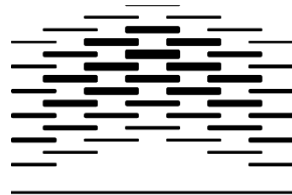


Maria Gulseth Roaas

Skoleeierskap i en flerkulturell kontekst



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave

Vår 2014

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

“... deja que el mundo te cambie ...
... y podrás cambiar el mundo.”

- Ernesto “Che” Guevara -

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en givende og krevende prosess. Takk til alle dere som har gjort denne personlige reisen mulig å gjennomføre, og takk til alle dere som har bidratt inn i prosjektet. Først og fremst vil jeg takke veileder Unni Hagen for at du har delt din kompetanse og erfaring, og veiledet meg gjennom alle fasene av masteroppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter, Torger Ødegaard, Astrid Søggen, Øystein Sundelin og Andreas Halse. Takk for tiden dere satte av og for at dere delte deres perspektiver med meg.

Videre vil jeg takke Joron Pihl og Halla Holmarsdottir for deres innspill til henholdsvis teori og metode. Takk til An- Magritt Hauge ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring for innspill til litteratur og entusiasme overfor prosjektet. Takk til Sølvi Lillejord og Erik Ruud ved Kunnskapsenteret for utdanning. En stort takk til min "gateopener" Per Anders Torvik Langerød som introduserte meg for den lokalpolitiske verdenen i rådhuset. Takk til Jan Sivert Jøsendal og KS for at dere lot meg delta på Skoletinget 2014. Jeg vil også gjerne takke Christine Sleeter for et lærerikt og inspirerende Phd-kurs i kritisk multikulturalisme. Takk til mamma for korrekturlesing. Takk til seminarledere for tilbakemeldinger, og takk til mine kjære medstudenter ved MIE. Dere har gjort årene ved Høgskolen i Oslo og Akershus til en faglig og sosial fest. Jeg har fått venner for livet og venner fra hele verden.

Tarald, kjæresten min. Du har gitt meg rom til å fokusere på masteroppgaven, noe jeg er deg evig takknemlig for. Takk for alle timer du har brukt på å lese gjennom utkast og hørt meg snakke om skoleeierskap i en flerkulturell kontekst. Du er min beste venn, du gir meg troen på meg selv og du står stødig når jeg trenger det som mest. Min lille skatt, Trym, det mest vidunderlige menneske jeg vet om! Du ble født i hui og hast midt oppi masterprosessen, og denne masteroppgaven dedikerer jeg til deg. Jeg ser frem til å følge deg på din oppdagelsesferd inn i denne verden.

Tarald og Trym, jeg elsker dere.

Maria Gulseth Roaas

Oslo, 13.mai 2014

Sammendrag

Denne studien retter oppmerksomhet mot det kommunale utdanningspolitiske nivåets tilnærming til styring i en flerkulturell kontekst. Formålet med studien er å bidra med kunnskap om skoleeiers perspektiver på den flerkulturelle skolen, et tematisk skjæringspunkt som i Skandinavisk sammenheng ikke har blitt forsket på tidligere. I lys av kritisk multikulturalisme søker studien å forstå hvilken betydning skoleeiers ressursorienterte og problemorienterte perspektiver kan ha for språklige og kulturelle minoritets elever og for styring av skoler i en flerkulturell kontekst.

Da 40 prosent av elevene i Osloskolen er minoritetsspråklige, er Oslo kommunes skoleeierskap undersøkt. Studien er basert på kvalitative intervju med tidligere byråd for kunnskap og utdanning Torger Ødegaard, Utdanningsdirektør Astrid Søgne, leder av kultur- og utdanningskomiteen i bystyret Øystein Sundelin og nestleder av kultur- og utdanningskomiteen Andreas Halse. Undersøkelsen viser at skoleeier fokuserer på språklige og kulturelle minoriteter som ulike og forskjellige, der ulikheten krever kompensatoriske tiltak for å sikre alle elever et likeverdig utgangspunkt for læring. Forskjellighetens antatte negative implikasjoner for læring vies politisk oppmerksomhet, mens de positive aspektene ved forskjellighet virker å være opp til skolene å integrere. Skoleeier peker på minoritetenes mangelfulle forutsetninger som årsaken til utfordringene språklige og kulturelle minoriteter utgjør og opplever i Osloskolen. Byråden har en oppfatning av at politisk styring ikke er av betydning for det pedagogiske arbeidet i skolen, til tross for at skoleeier finansierer konkrete læringsverktøy, kartleggingsverktøy og undervisningsmetoder over kommunalt budsjett. Flerkulturelle temaer avfeies som relevante i bystyret og blir ansett som et uttrykk for rasistiske holdninger. Det politiske rommet for å diskutere skoleutvikling i en flerkulturell kontekst, med alle de temaene det kan innebære, virker fremfor alt begrenset.

Studien frembringer kunnskap om underliggende normer, ideologier, kultursyn og former for makt som gjenspeiles i skoleeiers tilnærming til utdanningspolitisk styring i en flerkulturell kontekst. Studien konkluderer med at skoleeiers styring kan virke udemokratisk, diskriminerende overfor minoritets elever, samt bidra til reproduksjon av strukturelle forskjeller i samfunnet.

Abstract

This thesis focuses on the governance approach of local educational policy practitioners in a multicultural context. The aim of the study is to offer insight around the (public) School Owner's perspective on the multicultural school, a thematic intersection rarely heretofore investigated in Scandinavia. In light of critical multiculturalism, the thesis seeks to fathom what significance the School Owner's resource- and problem-oriented perspectives might have for governance of schools in a multicultural setting.

As 40 percent of the pupils in Oslo's schools are language minorities, the school ownership of the municipality of Norway's capital is scrutinized. The analysis is based on qualitative interviews with former Commissioner of Knowledge and Education, Torger Ødegaard; Director of Education, Astrid Søgne; the Chairman of the City Council's Committee for Culture and Education, Øystein Sundelin; and Deputy Chairman of the same committee, Andreas Halse. The inquiry demonstrates that the School Owner sees language minorities and cultural minorities as groups inherently different from the general pupil population, a difference that requires compensatory measures to secure all students equal basis for learning. The presumed negative implications of this difference is given political attention, whilst it seems to be up to the schools to integrate the positive aspects of diversity. When explaining the reasons behind the challenges language minorities and cultural minorities represent and experience, the School Owner draws attention to the insufficient prerequisites of these groups themselves. The Commissioner does not perceive political governance to be of relevance as regards the pedagogical work at schools, in spite of the fact that the School Owner finances specific learning remedies, assessment tools and teaching methods through the municipal budget. Multicultural themes are dismissed as irrelevant in the City Council, and are viewed as expressions of racist attitudes. Above all, the political room for discussing school development in a multicultural context, with all that that might encompass, seems limited.

This thesis offers knowledge on principal norms, ideologies, views on culture, and power as evinced through the School Owner's approach to educational governance in a multicultural environment. The School Owner's governance is found to have anti-democratic effects, discriminating minority pupils, as well as reproducing structural differences at the societal level.

Innhold

1.	Innledning.....	1
1.1	Tema og problemstilling	1
1.1.2	Avgrensning.....	3
1.2	Studiens relevans	3
1.3	Bakgrunn for valg av tema	4
1.4	Begrepsavklaring	7
1.4.1	Utdanningspolitikk.....	7
1.4.2	Styring.....	8
1.4.3	En flerkulturell skole	9
1.4.4	Språklig og kulturell minoritet.....	10
1.5	Disposisjon for oppgaven	11
2.	Bakgrunn.....	13
2.1	Et utdanningspolitisk tilbakeblikk	13
2.1.2	Utdanningspolitisk håndtering av minoriteter i skolen.....	16
2.2	Kommunal styring av skolen.....	18
2.2.1	Skoleeieransvaret.....	18
2.2.2	Oslo kommune.....	19
2.2.3	Demografiske kjennetegn.....	20
2.3	Oppsummering.....	21
3.	Teoretisk rammeverk.....	23
3.1	Kritisk multikulturalisme	24
3.2	Sentrale begreper	26
3.2.1	Makt.....	26
3.2.2	Hegemoni.....	27
3.2.3	Ideologi.....	28
3.3	Anvendelse av kritisk multikulturalisme i studiet av skoleeier	28
3.3.1	Likhetsbegrepet	29
3.3.2	Norskhet.....	32
3.3.3	Fargeblindhet.....	33
3.3.4	Flerkulturell pedagogikk.....	35
3.4	Oppsummering.....	37
4.	Metode.....	39
4.1	Tematisering	39
4.1.1	Litteratursøk	40
4.2	Forskningsdesign og metodevalg.....	41
4.3	Utvalg.....	42
4.3.1	Informanter	42
4.3.2	Å komme i kontakt med informantene	43
4.4	Datainnsamling	44
4.4.1	Intervjuguide.....	44
4.4.2	Intervju med elitepersoner	45
4.5	Analysen	46
4.6	Kvalitetssikring av studien.....	47
4.7	Etiske og kritiske refleksjoner over eget forskningsopplegg	48
4.8	Oppsummering.....	51
5.	Skoleeierskap i en flerkulturell kontekst – et ressursorientert perspektiv.....	53
5.1	Språklige og kulturelle minoriteter som ressurser	53
5.1.2	Styring i en flerkulturell kontekst.....	55
5.2	Forskjeller er bra, men	57

6.	Skoleeierskap i en flerkulturell kontekst – et problemorientert perspektiv	65
6.1	Begreper som en utfordring	65
6.1.2	Begrepsbruk og dets betydning for styring.....	67
6.2	Retorisk og politisk usynliggjøring – en demokratisk utfordring.....	68
6.3	Pedagogiske utfordringer	72
6.3.1	Pedagogiske utfordringer og dets betydning for styring.....	74
6.4	Politikk versus pedagogikk.....	76
6.5	Politiske utfordringer knyttet til språklige og kulturelle minoriteter i skolen	82
6.5.1	Skoleeiers styringsgrunnlag	84
6.6	Ideologi eller nøytral praksis?	85
7.	Avsluttende betraktninger	91
	Litteraturliste	95
	Vedlegg.....	105
A.	Organisasjonskart.....	106
B.	Intervjuforespørsler	107
C.	Intervjuavtaler	109
D.	Prosjektinformasjon og samtykkeerklæring	110
E.	Utvidet intervjuguide.....	111
F.	Innholdsanalyse.....	115
G.	NSD.....	117

1. Innledning

Mennesker har alltid reist, flyttet og bosatt seg på nye steder. I vår globale tidsalder skjer dette stadig raskere, over lengre avstander og har andre årsaker og implikasjoner enn tidligere (Castles, 2009). Dagens demografiske virkelighet har stor innvirkning på utdanningssektoren, da økt mangfold i befolkningen utfordrer etablerte ideer om både organisering, form og innhold i skolen (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009). Formell utdanning, i et vestlig perspektiv, har vært tett knyttet til demokrati, industrialisering og konstruksjon av nasjonalstaten – der den dominante kulturen har blitt promotert og overført (Castles, 2009). Innenfor flerkulturelle utdanningsstudier argumenteres det for at økt interaksjon mellom mennesker med ulik kulturell, etnisk og språklig bakgrunn krever en rekonseptualisering av hvilken, og hvem sin, kunnskap som tillegges verdi. Forskere har i den sammenheng pekt på et behov for kritiske undersøkelser av utdanningssektorens etablerte struktur, organisering og innhold med særlig fokus på makt, kultur, ideologi, normer, mål og kunnskapsproduksjonens premisser (Banks, 2010a, 2010b; Nieto & Bode, 2010; Pihl, 2010a).

