordeling. Til en viss grad handler dette om tilgang på personressurser og økonomiske muligheter, men det handler også om å gjøre erfaringer. I denne sammenheng er det viktig å bygge og opprettholde nettverk som kan sikre erfaringsutveksling mellom skoler.

### 5.2.9 Samarbeid med kommuneleddet

Informantene har ulike erfaringer i samarbeidet med kommuneleddet. Enkelte opplever liten støtte og at samarbeid nærmest er ikkeeksisterende utover den årlige tildelingen av en budsjetttramme og øremerkede tilskudd til språkopløringen. Dette oppleves som et savn, men det krever tid og prioritering å kunne legge gode strukturer for sam-

arbeid med aktuelle kommunale etater. I mange spørsmål er det sterkt ønskelig å kunne drøfte saker og be om råd.

Andre forteller om et godt samarbeid med kommuneleddet der det er samsvar mellom minoritetspolitikken i kommunen og de oppgavene skolen forventes å løse. Det er rutinemessige møtepunkter med erfaringsutveksling og drøfting av nye tiltak.

I enkelte kommuner etterlyses det større forståelse for det behovet de voksne har for opplæring. Man innser ikke i praksis hvilken betydning dette har også for barnas tilpasning. De voksne har store behov for hjelp til kulturtolkning og innføring i norsk samfunnsliv. Dette er en oppgave skolene vanskelig kan gå inn i uten tilleggsressurser. Stram kommuneøkonomi medfører ofte nedskjæringer til morsmåls-trening, tospråklig fagundervisning og tolketjenesten.

Alle er opptatt av at kommune, nærmiljø og skole har mye å hente på et tettere samarbeid. Bare slik kan det gis et sammenhengende og helhetlig tilbud til minoritetsfamiliene med tanke på en god integrering i lokalmiljøet. Det er viktig at kommuneleddet og politikerne blir konfrontert med de utfordringene skolen står overfor, for at de kan være med å ta ansvar for konsekvensene av den politikken som blir ført. Kommunene står i prinsippet overfor de samme valg og dilemmaer som skolelederne gjør, og de bør derfor prioritere å holde seg oppdatert.

## 6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

### 6.1 Etiske dilemmaer og inkluderingsdilemmaer

Med utgangspunkt i kapittel 4, Resultat og analyse, som inneholder en mer klassisk beskrivelse og tolkning av informantenes meninger (*meaning*), har jeg i kapittel 5 gått et skritt videre i vurderingen av resultatenes aktualitet i møte med dagens grunnskole (*significans*). Se for øvrig pkt. 2.7. Jeg har ønsket å løfte fram og tydeliggjøre de prinsipper og verdier som er framtreddende i analyseresultatene og holde dem opp mot verdiimplikasjonene i læreplaner og forskrifter. Dette viser en nær sammenheng mellom prosjektets to problemstillinger. I skolelederens hverdag er etiske dilemmaer og inkluderingsstrategier sterkt innvevd i hverandre. De fleste valgene en rektor må gjøre i arbeidet med å etablere gode inkluderingsstrategier, har som regel ett eller flere etiske dilemmaer innbakt i seg. Det foretas stadig prioriteringer med ulik vektlegging av grunnleggende verdier. Intervjumaterialet viser at avveiningene ikke alltid er vanskelige. Når de politiske føringene er klare og sterke, er det lett å se hvilke verdier som skal ha prioritet. Retningslinjene oppfattes som bindende for skolelederne. Like fullt handler det om etiske dilemmaer fordi noen i og for seg sentrale verdier må vike. Vi ser dette særlig der foreldreretten og retten til å tolke sin religion settes til side, og vestlig tenkemåte med utgangspunkt i menneskerettighetene gis prioritet.

Enhetsskolen var tradisjonelt en skole som skulle føre til større likhet. Alle skulle få de samme mulighetene. Nå er det et klart mål for skolen

å la mangfoldet utvikle seg, og da er kanskje betegnelsen *fellesskole* bedre (Strømstad m.fl., s.51). Ideen er fortsatt like muligheter og opphevelse av sosiale barrierer, men hele mangfoldet av et elevkull skal kjenne seg inkludert i et flerkulturelt fellesskap. Strømstad problematiserer begrepet ”den inkluderende skolen”. Jeg siterer:

Når en finner det nødvendig å regne opp hvem den inkluderende skolen er for, skaper det forestillinger om at den kanskje ikke er for alle likevel. Tidligere snakket en om individer som skulle bli integrert. Nå skal skolen bli inkluderende slik at alle hører til. Dermed er det galt å si at noen skal inkluderes (Strømstad m.fl., s.51).