1.1 Tema og problemstilling

Økende mangfold i samfunnet er en realitet også i Norge, og de fleste skoler her til lands er i dag flerkulturelle (Vedøy, 2008; Westrheim & Tolo, 2014). For å møte en flerkulturell virkelighet på en kompetent måte i skolen, er det nødvendig med kunnskap om det arbeid som gjøres og den sammenhengen det arbeides i (Tolo, 2011). Flerkulturell pedagogikk søker å tilpasse generelle pedagogiske prinsipper til en flerkulturell pedagogisk situasjon. Det forutsetter at tilpasningen finner sted både på utdanningspolitisk nivå, på skolenivå og på individnivå (Pihl, 2010a, s. 270). I denne studien rettes oppmerksomheten mot det kommunale utdanningspolitiske nivåets tilnærming til styring i en flerkulturell kontekst.

I Norge er det kommunenes oppgave å realisere den nasjonale utdanningspolitikken vedtatt av Stortinget (Jøsendal, Langfeldt, & Roald, 2012, s. 5). Det innebærer at lokalpolitikere i kommunestyre har medansvar for drift og utvikling av skoler i egne kommuner (Møller, Sivesind, Aas, & Skedsmo, 2006, s. 21). Kommunene omtales som *skoleiere*, og skal blant annet sikre at alle elever får oppfylt sine rettigheter, slik disse er nedfelt i opplæringsloven. At skolene i dag eies av kommunene er blant annet basert på myndighetenes ønske om en tydeligere ansvars plassering og større lokal handlefrihet. Lokal styring av skolen er ment å gi kommunene

mer frihet til å gjøre lokale prioriteringer og beslutninger, basert på lokale forhold og behov (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Denne studiens formål er å bidra med kunnskap om skoleeier sine perspektiver om den flerkulturelle skolen, og drøfte disse perspektivene i lys av kritisk multikulturalisme. Slik søker oppgaven å forstå hvilken betydning skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter kan ha for styring av skoler i en flerkulturell kontekst. Det er Oslo kommunes skoleeierskap som undersøkes. Det empiriske datamaterialet er basert på intervjuer med representanter fra politisk og administrativ ledelse i kommunen med et særlig ansvar for, og innsikt i, kommunens utøvelse av skoleeierskapet. Følgende empiriske forskningsspørsmål legges til grunn:

- 1) *Hvordan forstår skoleeier de ressurser språklige og kulturelle minoriteter utgjør og bidrar med i Osloskolen?*
- 2) *Hvordan forstår skoleeier de utfordringer språklige og kulturelle minoriteter utgjør og opplever i Osloskolen?*
- 3) *På hvilken måte kan skoleeiers perspektiver ha betydning for styring av skoler i en flerkulturell kontekst?*

I det første forskningsspørsmålet omhandler ”ressurser” kompetanser, kunnskaper, ferdigheter, evner, erfaringer, familiebakgrunn og lignende, som oppfattes å ha positiv verdi og betydning for Osloskolen.

Når jeg i det andre forskningsspørsmålet benytter betegnelsen ”utgjør” er det viktig å presisere at det sikter til hvilke utfordringer skoleeier og skolene møter med tanke på henholdsvis politisk styring og pedagogisk arbeid i en kontekst bestående av elever med ulike språklige og kulturelle referanserammer. Sånn sett kan elevmangfoldet utfordre skoleeiers ideer om skolens innhold og organisering, slik det er presisert innledningsvis i dette kapittelet. Hadde ikke språklige og kulturelle minoriteter vært tilstede, ville denne elevgruppen heller ikke ”utgjort” en utfordring. ”Opplever” viser til hva denne elevgruppen selv kan møte på av utfordringer i Osloskolen, slik skoleeier forstår det.

I det tredje forskningsspørsmålet inkluderer styring blant annet hvordan sørge for læring, skoleutvikling og det utdanningspolitiske ansvaret skoleeier har, i tillegg til hva skoleeier gjør for å ivareta det ansvaret. ”Skoler” inkluderer elever, lærere, foreldre, rektorer og lokalsamfunn, og derfor berører også forskningsspørsmålet hvilken betydning skoleeiers styring kan ha for språklige og kulturelle minoriteter tilknyttet skolen. I empirien fremkommer både det skole-

eier sier om egen styring, men i analysen belyses også hvilken betydning perspektivene til skoleeier kan ha for styring og språklige og kulturelle minoriteter tilknyttet skolen ut i lys av kritisk multikulturalisme.

Med ”forstå” og ”perspektiver” sikter jeg til alt fra tenkemåter, ideer, handlinger, opplevelser, oppfatninger, tilnærminger, begrunnelser, argumenter, holdninger og underliggende faktorer i form av eksempelvis normer og verdier.

1.1.2 Avgrensning

Studien baserer seg på informantens uttalte perspektiver i intervju med undertegnede. Det har ikke vært et mål å etterprøve om perspektivene faktisk gjenspeiles i utdanningspolitikken, skoleeiers styring eller i skolene forøvrig. Studien undersøker ikke *selve* praksisen til skoleeier eller skolene, men hva informantene sier *er* praksisen, eller sier at *bør* forekomme i praksis. Undersøkelsen er avgrenset til skoleeiernivået, men jeg anser ikke skoleeier som en isolert enhet av den grunn. Skoleeiernivået forstås som ett lokalpolitisk forvaltningsledd tilknyttet andre aktører og interessenter i utdanningssystemet. Det inkluderer internasjonal utdanningspolitisk innflytelse, det nasjonale styringsnivået, samt skolenivået som består av elever, lærere, rektorer, foreldre og lokalsamfunnet. Informantene er med andre ord ikke de eneste premisseleverandørene i kommunens utdanningspolitikk, men de har samtidig en sentral rolle, et ansvar og makt – som tilsier at deres perspektiver er av avgjørende betydning, og derfor relevante å undersøke.

1.2 Studiens relevans

Forskning på språklige, etniske og kulturelle minoriteter i skolen er mangfoldig. Det samme gjelder forskning på kommunen som skoleeier. Det er i den forbindelse påfallende hvor få studier som er gjort, med eksplisitt fokus på kommunal styring av skoler i en flerkulturell utdanningskontekst. I den internasjonale litteraturen vies ledelse i flerkulturelle skoler oppmerksomhet (Banks, 2006; Leeman, 2007; Ryan, 2006). I Norge har det også blitt forsket noe på ledelse i skoler preget av språklig, etnisk og kulturelt mangfold (Andersen & Ottesen, 2011; Pihl, 2000b; Vedøy, 2008). Videre har nasjonal utdanningspolitisk styring, med fokus på språklige og kulturelle minoriteter, også vært undersøkt (Engen, 2014; Lillejord & Tolo, 2006; Tolo, 2014). Studiene referert til her er imidlertid sentrert rundt skolenivået og det nasjonale nivået i utdanningssystemet. Skoleeiernivået, eller det som kan omtales som det lokale eller kommunale utdanningspolitiske nivået, virker derimot å ha blitt forbigått i denne sam-

menheng. I norsk utdanningsvitenskaplig og pedagogisk forskningskontekst har jeg altså ikke klart å identifisere studier i skjæringspunktet mellom kommunalt utdanningspolitisk nivå og flerkulturell pedagogikk. Med et desentralisert styringssystem der kommunene gis et stadig større ansvar for skolen og samtidig større politisk handlingsfrihet, anser jeg det som sentralt og av vitenskapelig relevans å bidra med kunnskap om skoleeier sin forståelse av utdanningspolitisk styring i en flerkulturell kontekst.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av mitt masterstudie på Høgskolen i Oslo og Akershus har jeg hatt mulighet til å fordype meg i temaer relatert til flerkulturell utdanning både internasjonalt og i Norge. Min samfunnsvitenskapelige bachelorgrad, samt erfaring med internasjonal utdanningsbistand med fokus på interkulturell utdanning i Bolivia og Nicaragua i perioden 2008-2011, har fostret en særlig interesse og nysgjerrighet for forholdet mellom politikk og flerkulturell pedagogikk i Norge. Min erfaringsbakgrunn har inspirert denne studiens teoretiske forankring, der skolen blir forstått i et samfunnsperspektiv. I følge Karlsen (2006) har utdanningspolitikk hatt en marginal posisjon innenfor norsk pedagogisk forskning. Han argumenterer derimot for at praksiser i utdanningssektoren må forstås som *både* sosialt og politisk konstruerte, noe som innebærer at pedagogikk og politikk må ses i sammenheng (2006, s. 70). Denne oppgavens tematiske og teoretiske vinkling søker å gjøre nettopp dette. For å ramme inn skoleeiernivåets rolle i en flerkulturell kontekst vil jeg i det følgende redegjøre for noen forhold som Oslo kommune, som skoleeier, på en eller annen måte må forholde seg til i sin styringspraksis.

Nyere norsk forskning viser at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig ligger under majoritetsspråklige elever sine skolefaglige prestasjoner (Bakken & Elstad, 2012; Bakken, 2003; Rydland, 2007). Forskjeller i skoleprestasjoner mellom majoritets- og minoritets elever kan i stor grad forklares med forskjeller i sosioøkonomisk bakgrunn. Minoritets elever vokser opp i familier med lavere økonomi, lavere utdanningsnivå samt mindre tilgang på bøker i hjemmet enn andre elevgrupper (Bakken, 2003). Selv om det her fremkommer at hjemmebakgrunn har størst betydning for elevenes muligheter til å lykkes faglig i skolen, er det ingen konsensus om årsakene til gapet mellom minoritets- og majoritetslevers skoleprestasjoner (Vedøy, 2008, s. 13).

Når det gjelder minoritetslevenes sosiale opplevelse i skolesituasjonen, identifiserer blant annet en rapport utarbeidet av Perduco på oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo kommune, at

15 prosent av Osloelevene er utsatt for en eller flere hendelser på skolen på grunn av nasjonal bakgrunn (Perduco, 2011).¹ Nærmere syv prosent av elevene rapporterer at de utsettes for uønskede hendelser to til tre ganger eller oftere i måneden, hvor etnisk norske elever totalt sett er minst utsatt. Ni prosent blir utsatt for uønskede hendelser på skolen på bakgrunn av sin religion, der kristne er minst utsatt. Hele 52 prosent av Osloelevene rapporterer at ”jøde” blir brukt som skjellsord. Minoritets elever er med andre ord mer utsatt for rasisme og diskriminering i skolen og har, som vist over, større utfordringer med å lykkes faglig enn majoriteten. Hvordan skolen som samfunnsinstitusjon håndterer minoritets elevenes ulike utgangspunkt både sosialt og faglig er med andre ord et viktig spørsmål.

Pihl (2010a) har gjort omfattende arkivstudier av pedagogisk- psykologisk (PP) tjeneste i Oslo kommune i perioden 1990-2000, og en oppfølgingsstudie i perioden 2001-2005. Hun stiller spørsmålsteget ved hvordan minoritetsspråklige elevers lærevansker defineres og forstås i en flerkulturell pedagogisk situasjon (2010a, s. 17–18). Hun identifiserer i studien at utredningene PP-tjenesten gjennomfører er basert på bruk av IQ-tester standardisert for utredning av barn med norsk språklig og kulturell bakgrunn. Det argumenteres for at PP-tjenestens utredningspraksis systematisk nedvurderer minoritetsspråklige elevers språklige, kulturelle og intellektuelle forutsetninger, som innebærer at språk- og kulturforskjell behandles som avvik. På bakgrunn av studien konkluderer Pihl med at det foregår en strukturell etnisk diskriminering av minoriteter i Oslo kommune, fordi praksisen som utøves har institusjonell legitimitet og foregår innenfor rammen av opplæringsloven (2010, s. 172–174).

Pihls studie kan ses i sammenheng med Engen (2014) og Tolo (2014) som begge argumenterer for at det politiske styringsnivået i Norge i stor grad definerer utdanningsinstitusjonenes arbeid knyttet til hva som skal læres og hvordan undervisningen skal foregå. Lillejord og Tolo (2006) peker også på at valg av bøker, lærestoff og undervisningsmetoder har vært underlagt sterk nasjonal styring, mens spørsmål som omhandler minoritets elevers språk og kulturelle ressurser derimot har blitt forbigått i taushet. I deres analyse av nasjonale utdanningspolitiske dokumenter konkluderer forfatterne med at det politiske nivået i dag unngår å problematisere løsninger på utfordringer man står overfor i flerkulturelle skoler, og dermed overlater ansvaret

¹ Rapporten ble utført som et konsulentoppdrag av et markedsundersøkelsesfirma. Det var flere forskningsinstitutter som meldte sin interesse for å gjennomføre denne rapporten. Kommunen hadde derimot som premis at de kunne endre innholdet før den ble publisert, avslutte undersøkelsen, ha full eiendomsrett til rapporten og selv vurdere om rapporten skulle bli tatt i bruk. Disse forbeholdene gjorde at forskningsinstituttene trakk seg. FAFO og NOVA kritiserte kommunen for at slike forbehold var i strid mot forskningsetiske regler, men kommunen svarte med at det heller ikke ment å være et forskningsoppdrag. Se eksempelvis denne nyhetsartikkelen: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3992902.ece#.U2NeicdWs0k>

for å føre diskusjoner av nasjonal interesse til skolenivået. I sin studie slår Lillejord og Tolo fast at det har skjedd en utvikling på politisk nivå fra det som tidligere var en uttalt minoritetspolitikk som tematiserte språklig og kulturelt mangfold som samfunnsverdi, til en minoritetspolitikk der språklig og kulturelt mangfold blir oversett. Manglende politikk for en flerkulturell skole hevdes å føre til en ansvarsforskyvning i utdanningssektoren der skolelederens rolle politiseres. Lillejord og Tolo (2006) legger til grunn at spørsmål relatert til flerkulturelle skoler er *politiske* spørsmål.

Det finnes ingen forskning, så vidt jeg har klart å bringe på det rene, om kommunenes evne til å utforme og implementere lokaltilpasset utdanningspolitikk for minoritetsspråklige elever. OECD (2009) berører dog tematikken i en rapport om opplæring for minoritetsspråklige i Norge, der det konkluderes med at kommunene må bli bedre på kunnskapsdeling seg imellom, da skoleeiere i landet opererer med svært ulik praksis. Skoleeiere anbefales særlig å dele ressurser og erfaringer om morsmålsundervisning med hverandre. For å vise hvor ulikt opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever er i Norge, trekker OECD rapporten frem Oslo kommune som et eksempel der skoleeier utelukkende fokuserer på utvikling av norsk språk, i motsetning til Trondheim kommune som derimot støtter morsmålsundervisning systematisk. Kommunene anbefales videre å anvende forskningsresultater som viser hva som fungerer på system- skole- og klassenivå i samarbeid med skoleledere og lærere. Dessuten tar OECD-rapporten til orde for at skoleeier bør vurdere ulike pedagogiske praksiser på flerkulturelle skoler, for på den måten finne frem til eksempler på god praksis. Rapporten konkluderer med viktigheten av nasjonal styring, da det desentraliserte norske styringssystemet fører til store variasjoner mellom kommunene. I forlengelsen av OECDs vurdering fremkom det i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* at utvalget var bekymret for at kommunal frihet sto i fare for å gå på bekostning av et likeverdig opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Det ble begrunnet med identifiserte mangler og store forskjeller mellom kommunene når det gjaldt håndtering av minoritetsspråklige elever i opplæringssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Minoritets elever har ut fra den kunnskapen som finnes, dårligere utbytte av undervisning i norsk skole enn majoritets elever. I Oslo er minoritets elever også mer utsatt for diskriminering på bakgrunn av nasjonal opprinnelse og religionstilhørighet enn etnisk norske og kristne elever. Pihls (2010a) undersøkelser av Oslo kommune sin pedagogisk-psykologiske tjeneste konkluderer med at minoritets elever i Osloskolen diagnostiseres med lærevansker i ufor-

holdsmessig stort omfang. Skolens innhold og undervisningsmetoder ser videre ut til å være underlagt sterk utdanningspolitisk styring, mens temaer knyttet til språklige og kulturelle minoriteter og flerkulturelle skoler blir unngått på politisk nivå og overlates til skolenivået å håndtere. OECD rapporterer om store forskjeller i opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever mellom kommunene og i NOU 2010:7 *Mangfold og mestring* anses de kommunale forskjellene som en trussel mot prinsippet om likeverdig opplæring i den norske skolen. Denne korte litteraturgjennomgangen vitner om at det eksisterer et behov for mer forskningsbasert kunnskap om utøvelse av skoleeieransvaret i en flerkulturell kontekst.

1.4 Begrepsavklaring

I det følgende avklarer jeg noen sentrale begreper som benyttes i denne studien. Felles for disse begrepene er at de kan defineres på ulike måter i ulike sammenhenger og til ulike tider, og krever derfor en avklaring med tanke på hvordan jeg forstår dem. Andre sentrale begreper som er relevante for analysen vil gjøres rede for i teorikapittelet.

1.4.1 Utdanningspolitikk

Slik styringssystemet er organisert har både staten og skoleeierne ansvar for å utforme utdanningspolitikk. Utøvelse av utdanningspolitikk kan sies å være en form for normativ praksis, som sier noe om hvordan ting *bør* være (Tolo, 2014, s. 103). Utdanningspolitikk kan videre defineres som den politikk som blir ført for utdanning, og som fastsetter rammer og virkemidler for ”samfunnets pedagogiske prosjekt” (Aasen, 2006, s. 22). Politikk kan defineres på ulike måter. Ved å anvende det engelske språket kommer nyansene bedre frem i dets skille mellom *policy*, *politics* og *the political* (Karlsen, 2006, s. 68; Aasen, 2006, s. 22).

Politikk som i *policy* innebærer vedtak om å gjøre noe på en bestemt måte, og kan defineres som en politikk som trekker linjer og setter kurs. *Politics* utvider forståelsen av politikk til å omhandle hvem som får hva, når og hvordan. Det inkluderer en oppfatning av at interesser og makt påvirker utdanningspolitikken, eksempelvis gjennom hva som settes på dagsorden (Aasen, 2006, s. 22). I følge Karlsen (2006) betyr en makt- og interesseorientert politikkforståelse at man forskningsmessig retter søkelyset mot de politiske aktørene, deres motiver, valg og handlinger innenfor ulike politiske institusjoner (2006, s. 65). En slik tilnærming kan sies å være én intensjon ved denne studien. *The political* avgrenser ikke politikken til definerte prosesser eller et beslutningssystem, men innebærer en forståelse som berører alt det som er felles i samfunnet, deriblant definisjon av mening og betydning, samt reguleringen av menneske-

lige relasjoner. Utdanningspolitikk som i *the political* legger til grunn at politiske tiltak som vedtas og iverksettes kan ha ”forutsetninger og konsekvenser som overskrider det tilsiktede og formålstjenlige” (Aasen, 2006, s. 23).

I min forståelse av politikkbegrepet legger jeg i hovedsak de to sistnevnte definisjonene til grunn. Jeg inntar en forståelse av utdanningspolitikk i Oslo kommune som favner bredere enn kun beslutninger, vedtak og tiltak. Gjennom en bred tilnærming til hva politikk innebærer, inkluderer jeg også forutsetninger for deltakelse og medvirkning i samfunnet, interesse-motsetninger, konflikter, makt, innflytelse, internaliserte normer, skjult manipulering, uinten-derte konsekvenser, samt beslutninger som ikke fattes, i tråd med Aasens definisjon av et vidt politikkbegrep (Aasen, 2006, s. 22).