Jeg har tidligere vist til eksempler i empirien der man har vært oppmerksom på at språkbruk impliserer verdier og holdninger (se pkt. 2.2). Inkluderingsbegrepet slik det er brukt i denne framstillingen, poengterer at skolen må endre seg for å være en skole for alle. Skolelederne står altså overfor en pedagogisk virkelighet som til stadighet krever avgjørelser som angår enkeltmenneskers tilpasning til et skolemiljø. Jeg har gjennom empirien vist at avgjørelsene i mange tilfelle også berører enkeltmenneskers identitets-uttrykk. Det er imidlertid slik at ikke alle kulturuttrykk kan aksepteres i skolemiljøet til enhver tid. Det vil alltid finnes spenninger mellom noe som kan inkluderes og noe som må ekskluderes. I disse spenningene befinner skoleledelsen seg når den arbeider med å realisere målene for en flerkulturell skole, der alle skal kjenne seg inkludert. Arbeidet har karakter av å være et stort verdiprosjekt som impliserer en rekke etiske dilemmaer. Dette må videre bety at de etiske aspektene blir viktige å diskutere. Derfor må også de etiske spørsmålene formuleres tydeligere i den pedagogiske debatten.

Jorunn Møller skisserte to typer av ledelsedilemmaer, styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer (Møller, s. 45). Hun reflekterte også et etisk aspekt som hun oppfattet mer implisitt enn uttalt. Intervju materialet bekrefter at den etiske dimensjonen i liten grad løftes fram av informantene uten at den direkte etterspørres. Dette betyr ikke mangel på bevissthet om de etiske utfordringene, men at de praktiske

gjøremål primært uttrykkes i pedagogiske kategorier. Kulturmangfoldet og visjonen om et flerkulturelt samfunn, aktualiserer og forsterker verdiaspektet i skolen. Dette medfører behov for et språk og aktive begreper som i tilstrekkelig grad fanger inn verdiimplikasjonene i de praktiske utfordringene. De etiske dilemmaene jeg har pekt på i dette prosjektet, kan alle sies å være eksempler på *inkluderingsdilemmaer*. Det vil si dilemmaer som kan relateres til arbeidet med å skape en skole for alle uansett etnisk bakgrunn. Begrepet tydeliggjør de flerkulturelle utfordringene, og det bidrar til å løfte fram de etiske aspektene ved skoleledernes styring av arbeidet med minoritetselvene.

## 6.2 Reliabilitet og validitet

### 6.2.1 Reliabilitetsspørsmål

I det følgende vil jeg trekke fram en del momenter som vedrører *påliteligheten* av de funn og resultater jeg har kommet fram til i denne undersøkelsen. Jeg vil ta utgangs-punkt i intervjupersonene.

I innledningen til kapittel 4 er det gjort rede for hovedkategoriene i analysen. Målet er å fange inn bredden av synspunkter som har kommet fram. Svært lite av intervjumaterialet er falt utenfor disse kategoriene. I beskrivelsen har jeg følgelig ikke vært opptatt av hvor mange informanter som har hevdet det ene eller det andre synspunktet, men om synspunktene og eksemplene som er blitt fortalt har relevans for problemstillingene. Riktignok har jeg innimellom formulert meg som ”en av informantene sier...”, ”alle hevder...” osv., men dette er ikke uttrykk for en vurdering av synspunktene tyngde. Dette handler mer om språklig variasjon.

En slik tilnærming er avhengig av at alle informantene vet hva de snakker om, og at de ut fra kunnskaper og erfaring kan komme med kvalifiserte utsagn om temaet. *Utvalget av informanter* er gjort strategisk. Hensikten har vært å få snakke med skoleledere med solid praktisk-pedagogisk kompetanse i arbeid og tilrettelegging for minoritetslever. Jeg etterspurte ikke formell teorikompetanse hos infor-

mantene, men noen av dem hadde migrasjonspedagogikk i fagkretsen. På denne bakgrunn er det god grunn til å feste lit til hver enkelt informant.