1.4.2 Styring

Jeg støtter meg på Karlsens (2006) forståelse av styring i denne studien. Han hevder styring er selve kjernen i utdanningspolitikken. Styring av utdanning handler blant annet om ideologi, visjoner og politisk kamp om makt, samt evnen til å kunne benytte seg av nødvendige virke-midler for å realisere politiske mål. Styring har tradisjonelt blitt forstått som evnen til å kont-rollere, og oppfattes i vårt samfunn som legitim utøvelse av makt (Karlsen, 2006, s. 75).²

Ulike aktører deltar i styringen av utdanningssektoren, og disse kan omfatte institusjoner, grupper, organisasjoner eller enkeltindivider. Innenfor utdanningspolitisk forskning har man særlig vært opptatt av de formelle politiske aktørene (Karlsen, 2006, s. 81), og politikerne kan derfor oppfattes som den aller viktigste aktørgruppen i styringen av utdanningssektoren. Ved siden av det politiske systemet eksisterer det et offentlig forvaltningssystem som i parlamenta-risk-demokratiske termer kan forstås som forberedende og utøvende organer for det politiske systemet (Karlsen, 2006, s. 81). Informantene i denne studien, som representanter for skole-eier, er ledende aktører innenfor både det politiske systemet og det offentlige forvaltningssys-temet. Jeg betegner informantene som politisk og administrativ ledelse i deler av analysen, der de gjennom sine respektive roller utgjør et samlet lederskap innenfor det formelle kom-munale styringssystemet som skoleeier. På bakgrunn av at det fokuseres på skoleeier som et utdanningspolitisk nivå i norsk utdanningssystem, avgrenses studiet til å omhandle styring fremfor ledelse, i tråd med Karlsen (2006) sin forståelse av styring som utdanningspolitikkens viktigste oppgave. Jeg anerkjenner at styring og ledelse henger sammen og at det med en an-

² Maktbegrepet vil bli redegjort for i teorikapittelet.

nen problemstilling kunne vært hensiktsmessig å analysere skoleeierskapet i lys av ledelsesteoretiske tilnærminger, med fokus på de mer relasjonelle aspektene.

1.4.3 En flerkulturell skole

En flerkulturell skole rommer ifølge Vedøy (2008) ”elever som i tillegg til en norsk referanseramme har en hjemlig referanseramme fra ett eller flere land” (2008, s. 28). Vedøys definisjon legges til grunn i min forståelse av en flerkulturell skole, men jeg inkluderer også samene som regnes som et urfolk i Norge, samt de nasjonale minoritetene som er kvener, skogfinner, jøder, tatere og rom (Lund & Moen, 2010). Begrepet flerkulturell er nært tilknyttet andre begreper som interkulturell, tverrkulturell og multikulturell. Begrepet ”flerkulturell” har blitt kritisert fra flere hold, fordi betegnelsen kan skape en forestilling om parallelle og avgrensede kulturer (Eriksen & Stjernfelt, 2009). I denne studien omtaler jeg imidlertid skolen som flerkulturell, fordi det er den betegnelsen som er mest anvendt i litteraturen. I tillegg er det dette begrepet Oslo kommune som skoleeier selv anvender.

Utgangspunktet for å omtale en skole som flerkulturell er i mange tilfeller andelen minoritets-elever på skolen. Det vil si at ”flerkulturell” benyttes som en deskriptiv betegnelse for å vise at elevene som går på skolen har ulik språklig, kulturell og etnisk bakgrunn. At en skole er en flerkulturell skole betyr, ifølge Hauge (2004) ikke nødvendigvis at skolen anvender flerkulturell pedagogikk eller arbeider med utgangspunkt i et flerkulturelt perspektiv.³

Hauge (2004) skiller mellom to typer flerkulturelle skoler, *de ressursorienterte* og *de problemorienterte*. Å være en ressursorientert skole innebærer at språklig og kulturelt mangfold blant elever, foreldre og lærere anses som en normaltilstand og som en naturlig del av skolehverdagen. En ressursorientert tilnærming synliggjør ulike språk og kulturer og disse anerkjennes i innhold, planer og organisering. Ressursorienterte skoler ivaretar elevens rett til å være annerledes i et fellesskap. I de problemorienterte skolene iverksettes det derimot tiltak som kun har de minoritetsspråklige elevene som målgruppe. Mangfold blir sett på som ressurskrevende og problematisk, og organiseringen av undervisningen skaper et skille mellom *oss* og *dem*. Annerledeshet og forskjellighet blir betraktet som et hinder for skolens arbeid. Dét fører til en monokulturell pedagogisk forankring, der målet for skolen er ”norskhet” (Hauge, 2004).⁴ Forskningsspørsmålene i denne studien søker å identifisere skoleeiers ressur-

³ Flerkulturell pedagogikk gjøres rede for i teorikapittelet.

⁴ Norskhetbegrepet gjøres rede for i teorikapittelet.

sorienterte og problemorienterte tilnæringer til den flerkulturelle skolen. Den beslutningen ble tatt før jeg var kjent med Hauges definisjon av problemorienterte og en ressursorienterte flerkulturelle skoler. Det er interessant at mine data førte til de samme kategoriene og innholdsmessig sammenfaller med Hauge, da analysen ble gjort uavhengig av hennes bidrag.

1.4.4 Språklig og kulturell minoritet

I den forskningslitteraturen som jeg har gjennomgått anvendes i hovedsak begrepene språklig, kulturell, og etnisk minoritet. Nyere forståelse av flerkulturell pedagogikk inkluderer gjerne rettigheter til alle marginaliserte grupper i skolen og kobler denne forståelsen til sosial rettferdighet. Det innebærer å rette fokus ikke bare mot språk, kultur og etnisitet, men også kjønn, klasse, religion, seksuell orientering og funksjonsevne (Vedøy, 2008, s. 28). Siden fokuset i min studie er på den flerkulturelle skolen i tråd med Vedøys definisjon, avgrensers jeg imidlertid minoritetsbegrepet til å omfatte språk og kultur, uten at etnisitet av den grunn avfeies. Jeg er åpen for at skoleeier kan ha en annen forståelse av minoritetsbegrepet.

Språklig minoritet er valgt på bakgrunn av at det er den offisielle betegnelsen på minoritets-elever i skolen. Det har sammenheng med retten til morsmålsundervisning og særskilt norsk. Videre har kultur blitt gitt forrang fremfor etnisitet i denne oppgavens minoritetsdefinisjon, på bakgrunn av at Osloskolen omtales som flerkulturell av skoleeier. Både kultur og etnisitet understreker at det dreier seg om en sosial organisering der det trekkes grenser mellom grupper. Etnisitet kan derimot oppfattes å ha flere grensemarkører enn det kultur har (Barth, 1994). Eriksen og Sajjad (2011) presenterer ulike perspektiver på det flerkulturelle Norge, og drøfter begrepene kultur og etnisitet i relasjon til en rekke temaer. Slik jeg leser Eriksen og Sajjad, kan kultur anses som mer flytende og mindre statisk enn etnisitet, der kultur i større grad åpner opp for tilhørighet på tvers. Etnisitet kobles til grensemarkører mellom mennesker, mens kultur derimot er noe individet har med seg, *inni seg*, en erfaringsverden og en tillært måte å se verden på. Slik sett kan etnisitet alltid kunne skape et skille, mens kulturer i større grad kan møtes og integreres (Eriksen & Sajjad, 2011). Jeg har på bakgrunn av Eriksen og Sajjad sin redegjørelse av kultur og etnisitet valgt å spesifisere minoritetsbegrepet til å omfatte kultur. I studien vil jeg av språklige hensyn også benytte begrepet minoritetselev eller minoritet, men det er i hovedsak språklige og kulturelle minoriteter det da refereres til.

Minoritet og majoritet er et begrepspar som henger sammen. Majoriteten kan forstås som en form for norm, som representerer det "selvfølgelige" eller "naturlige", i motsetning til de som

ikke tilhører majoriteten. Majoriteten kan også henvise til gruppen, som ut fra språk, kultur eller etnisitet, utgjør et numerisk flertall overfor språklige, kulturelle eller etniske minoriteter i samfunnet (Gullestad, 2002, s. 16). Jeg legger begge disse forståelsene av majoritetsbegrepet til grunn.

1.5 Disposisjon for oppgaven

Videre i oppgaven kommer først et bakgrunnskapittel der jeg gjør et historisk tilbakeblikk på utviklingen av norsk utdanningspolitikk generelt, samt tidligere utdanningspolitikk overfor minoriteter spesielt. Hensikten er å sette denne studiens relevans inn i en bredere historisk kontekst. I samme kapittel presenteres utviklingen mot den norske skoleeiermodellen og hva kommunenes skoleeieransvar i dag innebærer. Oslo kommunes styringsmodell og demografiske kjennetegn vil her gjøres rede for, da det er Oslos skoleeierskap som undersøkes i denne studien. Etter bakgrunnskapittelet vil jeg gå nærmere inn på det teoretiske rammeverket som legges til grunn i analysen av det empiriske datamaterialet, med et særlig fokus på de analytiske begrepene som anvendes i drøftingen av resultatene. Deretter følger metodekapittelet der jeg presenteres studiens metodiske tilnærming. Det redegjøres for forskningsdesign og intervju metode, forarbeid, utvalg, datainnsamlingsprosess, analyse og kvalitetssikring av studien.

Etter metodekapittelet følger to ulike resultat- og drøftingskapitler, med henholdsvis fokus på skoleeiers ressursorienterte tilnærming og skoleeiers problemorienterte tilnærming. Skoleeiers perspektiver og dets betydning for styring presenteres og analyseres i begge kapitlene. Jeg har valgt en struktur på analysekapitelene, der resultatene først presenteres før jeg deretter i et eget delkapittel analyserer og drøfter resultatene som da allerede har blitt redegjort for. Kapittelet som omhandler skoleeiers problemorienterte tilnærminger inneholder såpass mye datamateriale, at kapittelet er delt inn i tre bolker. Resultatene presenteres og drøftes innenfor hver enkelt bolke. I analysen trekkes det inn litteratur og elementer presentert i innledning, bakgrunn og teori. Helt til slutt rundes denne oppgaven av med avsluttende betraktninger.

2. Bakgrunn

Skolens samfunnsmessige betydning er kontinuerlig i endring, både sosialt og politisk. For å forstå styringen, strukturene, innholdet og praksisene i samtidens skolesystem kan det være fruktbart å se den i sammenheng med den historiske utviklingen av skolen som institusjon (Dale, Gilje, & Lillejord, 2011, s. 15). Skolen kan i lys av historien sies å ha blitt formet og styrt på bakgrunn av den kulturelle og samfunnsmessige konteksten skolen har vært ment å fungere for, og innenfor. I denne studien er det et mål å belyse hvordan man på lokalt utdanningspolitisk nivå forholder seg til dagens flerkulturelle pedagogiske situasjon og samfunns-kontekst. Hensikten med dette bakgrunnskapittelet er å plassere denne studiens relevans inn i en bredere historisk kontekst og sammenheng. Deler av dette bakteppe vil tas med videre inn i analysen. Bakteppet er nyttig for den videre lesningen og forståelsen av tematikken som berøres i denne studien.

I første del gjøres det et raskt tilbakeblikk på utviklingen av den norske skolen og skolens håndtering av språklige og kulturelle minoritetselever. I andre del gjøres det rede for kommunenes skoleeieransvar, før kapittelet avsluttes med en kort presentasjon av Oslo kommunes styringsmodell og byens demografiske kjennetegn.

2.1 Et utdanningspolitisk tilbakeblikk

Et klassedelt skolesystem

Siden 1800-tallet har skolen stadig fått en mer sentral plass i norske barns sosialiseringsspross. For 200 år siden gikk de fleste barn på skole i en periode i løpet av barndommen, men alle barn gikk ikke på samme type skole. Datidens tredelte skolesystem besto av latinskolen, allmueskolen og borgerskolen. Skolene hadde ulike formål og ulikt innhold, og hvilken skole man begynte på var avhengig av sosial bakgrunn. De aller fleste barn i Norge gikk på dette tidspunktet i allmueskolen (Baune, 2007, s. 41–43). Hvert enkelt prestegjeld hadde på den tiden ansvar for allmueskolen, noe som førte til store forskjeller i skoletilbudet mellom rike og fattige bygder (Baune, 2007, s. 26–27).

Før 1850-tallet hadde verken staten eller politikerne vist særlig interesse for skolefeltet, men nå økte skolens samfunnsmessige betydning betraktelig og utdanningspolitikken fikk en ny rolle. Utdanning ble på dette tidspunktet i historien ansett som en forutsetning i det moderne samfunn. I det Norge gikk fra å være et bondesamfunn til et industrisamfunn ble det tredelte skolesystemet avviklet til fordel for én borgerlig allmenndanning. For første gang i historien ble et enhetlig utdanningssystem diskutert på politisk nivå. Det var politisk enighet om at gode allmennkunnskaper var viktig, men det var derimot uenighet om *hvilke* kunnskaper skolen skulle formidle, til *hvilke* elever (Baune, 2007, s. 45–46).

Enhetsskolen

Skoleloven av 1889 endte med å sikre alle lik rett og like muligheter til utdanning i en felles skole som ble kalt folkeskolen. Intensjonen bak folkeskolen var at den skulle fungere som en døråpner for alle til å kunne bevege seg videre oppover i utdanningssystemet, uavhengig av bakgrunn (Dale mfl., 2011, s. 39). Gjennom avviklingen av det tredelte utdanningssystemet og implementeringen av enhetsskolen ble klasseskillene i samfunnet tydelige innenfor en og samme skole, fremfor mellom ulike skoleslag (Baune, 2007). Middelklassen og overklassen krevde i den forbindelse en garanti for at den nye folkeskolen ville tilby et tilstrekkelig høyt nok faglig nivå. For å sikre dette kravet, plasserte skolemyndighetene de elevene som ble ansett som ”ikke opplæringsdyktige” i spesialskoler. Denne type segregering av elevbefolkningen pågikk frem til 1975. Først da kom en lov som sikret at alle barn skulle integreres i den samme skolen (Engen, 2010, s. 124). Tross loven om lik tilgang til utdanning, var det i hovedsak borgerskapets barn som tok høyere utdanning. Erkjennelsen av at arbeiderklassen ikke tok videre utdanning, ga grobunn for en ny viktig utdanningspolitisk debatt, knyttet til betydningen av klasseforskjeller i utdanningssystemet (Baune, 2007, s. 39–40).

I etterkrigstiden ble det nå rettet fokus mot skolens rolle med hensyn til utjevning av sosiale forskjeller. Dessuten var myndighetene overbevist om at en utdannet befolkning ville fremme økonomisk vekst, og i utdanningspolitisk sammenheng ble det lagt vekt på utdanningssystemets samfunnsøkonomiske betydning. I perioden fra 1950-tallet til 1980-tallet skjedde det en enorm utvikling i skoleverket. Velferdsstaten slik vi kjenner den i dag vokste frem, og utdanning utviklet seg til å bli et velferdsgode i seg selv. Tanken var at like muligheter til utdanning i den offentlige skolen, uavhengig av bakgrunn, ville skape like muligheter for alle til et godt liv (Baune, 2007, s. 95–102).

Et systemskifte

Nyliberalistiske skolepolitiske ideer fikk deretter innflytelse frem mot tusenårsskiftet. Utdanningspolitikken gikk fra å være tuftet på likhet og enhet, til ideer om frihet og mangfold. Enhetsskolen skiftet navn til fellesskolen (Baune, 2007, s. 126–127). Gjennom det som omtales i faglitteraturen som et systemskifte, skulle undervisningen nå effektiviseres og tilpasses elevens forutsetninger med fokus på valgfrihet og individualisme.

Endringene i norsk utdanningspolitisk styring kan ses i sammenheng med styringsformen *New Public Management* (NPM) som i denne perioden fikk stor innflytelse på organiseringen i offentlig sektor, både i Norge og internasjonalt (Karlsen, 2006, s. 32). NPM kjennetegnes av mindre politisk styring, økt delegering av beslutningsmyndighet, mål og resultatstyring, økt konkurranse og effektiv ressursutnyttelse. I den norske konteksten var argumentet at denne styringsendringen skulle sikre mer tillitt og handlefrihet til den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier. Som en konsekvens av økt lokal frihet fulgte dog et behov for mer kontroll. I den forbindelse ble nasjonale kartleggingsprøver i ulike fag innført i 2004 for å gi informasjon om kvaliteten på undervisningen ved hver enkelt skole (Baune, 2007, s. 192–195).

Kunnskap og kvalitet ble ved inngangen av tusenårsskiftet sentrale stikkord i norsk utdanningspolitikk, på lik linje med resten av den vestlige verden. Internasjonale utdanningspolitiske aktører som OECD øvde stor innflytelse, og standardiserte tester som PISA, PIRLS og TIMSS ble innført i norsk skole for å måle elevenes ferdigheter og sammenligne resultatene på tvers av land. Kunnskapssamfunnet og større mangfold i samfunnet krevde videre et mer fleksibelt og individuelt tilpasset utdanningssystem som kunne gi elevene større læringsutbytte (Aasen, 2006, s. 30). Skolereformen Kunnskapsløftet ble i lys av disse endrede behovene og utdanningspolitiske trendene, innført i 2006, hvis overordnet mål var å heve kunnskapsnivået for alle elever. I tråd med tidligere utdanningspolitikk lå det også i denne reformen et ønske om å endre skolen, slik at elevenes bakgrunn ikke skulle ha betydning for skoleresultatene (Bakken & Elstad, 2012). Kunnskapsløftet, som i 2014 fortsatt er gjeldende i norsk skole, reflekterer prinsipper om styring av utdanningssystemet inspirert av NPM, med fokus på klare nasjonale mål, lokal handlingsfrihet og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole (Aasen, 2006, s. 21).

2.1.2 Utdanningspolitisk håndtering av minoriteter i skolen

På 1600-1700-tallet var myndighetenes minoritetspolitikk fleksibel, og i undervisning og annet opplysningsarbeid overfor samer og kvener ble både norsk, kvensk og samisk språk benyttet (Baune, 2007, s. 55; Engen, 2010, s. 123). Rundt 1850 endret sentrale myndigheters holdninger overfor disse minoritetene. Staten mente nasjonsbygging og frigjøring fra en dominerende dansk rikskultur krevde én nasjonal identitet, konstruert rundt en særegen norsk nasjonalkultur (Hodne, 1994). På slutten av 1800-tallet gjorde nasjonalismen sitt inntog i samfunnsdebatten og i skoledebatten. Det ble ansett som viktigere enn noensinne å lære den såkalte norske kultur å kjenne. Skolen som institusjon ble ansett som en effektiv arena for oppbygging av en felles nasjonal selvfølelse og kulturell identitet. Det nasjonale fikk en sentral plass i undervisningen og læreren skulle bli en viktig aktør i nasjonaliseringsprosessen (Baune, 2007, s. 45–49).

Historiefaget ble sett på som avgjørende i arbeidet med å fremme en helhetlig og felles nasjonalhistorisk arv, og nye lærebøker ble tatt i bruk for å bevisstgjøre elevene om norsk identitet og nasjonal kultur i skolen (Engen, 2010, s. 125). Målet var å konstruere ett felleskap og ett folk. Skolens innhold og de utvalgte kulturelle elementene inkluderte ikke minoritetenes språk, historie eller tradisjoner. I tillegg vedtok Stortinget paradoksalt nok at all undervisning skulle foregå på elevenes morsmål parallelt som all undervisning på samisk og finsk ble forbudt. Det var heller ikke lov å snakke disse språkene på internatene eller i friminuttene (Baune, 2007, s. 55–57). Konsekvensen av denne politikken har i etterkant blitt karakterisert som en fornorskning av samene og de nasjonale minoritetene. Deres kultur, språk og historie ble ekskludert fra det nasjonale fellesskapet. Minoritetenes kulturelle referanser ble slik definert som mindreverdige, og det var skolen som samfunnsinstitusjon som skulle sikre at minoritetene ble ”norske”. På dette tidspunktet i historien sørget innholdet i skolen og konstruksjonen av en norsk identitet for en systematisk marginalisering av minoriteter i Norge (Engen, 2010, s. 125–126). Tanken bak fornorskingsprosessen var ikke bare at Norge ønsket å bli en sterk og tilsynelatende homogen nasjon, men myndighetene mente også at det var til det beste for minoritetene selv. Språklig og kulturell assimilering ble ansett som en forutsetning for at minoritetene skulle kunne få tilgang på de samme samfunnsgodene som majoriteten (Baune, 2007, s. 209–210).

Økende mangfold

Det har eksistert innvandring til Norge i over 1000 år, og innvandringen har hatt stor betydning for utviklingen av norsk industri, kultur og samfunnsliv (Brochmann & Kjeldstadli, 2008). Det er allikevel først i perioden etter 1970-tallet, med økt arbeidsinnvandring og flyktninger som søker asyl eller opphold, som kan sies å ha hatt størst betydning for at Norge har endret seg til et flerkulturelt samfunn. I dag bor det mennesker fra over 200 ulike land i Norge (Kjeldstadli, 2010, s. 20–21).