Informantgruppen viste stort engasjement med klare ambisjoner om å gjøre en god jobb som ledere. Det kan være en viss fare for *eterrasjonalisering* når entusiastiske ledere forteller om utfordrende episoder. Muligheten for ”pynte litt på resultatet” er til stede, og man vil gjerne legge vekt på det man lykkes med. Jeg har vært meg bevisst denne faren under samtalen, og jeg har kommet med oppfølgingsspørsmål når utsagn har virket litt for harmoniserende. Det er viktig å få fram hele bildet. Informantene har imidlertid gjennomgående vært meget meddelssomme også om tiltak som ikke har vært fullt så vellykkede. Det er derfor lite som skulle tilsi at resultatene er vridd i forhold til den faktiske virkeligheten på de åtte skolene. Dessuten er det nettopp de vellykkede oppleggene som er mest interessante, og som først og fremst kan ha betydning for andre skoler.

Intervjuene tok utgangspunkt i fire hovedtemaer (se pkt.3.4). Noen intervjuguide utover dette var ikke utviklet. Samtalene hadde mer karakter av åpne intervjuer enn semistrukturerte, og *intervjupersonene var i stor grad med på å styre forløpet* i samtalen. Intervjueren var ikke spesialisten som kunne stille manipulerende spørsmål, men heller en som søkte kunnskaper hos spesialister på å lede den pedagogiske virksomheten i en flerkulturell skole.

I *tolkningen av resultatene* kommer imidlertid forskningspersonens forutforståelse inn med full tyngde. Det er ikke mulig å foreta en analyse uten en forutforståelse bestående begreper, teoriperspektiver og forventninger. Det er viktig å tydeliggjøre det faglige utgangspunktet for undersøkelsen, og i rapporten må det også gjøres rede for hvilke analyseredskaper som er benyttet. I det forliggende prosjektet er de analytiske kategorier hentet fra fagområdene flerkulturell pedagogikk, ledelse og framfor alt etikk, og intervjueren opptrer primært som spesialist innenfor etikkens område. Det har derfor vært viktig å kontrollere at ikke utsagn presses inn i en etisk kontekst som infor-



mantene mener den ikke hører hjemme i. På den annen side kan det naturligvis oppstå reell uenighet om tolkningen av det som blir sagt, og forskeren har rett til å komme med sin tolkning.

I spørsmålet om reliabilitet har jeg valgt å sette fokus på intervjupersonen og intervjueren, og implisitt dialogen som har foregått mellom de to. Jeg oppfatter reliabilitet og validitet som to sider ved samme sak. Reliabiliteten er avgjørende for om man kan snakke om valide resultater. På den annen side er det lite hensiktsmessig å snakke om reliabilitet dersom man ikke står overfor en valid problemstilling.

### 6.2.2 Validitetsspørsmål

Gjennom resonnementene i kapittel 1 og 2 mener jeg å ha godtgjort problemstillingens forankring og teorigrunnlag både i forhold til etikk, ledelse og minoritets- problematikk. *Problemstillingens validitet* er også avhengig av aktualiteten i praksisfeltet. Intervjuene med skolelederne måtte være det som skulle avsløre mangel på relevans. Det har ikke skjedd. Informantene hadde ingen problemer med å identifisere seg med temaene som intervjuene tok utgangspunkt i. De hadde ingen vanskeligheter med å trekke inn praktiske eksempler som belyste ulike former for verdikonflikter. Derfor er ingen grunn til å trekke problemstillingens validitet i tvil.

*Forskningsprosjektets motiv* trekkes også inn når validitetsspørsmålet drøftes. Den kunnskapsproduksjon som kommer ut av foreliggende prosjekt er ment å gi et positivt bidrag til etisk refleksjon og bevisste valg i møte med kulturbetingede verdikonflikter. Prosjektet medfører ingen direkte skadelige konsekvenser verken for informanter eller omtalte grupper. Riktignok impliserer analysen en rekke kritiske perspektiver på ulike kulturtradisjoner som ikke kan aksepteres i Norge, og denne kritikken berører minoritetsgrupper. En slik kritikk kan imidlertid ikke sies å representere noe validitetsproblem, fordi prosjektet nettopp handler om å kartlegge spenninger i den flerkulturelle skolen. Dessuten er det mye lettere å håndtere konflikter når det er tydelig hva de består i.