I tråd med endringene i samfunnet endret de nasjonale myndighetene den offisielle politikken overfor minoriteter i skolen, og på 1970-tallet var politikken uttalte mål likestilling, deltagelse og integrering (Baune, 2007, s. 210). Sunil Loona (2001) viser i sin forskningsartikkel at Oslo kommune på denne tiden tilrettela for tokulturelle klasser, satt sammen av elever med norsk som morsmål og barn fra språklige minoriteter med felles morsmål. Den siste gruppen fikk undervisning i norsk som andrespråk samt undervisning i sitt eget morsmål. I den nasjonale lærerplanen av 1987 ble morsmålet til språklige minoriteter innført for første gang som et eget fag, hvor målet var funksjonell tospråklighet. Oslo hadde vært banebrytende i sin utdanningspolitikk overfor språklige og kulturelle minoritets elever, men når det nasjonale nivået nå fulgte etter endret Oslo kommune kurs. Oslo kommune valgte å overse de nasjonale retningslinjene, og bystyret vedtok å styrke norskopplæringen fremfor tospråklig undervisning. Oslo kommunes skolemyndigheter hevdet målet om funksjonell tospråklighet var urealistisk, og uten noen form for pedagogisk evaluering ble den tokulturelle klassemodellen avvirket. I 1996/97 var det, ifølge Loona (2001), rundt 10 prosent av elevene i Osloskolen som fikk morsmålsopplæring, sammenlignet med 67 prosent på landsbasis. Dette ideologiskiftet i hovedstaden hadde muligens betydning for utformingen av den nye nasjonale læreplanen fra 1997, der målet om funksjonell tospråklighet ble fjernet og det igjen ble lagt vekt på norskopplæring av minoriteter (Loona, 2001).

Pihl (2010a) viser til at den samiske befolkningen i Norge har rett på utdanning i og på samisk på grunnlag av samisk kultur gjennom ILO-konvensjonen. Norge er også forpliktet i henhold til den europeiske konvensjonen for vern av nasjonale minoriteter, selv om de utdanningspolitiske rettighetene som følge av dette er begrenset. Med hensyn til innvandrede minoriteter, eksisterer det ingen internasjonale konvensjoner som pålegger Norge å utvikle undervisning i et flerkulturelt perspektiv (Pihl, 2010a, s. 54–55). Dagens utdanningspolitikk kritiseres for å fortsatt ha et ensidig fokus på norsk kultur, nasjonalt identitet og norsk historie, noe flerkultu-

rell pedagogisk forskning søker å utfordre (Hvistendahl, 2009; Lidén, 2005; Pihl, 2010a; Østberg, 2003).

2.2 Kommunal styring av skolen

Norges kommuner er forskjellige i form av ulike størrelser, ulike styringsstrukturer, ulik befolkningssammensetning samt ulike ønsker og behov for skolen og innbyggerne sine (Westrheim & Tolo, 2014, s. 17). I perioden fra 1889 til første verdenskrig var skolen organisert basert på hver enkelt kommunes behov og muligheter. Det førte til store forskjeller mellom kommunene, både i undervisningstimer, det faglige innholdet og organiseringen av skolen. Staten gikk etter denne epoken sterkere inn som en utdanningspolitisk aktør med det mål om at alle barn skulle ha like muligheter til skolegang uavhengig av kommunenes økonomi (Baune, 2007; Homme, 2008). Staten tok over styringen av skolen både hva gjaldt finansiering og innhold. Helt frem til 1986 ble sektoren finansiert med øremerkede statlige midler overført til kommunene, som innebar at skolen ikke trengte å konkurrere om økonomiske midler med andre sektorer i kommunen. Kommuneloven av 1992 førte til avvikling av de øremerkede statlige midlene med mål om at kommunene skulle få lov til å organisere seg som de selv ville. I 2004 ble i tillegg statens arbeidsgiveransvar overfor lærerne overført til kommunene (Engeland & Langfeldt, 2009, s. 16; Møller mfl., 2006, s. 21). I dag er skolen altså økonomisk, administrativt, faglig og politisk underlagt kommunens øverste politiske ledelse.

2.2.1 Skoleeieransvaret

Stortinget har som nevnt gitt kommunene og fylkeskommunene ansvaret for den lokale organiseringen og gjennomføringen av opplæring i grunnskole og videregående skole. NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse* definerer det politiske og folkevalgte forvaltningsnivået som skoleeier (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I en sluttrapport fra et FoU-prosjekt som undersøkte hvordan kommunene lykkes som skoleeiere, presiseres det at det er kommunestyret som er den formelle skoleeier (Pricewaterhousecoopers/KS, 2009). Videre gjøres det i den samme rapporten rede for at administrasjonen på sin side skal sørge for at saker som legges frem for kommunestyret er forsvarlig utredet og at vedtak blir iverksatt. Kommunestyrene og fylkestingene skal innenfor nasjonale bestemmelser planlegge og gjennomføre opplæringen slik at de nasjonale og lokalpolitiske målene oppnås. Samtidig er skoleeier ansvarlig for å lokaltilpasse skolen innenfor de nasjonale rammene. Med utgangspunkt i opplæringsloven har skoleeier blant annet ansvar for å kvalitetssikre og kvalitetsutvikle opplæringstilbudet, samt

sørge for at det skjer systematisk utviklingsarbeid på den enkelte skole. Videre har skoleeier ansvar for at det er riktig og nødvendig lærerkompetanse i skolen, jmfør Forskriften. FoU-rapporten konkluderer blant annet med et behov for en mer synlig skoleeier med økt politisk involvering og erkjennelse av skoleeieransvaret enn det som virker å være tilfelle i dag. Dessuten blir det pekt på et behov for å endre kunnskapsgrunnet i styringen av skolen, da politikernes definering av skolens mål krever bedre innsikt i skolens praksis (Pricewaterhousecoopers/KS, 2009).

Forskningsstudier har identifisert ulike utfordringer knyttet til det kommunale skoleeieransvaret. Blant annet har Engeland (2000) studert den kommunale styringen av skolen og fant at politikere ikke var tydelige på hva de ville ideologisk med skolen. Han identifiserte også en lav grad av fokus på skoleutvikling i kommunenes toppledelse. Dessuten peker Engelands studie på at skolens pedagogiske innhold i liten grad behandles på det politiske nivået. Langfeldt, Elstad og Roald (2008) har også gjort en kvalitativ studie av seks kommuner og to fylkeskommuner i perioden 2004 – 2006, som blant annet undersøker hvordan kommunene arbeidet med visjoner og mål for skolene og hvilke verktøy kommunene brukte i sin styring av skoler. Studien konkluderer med at bruken av vurderingsresultatene på kommunenivået i liten grad bidrar til læring og utvikling av kommunen som et skoleansvarlig styringsnivå (Langfeldt mfl., 2008). Det syntes gitt at det er skolenivået som skal bruke resultatene i et læringsperspektiv. Kommunenes ideologiske styring er dessuten preget av gjennomgående svært generelle målformuleringer når det gjelder skolens innhold og lærerens arbeid med elevene. Eventuelle politiske skillelinjer i debatter synes å være påvirket av nasjonale partipolitiske syn, snarere enn av konkrete lokale forhold. I undersøkelsen fremstår kommunene som lite lokalt orienterte, der skoleeier i liten grad utnytter det økte handlingsrommet til å prege utformingen av en kommunal skolepolitikk (Langfeldt mfl., 2008). Konsekvensene av dette kan være at skoleeiere ikke tilpasser sin virksomhet til den lokale konteksten – en kontekst som i Oslos tilfelle er preget av stor språklig og kulturell variasjon.

2.2.2 Oslo kommune

Oslo kommune er den skoleeieren som undersøkes i denne studien.⁵ Den lokale styringsmodellen i hovedstaden er organisert etter et parlamentarisk prinsipp. Det vil si at byrådet står ansvarlig overfor bystyret, på samme måte som regjeringen står ansvarlig overfor Stortinget.

⁵ Vedlegg A: Organisasjonskart over Oslo kommune.
Informasjonen i dette avsnittet er hentet fra Oslo kommunes nettsider.

Oslo kommunes øverste myndighet er bystyret. Bystyret består av 59 representanter valgt gjennom kommunevalg hvert fjerde år. Oslo har i 2013-2014 et borgerlig flertall der partiene Høyre, Venstre og Kristelig Folkeparti utgjør et mindretallsbyråd. Det har vært borgerlig flertall siden 1995. Sakene som behandles i bystyret blir i hovedsak fremmet av byrådet og behandlet i en av de fem komiteene som avgir innstilling til bystyret. Formelt sett er skoleeier de lokalt folkevalgte i bystyret, altså lokalpolitikerne. Det er byråden for kunnskap og utdanning som er den politiker som i praksis utøver skoleeierskapet mellom bystyremøtene. Det er kultur og utdanningskomiteen som behandler og avgir innstilling til bystyret i kommunens skolepolitiske saker. I tillegg til det politiske nivået utøves skoleeierskapet på et administrativt nivå. Utdanningsetaten utøver skoleeieransvaret på delegert myndighet fra politikerne. Utdanningsetaten *er* ikke skoleeier, men opptrer på vegne av skoleeier. Utdanningsetaten må for eksempel tilrettelegge styringsinformasjon og relevante utredninger som gjør politikere i stand til å være gode skoleeiere. Fagetaten iverksetter politiske tiltak og kontrollerer og følger opp hver enkelt skole og skoleleder. Oslo er både kommune og fylkeskommune, så det vil si at bystyret også fungerer som et fylkesting.

2.2.3 Demografiske kjennetegn

Oslo er Norges største by og landets hovedstad. Av byens over 600 000 innbyggere er om lag 30 prosent innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, og Oslo er den byen i Norge som har flest innbyggere med innvandrerbakgrunn både i absolutte tall og i andel av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2014). Levekårsundersøkelser (2007) viser at det eksisterer et markant sosioøkonomisk skille mellom Oslo øst og Oslo vest. Andelen ikke-vestlige innvandrere øker i de østre bydeler, og store innvandrergrupper er gjerne konsentrert i noen bydeler mens andre bydeler nesten bare består av etnisk norske. De store demografiske og kulturelle forskjellene mellom østlige og vestlige bydeler gjenspeiles også i Osloskolen. Skoler med høyest minoritetsandel ligger i de østlige delene av byen som skårer lavest på levekårsindeksen, og elevene på vestkanten får gjennomgående bedre skolerresultater enn elevene på østkanten (Bråthen mfl., 2007). 40 prosent av elevene på grunnskolenivå i Oslo var skoleåret 2013-2014 registrert med et annet morsmål enn norsk og samisk (Utdanningsetaten Oslo kommune, 2013).

2.3 Oppsummering

Som vist i dette kapittelet har skole og utdanning fått en stadig større plass i samfunnet, både politisk og sosialt. Fra et tredelt skolesystem der barn fra ulike sosiale lag gikk på hver sin skole, har vi beveget oss til én felles skole for alle. Intensjonen bak at alle skal ha like muligheter til utdanning har både i fortid og nåtid blitt utfordret ved at noen elevgrupper får dårligere resultater enn andre elevgrupper, ekskluderes fra ordinær undervisning eller slutter på skolen. Et historisk tilbakeblikk vitner om at dagens skole springer ut av borgerskapets utdanningsmodell. Videre har utdanningspolitikken aktivt bidratt til marginalisering og ekskludering av minoritets elever gjennom nasjonalismens posisjon i en tid da skolen utviklet seg til å bli en sentral samfunnsinstitusjon. Det kan i lys av historien se ut til at den høyere klassens definisjonsmakt over utdanningssystemet og nasjonalismens plass i utdanningspolitikken tidligere, fortsatt har innvirkning på skoleutviklingen. Internasjonale trender har i nyere tid hatt betydning for utdanningspolitiske prioriteringer i Norge, samt hvordan vi i dag organiserer den offentlige forvaltningen. Kunnskapssamfunnet og økende mangfold i befolkningen er argumenter som er lagt til grunn for statens etablering av et desentralisert skolesystem. Kommunene har fått delegert ansvar for å sørge for at elevene får oppfylt sine rettigheter og for å lokaltilpasse skolen etter lokale behov innenfor nasjonale rammer. Kommunenes sviktende evne til å tilpasse seg sitt nye ansvarsområde har blitt kritisert. Skoleeieransvaret er tydelig plassert hos de folkevalgte, og som vist i den parlamentariske modellen i Oslo kommune, er det byråden som fungerer som skoleeier mellom bystyremøtene. Fagetaten har et særlig ansvar for å sikre at politikerne har tilstrekkelig informasjon til å ta beslutninger, og skal sørge for å iverksette politiske tiltak. Evner Oslo kommune som skoleeier å tilpasse seg et stadig økende elevmangfold i hovedstaden, og hvordan gjør de det? Om Oslo kommunes demografiske kjennetegn preget av store språklige og kulturelle variasjoner i befolkningen har betydning for skoleeiers utdanningspolitiske styring vil berøres i analysen. I lys av hvordan forskjeller har blitt håndtert i skolen tidligere, fremstår det som ikke mindre viktig å undersøke hvordan man håndterer språklige og kulturelle forskjeller i dagens skolesystem.

3. Teoretisk rammeverk

For å analysere det empiriske datamaterialet og besvare forskningsspørsmålene har jeg valgt kritisk multikulturalisme som teoretisk innfallsvinkel. Kritisk multikulturalisme er brukt til å analysere blant annet skoleutvikling i et samfunnsmessig perspektiv (Pihl, 2010a, s. 273), og er særlig opptatt av å belyse hvordan hegemoniske, ideologiske og kulturelle fenomener på systemnivå kan få strukturelle og marginaliserende konsekvenser innenfor viktige samfunnsinstitusjoner (Kanpol & McLaren, 1995; May & Sleeter, 2010; Pihl, 2010a; Sleeter & Bernal, 2004; Westrheim, 2004, 2014). Gjennom en kritisk undersøkelse av skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter i skolen, er målet få kunnskap om hvilken betydning skoleeiers forståelse kan ha for minoritets elever og for styring av skoler i en flerkulturell kontekst. For å få frem informantenes egne perspektiver i intervju med meg, rettes det fokus mot underliggende normer, ideologier og kultursyn som kommer til uttrykk i deres ressursorienterte og problemorienterte tilnærming til språklige og kulturelle minoritets elever. Med kritisk multikulturalisme som teoretisk rammeverk søker denne studien å analysere om skoleeiers forståelse av styring i en flerkulturell kontekst kan virke urettferdig og marginaliserende overfor elever med ulike språklige og kulturelle referanserammer. Jeg har vært opptatt av å benytte meg av et teoretisk perspektiv som er direkte knyttet til flerkulturelle utdanningsstudier, for på den måten bidra inn i fagfeltet i Norge.

I dette kapitlet presenterer jeg først flerkulturell utdanning som forskningsfelt og knytter det til fremveksten av kritisk multikulturalisme som teoretisk felt. Etter en generell redegjørelse av kritisk multikulturalisme introduseres begrepene makt, ideologi og hegemoni hentet fra teoriens fokusområder. De valgte begrepene konkretiseres deretter til de mer kontekstuelle begrepene likhet, norskhet, fargeblindhet, samt kritisk flerkulturell pedagogikk. Sistnevnte analytiske begreper kan kobles direkte til makt, ideologi og hegemoni og er valgt innenfor rammen av kritisk multikulturalisme basert i det alt vesentlige på resultatene som fremkom i det empiriske datamaterialet.

3.1 Kritisk multikulturalisme

Flerkulturell utdanning som fagfelt vokste frem i forbindelse med sosiale bevegelsers protester mot rasisme i utdanningssektoren i 1960-årenes USA. Aktivister som representerte ulike samfunnsgrupper mente det eurosentriske utdanningssystemet førte til systematisk ekskludering av etniske minoriteter i skole og undervisning (Sleeter & Bernal, 2004, s. 240). Utviklingen av flerkulturell utdanning var som sådan nært knyttet til aktivisme, med fokus på sosial rettferdighet og endringer av sosiale institusjoner. Distinkte teoretiske retninger innenfor rammen av flerkulturell utdanning har siden den gang blitt mange, og paradoksalt nok – med tanke på fagfeltets opphav – har flerkulturelle utdanningsstudier blant annet blitt kritisert for i for liten grad å knytte forskjeller i samfunnet til makt, og dermed utelate å belyse strukturelle årsaker til rasisme og diskriminering av minoritetslever i skolen (May & Sleeter, 2010, s. 7; Sleeter & Bernal, 2004, s. 240).

Som et svar på denne kritikken vokste *kritisk multikulturalisme* frem. Teoretikere inspirert av blant annet kritisk pedagogikk, kritisk raseteori og antirasistisk utdanning innlemmet kritiske perspektiver innenfor flerkulturell utdanning i et forsøk på å korrigere bildet av flerkulturell utdanning som et essensialistisk⁶ og avpolitisert teoretisk felt (Sleeter & Bernal, 2004, s. 240–241). Kritisk multikulturalisme karakteriseres som en motstemme til den konservative, den liberale, den essensialistiske og pluralistiske multikulturalismen (Kincheloe & Steinberg, 1997).⁷

Som teoretisk felt søker kritisk multikulturalisme å sette ord på og aktivt utfordre rasisme og andre former for urettferdighet. For å oppnå sosial rettferdighet kreves det endringer i sosiale strukturer (Berlak & Moyenda, 2001, s. 92; Kanpol & McLaren, 1995, s. 13). I følge Sleeter og May (2010) er det med utgangspunkt i anerkjennelse av skjeve maktforhold i samfunnet mulig å sette søkelys på hvordan institusjonalisert undertrykkelse kommer til uttrykk. Hensikten med slike analyser er å forstå og identifisere hvordan makt, politikk og ideologi brukes og er med på å institusjonalisere og underbygge strukturelle forskjeller, noe jeg anser som et fruktbart utgangspunkt for denne studien. At skjeve maktforhold ikke anerkjennes av maktpersoner selv, hevder May (2009), er en sentral utfordring. Han etterspør kritisk refleksivitet

⁶En *essensialistisk* kulturforståelse betyr å inneha et syn på kultur som en stabil, statisk og avgrenset enhet der kultur gjerne oppfattes som ensbetydende med identitet (Døving, 2009, s. 13–14).

⁷Se eksempelvis Kincheloe & Steinberg (1997) ”Changing multiculturalism” for nærmere oversikt over ulike retninger og tilnæringer til multikulturalisme, eller Puntervold Bø (2011) ”Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser”.

hos maktpersoner i sentrale offentlige posisjoner, noe som er et relevant poeng for denne studien da jeg retter fokus mot sentrale maktpersoner på systemnivå med et særlig ansvar for den flerkulturelle skolen i hovedstaden.

Kritisk multikulturalisme går bak antagelsen om at alle etniske, kulturelle og språklige grupper har lik status og like muligheter i samfunnet, og at det sosiale systemet er åpent for alle. Kritisk multikulturalisme er et redskap for å synliggjøre hvilke faktorer som gjør at noen grupper ikke har samme muligheter som privilegerte grupper i samfunnet, og på den måten bidra til å endre den strukturelle urettferdigheten (Kincheloe & Steinberg, 1997). Denne studien søker i den forbindelse å synliggjøre faktorer som fremkommer på skoleeiernivået og som i lys av kritisk multikulturalisme kan ha urettferdige konsekvenser overfor språklige og kulturelle minoriteter. I tråd med kritisk multikulturalisme rettes det i denne studien søkelys mot den sosiale og den politiske konteksten kulturer opererer innenfor (May & Sleeter, 2010, s. 10–11). Jeg velger i den forbindelse å benytte meg av et dynamisk kulturbegrep der kulturer og identiteter ansees som flytende, komplekse og foranderlige (Parekh, 2006).

Felles for kritiske teoretiske tilnærminger er at disse åpner opp for muligheten til å øve kritikk av dominerende krefter i samfunnet som opprettholder makt på bekostning av andre og gjerne svakere grupper. Kritiske perspektiver inneholder en form for sosial eller kulturell kritikk og utfører kritiske analyser av makt, med politiske, strukturelle og kulturelle fenomener i fokus. Muligheter for endring er en sentral drivkraft (Westrheim, 2004, s. 220–222). I et kritisk perspektiv ansees ikke samfunnsinstitusjoner som nøytrale leverandører av nøytrale tjenester. I følge Lillejord (2003) kan kritiske multikulturelle perspektiver fungere som et redskap for å undersøke institusjonelle og strukturelle forhold i det norske samfunnet. Som teoretisk rammeverk kan kritisk multikulturalisme utfordre normer, ideologier og kultursyn, og bidra til å sette søkelys på praksiser som bidrar til reproduksjon av strukturelle forskjeller i det norske utdanningssystemet (Lillejord, 2003). Gjennom å synliggjøre hvordan normer, ideologier og kultursyn kommer til uttrykk på skoleeiernivå, søker denne studien å analysere hvordan skoleeiers tilnærminger på systemnivå kan få institusjonelle og strukturelle konsekvenser for språklige og kulturelle minoritetselever.