Under *gjennomføringen av intervjuene* foregikk en løpende valideringsprosess bestående av oppfølgingsspørsmål og kontroll for å sikre at misforståelser ble unngått. Informantene fikk selv lese igjennom transkripsjonene og ble invitert til å komme med merknader og utfyllende kommentarer. Ingen hadde innvendinger, og dette tolkes som at de i hovedsak er tilfredse med hvordan intervjuene ble gjennomført. Det er ikke blitt tid til å la informantene lese analysen av intervju-materialet enda. Dette ville ha vært en styrke for valideringen. Jeg har imidlertid til hensikt å presentere resultatene av undersøkelsen for informantene før de eventuelt blir brukt i andre sammenhenger.

I den foreliggende undersøkelsen utgjør intervjupersonene det viktigste validerings-felleskapet (Kvale, s. 147) i forhold til innsamlet *empiri*. Dialogen med dem kan bekrefte/avkrefte tematikkens aktualitet i skolehverdagen, og om beskrivelsene av faktiske forhold er gyldige. Analysen innebærer en teoretisk bearbeidelse av det empiriske materialet med utgangspunkt i forskerens forutforståelse. Her er det forskerens bruk av teori og logiske resonnementer på grunnlag av empirien som bør valideres. I denne sammenhengen er det teoretiske fagmiljøet et viktig validerings-felleskap. Fagmiljøet kan sies å ha vært til stede gjennom forskerens studier av litteratur innenfor relevante fagfelt og metode. Veiledningsfunksjonen i masterarbeidet er imidlertid av avgjørende betydning for prosjektets validitet, likeledes den endelige vurdering og sensur på oppgaven.

## 6.3 Generalisering – nye forskningsspørsmål

### 6.3.1 Generaliserbarhet

Steinar Kvale diskuterer ulike former for generaliserbarhet med utgangspunkt i kvalitative studier (Kvale, s. 160ff). Han skiller mellom tre hovedformer; en naturalistisk, en statistisk og en *analytisk generalisering*. Den analytiske involverer blant annet en begrunnet vurdering av om funnene i en studie kan brukes som rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Ibid, s. 161). Jeg har

valgt denne tilnæringsmåten når generaliserbarheten skal vurderes i det foreliggende prosjektet.

Min drøfting i kapittel 5 innebærer en viss grad av argumentasjon for at de dataene som er kommet fram, kan brukes til å anta noe om tilsvarende situasjoner ved andre skoler. På den annen side viser intervju materialet hvordan enkelthendelser kan prege holdninger og synspunkter temmelig sterkt, og følgelig blir disse hendelsene sterkt medvirkende i skoleledernes valg av pedagogiske tiltak. Dette tilsier stor forsiktighet når det gjelder generalisering ut fra empirien i prosjektet.

Kvale viser til Schoefeld som har foreslått tre generaliseringsmål (*Ibid*, s.163). For det første når man forsøker å komme fram til det som er, hvor man forsøker å komme fram til det typiske, det generelle, det vanlige. Et annet mål er når man vil komme fram til det som kan være. Et tredje mål er det som kunne være. Her finner man fram til situasjoner som ansees for å være ideelle og studerer hva som skjer.

Jeg vil argumentere for at resultatene av dette prosjektet representerer *noe som kan være*. Empirien kan antyde noe om forhold som i større eller mindre grad er typiske ved mange skoler. Primært sier den imidlertid noe om de skolene som er med i undersøkelsen.

Det om kan sies mer absolutt, er at empirien gir et grunnlag for å stille nye og mer presise spørsmål til det saksområdet som avhandlingen har dreiet seg om.

### 6.3.2 Nye forskningsprosjekter

Gjennom denne studien mener jeg å ha lagt et grunnlag for å gå videre med nye prosjekter til belysning av etiske dilemmaer som skoleledelsen står overfor på en flerkulturell læringsarena. En mulighet er å legge opp til en bredere spørreundersøkelse. På bakgrunn av de resultatene som er kommet fram gjennom intervjuene, er det lettere å utvikle et spørreskjema med relevante og gode spørsmål. En enquete som vil innbefatte langt flere informanter, vil gi et breddeperspektiv

på den analysen som er foretatt. Med et slikt supplement vil vi også kunne gå noe lenger i å anta hva som er vanlige og typiske inkluderingsdilemmaer i norske grunnskoler.

Et annet prosjekt kunne være å gripe tak i ett case, kanskje en skole som kjennetegnes ved mange vellykkede strategier. Målet kunne være å beskrive mer detaljert hvilke utfordringer og diskusjoner rundt etiske spørsmål og pedagogiske løsninger som finner sted. Deltagende observasjon og intervjuer er metoder som er aktuelle i et slikt opplegg. På denne måten vil en bringe fram eksempler og kunnskaper som kan være til nytte i mange sammenhenger.

Jeg har brukt skoleledere som informanter i mitt prosjekt, og målet har vært å trekke fram skolelederperspektivene innenfor det aktuelle saksområdet. Grunnskolen har imidlertid også mange andre sentrale interessenter som også kan spørres om inkludering og etikk. Lærerne kan spørres, minoritetsforeldrene kan spørres, majoritetsforeldrene kan spørres, kommunale forvaltere og politikere kan spørres, sentrale skolemyndigheter med sine planer og forskrifter, og ikke minst alle elevene, uansett etnisk bakgrunn. En rekke forskningsprosjekter er mulige og ønskelige for ytterligere å belyse inkluderings-dilemmaer og andre etiske dilemmaer i den flerkulturelle grunnskolen.

## 7. LITTERATURLISTE

- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur Lund 1994.
- Bergem, Trygve: *Læreren i etikkens motlys*, Ad Notam Gyldendal 1998
- Brøntveit, Erik og Duesund, Knut: *Filosofi, livssyn og etikk*, Fagbokforlaget 2002.
- Busch, Tor; Johnsen, Erik og Vanebo, Jan Ole: *Endringsledelse i det offentlige*, Universitetsforlaget 2003.
- Byrkjeflot, Haldor (red.): *Fra styring til ledelse*, Fagbokforlaget 1997
- Christoffersen, Svein Aage: *Handling og dømmekraft*. Etikk i lys av kristen kulturarv, TANO A/S 1994
- Den nasjonale forskningskomiteen for samfunnskunnskap og humaniora: *Forsknings-etiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, 1999.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo 1996.
- Ehn, Billy: *Det otydelige kulturmötet: om innvandrare och svenskar på ett daghem*. Liber 1986.
- Engen, Thor Ola: *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*, Oplandske Bokforlag 1989.
- Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena: *Metod-praktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Norstedts Juridik AB 2003.11

- Fjørtoft, Kjersti og Skorstad, Berit: *Etikk i sosialt arbeid. Mellom samfunnsplikt og personlig ansvar*, Ad Notam Gyldendal 1998.
- Fog, Jette: *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*, Akademisk Forlag AS 1998.
- Gravem, Peder: *Meningserfaring og livstolking. Prismet 6/96*:  
Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn: *Metodevalg og metodebruk*, TANO 1998.
- Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju*, Ad Notam Gyldendal 1997.
- Leer-Salvesen, Paul og Eidhamar, Levi Geir: *Nesten som deg selv. Barn og etikk*, Høyskoleforlaget 1998.
- Lotsberg, Dag Øyvind: *Rektor: fra forvalter til reformator – om ledelse i skolesektoren. I: Byrkjeflot 1997*, Fagbokforlaget 1997.
- Møller, Jorunn: *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*, Cap-pelen Akademisk Forlag as. 1996  
*Prismet*, pedagogisk tidsskrift, nr. 6/96. Institutt for kristen oppse-  
ding i samarbeid med Universitetsforlaget A/S.
- Stortingsmelding nr. 17, 1996 - 97, Kommunal- og arbeidsdeparte-  
mentet: *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*.
- Stortingsmelding nr. 49, 2003 – 2004, Kommunal- og regionalde-  
partementet: *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*.
- Strømstad, Marit; Nes, Kari og Skogen, Kjell: *Hva er inkludering?*, Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd 2004.
- Utdannings- og forskningsdepartementet: *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*, Desember 2003.1
- Aasen, Joar: *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, Oplandske Bokforlag 2003.