I Norge finnes det relativt få utdanningsvitenskapelige eller pedagogiske empiriske studier som har kritisk multikulturalisme som teoretisk utgangspunkt. Pihl (2010a) argumenterer, basert på sine undersøkelser vedrørende minoritetselever i norsk skole, for at kritisk multikulturalisme inneholder teoretiske perspektiver på skoleutvikling som bør vies oppmerksomhet i

fremtidig systemrettet arbeid i en skole preget av økende mangfold, noe denne studien søker å gjøre.

3.2 Sentrale begreper

Kritisk multikulturalisme tilbyr en rekke nøkkelbegreper som kan fungere som analytiske verktøy i kritiske studier av utdanningsinstitusjoner. Utdanningssystemet anses, som vist i presentasjonen overfor, som en sentral arena hvor makt, ideologi og hegemoni kan føre til institusjonaliserte strukturelle og kulturelle former for marginalisering av minoritetsgrupper. Gjennom en kritisk undersøkelse av skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter i skolen, er målet å synliggjøre skoleeiers tenkemåter som kan ha betydning for språklige og kulturelle minoritetslever og for styring av skolen. I den forbindelse anser jeg det som sentralt å redegjøre for makt, ideologi og hegemoni.

3.2.1 Makt

Makt er et sentralt begrep i kritisk multikulturalisme, men makt er ikke et entydig begrep. Med utgangspunkt i maktbegrepet etter Max Weber slik Engelstad (1999) gjør rede for, kan makt anses som intensjonelt, relasjonelt og kausalt. Engelstad peker på at i studier av makt og samfunnsforhold ligger det implisitt til grunn at makt er relasjonelt. Dette fordi makt er noe som angår og skjer mellom mennesker, og som forutsetter at noen forholder seg til andre, og kan påvirke deres handlemåter. For i det hele tatt kunne snakke om at maktutøvelse finner sted, kreves motsatte interesser, ønsker, ujevnheter eller asymmetri mellom aktørene. At noen har eller utøver makt fordrer et resultat eller en virkning av makten. Et resultat kan for eksempel være en omfordeling av sosiale tilstander og goder, eller en innføring av normer og regler med den hensikt å endre andres atferd. Et mer indirekte resultat av makt kan være endring av sosial status eller undertrykkelse (Engelstad, 1999). Denne siste formen for maktutøvelse kan sies å ligge nær representantene for skoleeierskapet sin rolle i samfunnet, som gjennom kommunestyrets demokratiske forankring anses som legitime utøvere av makt. Weber anser legitim makt som en forutsetning for at store organisasjoner skal fungere. Legitimiteten rettferdiggjør maktutøvernes stilling og handlinger (Engelstad, 1999, s. 29). Videre peker Engelstad på at resultatet av makten må være konsekvensen av en hensikt – altså at handlingen tar sikte på å oppnå noe. Å frembringe en virkning er i seg selv ikke nok. Forholdet mellom hensikt og resultat er komplisert, og handlinger og talemåter har ikke nødvendigvis kun tilsiktede virkninger. Noen resultater kan være utilsiktede, og til og med uerkjente av dem som utøver mak-

ten. Maktforhold kan med andre ord være ubevisste for aktørene. Nettopp dette ubevisste aspektet ved maktforhold kan sies å ligge til grunn for ”strukturell makt” (Engelstad, 1999, s. 19). Skoleeier kan ha velbegrunnede hensikter bak sin utdanningspolitiske tilnærming til språklige og kulturelle minoriteter, og kan også være ubevisste de normer, ideologier og kultursyn som legges til grunn i deres forståelse av styring i en flerkulturell kontekst. I lys av maktbegrepet slik det her er redegjort for, kan resultatene av skoleeiers tenkemåter og styring ha (utilsiktede) resultater som virker undertrykkende overfor språklige og kulturelle minoriteter.

Legitim makt kan videre ses i sammenheng med begrepet hegemoni, som blant annet kan betegne tenkemåter slik jeg referer til ovenfor. Hegemoniske maktforhold fremtrer gjerne som en selvfølge og bidrar til å legitimere en gruppes dominans (Engelstad, 1999, s. 30).

3.2.2 Hegemoni

Hegemoni er et begrep utviklet av den italienske filosofen Antonio Gramsci (1973). Gullestad (2002) peker på at hegemoni henviser til at noen gruppers perspektiver og interesser blir oppfattet som allmenngyldige. For å etablere og opprettholde et hegemoni må den dominerende gruppen sikre befolkningens støtte gjennom å skape enighet om hva som er *det normale* og *det naturlige*. Hegemoniske grupper legger premisser for andre menneskers handlingsrom ved å kontrollere samfunnets spilleregler, og dominansen forekommer gjerne uten at det merkes og uten at det stilles spørsmålsteget ved premissene. Flertallets makt i dets tolkning av verden anses som det selvfølgelige og det legitime (Gullestad, 2002, s. 16–17). Hegemoni kan være en form for makt som er basert på tilsiktede virkninger, men kan også være knyttet til sosial påvirkning som er utilsiktet. Hegemoni som er tilsiktet, opprettholdes blant annet gjennom indoktrinering. Det skjer gjennom normpress utøvd i ulike sosialiseringprosesser. Hegemoni kan også være basert på en spesiell konstellasjon av særinteresser. Det kan komme til uttrykk gjennom at den hegemoniske gruppen klarer å få fremstilt sine særinteresser som om de var allmenninteresser (Engelstad, 1999, s. 30–32). I lys av hegemonibegrepet er det i studie av skoleeier sentralt å analysere hvordan det som kan betegnes som hegemoniske tenkemåter hos informantene kommer til uttrykk i deres perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter. Gjennom en kritisk analyse av de premisser skoleeier legger til grunn i sin forståelse av styring i en flerkulturell kontekst, vil det være mulig å synliggjøre hegemoniske forhold som kan ha betydning for deres tilnærming til den flerkulturelle skolen og bidra til å opprettholde majoritetenes dominans i skolen og samfunnet forøvrig.

3.2.3 Ideologi

Hegemoni er beslektet med begrepet ideologi. Ideologi kan knyttes til Marx utsagn om at den herskende klasses tanker, er de herskende tanker i samfunnet (Engelstad, 1999, s. 31). Studier av ideologi ansees som sentralt innenfor kritiske studier, men kritiseres for å være nærmest fraværende innenfor store deler av flerkulturelle utdanningsstudier (Sleeter & Bernal, 2004, s. 242). Ideologi er et analytisk verktøy som kan anvendes i undersøkelser knyttet til hvem som produserer hva slags ideologier, hvorfor noen ideologier råder, og hvilke interesser de ivaretar. I studie av skoleeieransvaret i en flerkulturell kontekst er det ikke bare de ulike partipolitiske ideologiske forankringene som antas å ha betydning for informantenes perspektiver, men også herskende ideologier i utdanningssektoren og samfunnet forøvrig som kan ha innvirkning på og betydning for hvordan skoleeier tenker og handler.

Ideologi refererer til "the formation of consciousness of the individuals in a society, particularly their consciousness about how the society works" (Apple, 1979, s. 2). Ideologi som begrep "helps to locate the structuring principles and ideas that mediate between the dominant society and the everyday experiences of teachers and students" (Giroux, 1983, s. 161). Den franske filosofen Althusser (ifølge Ferretter, 2006) argumenterer for at ideologi er en ubevisst dimensjon i mennesket som styrer hva og hvordan man tenker og handler. Han hevder ideologiske praksiser opprettholder maktrelasjoner i samfunnet. Undertrykkelse skjer gjennom det ideologiske statsapparatet, blant annet innenfor utdanningsinstitusjoner, der den dominerende gruppens ideologi forfektes og videreføres (jmfør Ferretter, 2006, s. 83–86). Althusser definerer ideologi som den måten mennesker forstår verden på der de historiene vi forteller oss selv for å gi dem mening er selve ideologiene vi lever. Althusser skriver: "The lived relation between men and the world, including history (in political action or inaction), passes through ideology, or better, *is* ideology itself" (sitert fra Ferretter, 2006, s. 78). I min studie har det vært sentralt å analysere hvilke type ideologier som kommer til uttrykk gjennom intervjuene med informantene, og ved hjelp av kritisk multikulturalisme peke på hvilke konsekvenser de ideologiske forankringene kan ha i en flerkulturell skolekontekst.

3.3 Anvendelse av kritisk multikulturalisme i studiet av skoleeier

I det følgende konkretiseres videre makt, hegemoni og ideologi til spesifikke analytiske verktøy som belyser resultatene i studien av skoleeier. For å anvende kritisk multikulturalisme i studien av skoleeier benyttes begrepene (1) likhet, (2) norskhet, (3) fargeblindhet og (4) kri-

tisk flerkulturell pedagogikk som analytisk verktøy. De tre førstnevnte begrepene ble valgt i forlengelsen av hva som fremkom som sentrale perspektiver i det empiriske materialet. Sistnevnte anvendes i analysen knyttet til skoleeiers forståelse av pedagogiske og politiske utfordringer. Kritisk flerkulturell pedagogikk tilbyr prinsipper knyttet til utvikling av skole og samfunn i en flerkulturell kontekst, hvis hensikt er å peke på muligheter for endring.

Først presenteres *likhets*begrepet som ideologi og kulturell verdi i det norske samfunnet, og hvordan likhetsidealer kan komme til uttrykk i utdanningssystemet. I studie av skoleeier ble perspektiver og dilemmaer knyttet til politisk og pedagogisk håndtering av likhet og forskjellighet synliggjort. Videre gjøres det rede for begrepene *norskhet* og *fargeblindhet* som hegemoniske og ideologiske fenomener som gjør seg gjeldene i denne studiens datamateriale. Til slutt fokuseres det på prinsipper i *flerkulturell* og *kritisk pedagogikk* som en fruktbar tilnærming til hvordan maktforhold, hegemoni, ideologi og kultursyn kan utfordres og endres.

3.3.1 Likhetsbegrepet

Selv om Norge er et land preget av variasjon og mangfold, virker ideen og forestillingen om likhet å være et fremtredende kulturelt trekk ved det norske samfunnet (Lien, Lidén, & Vike, 2001, s. 11). Det er ikke slik at man faktisk *er* likere hverandre i Norge enn det man er andre steder, men likhet kommer til uttrykk som en kulturell verdi gjennom et uttrykt ønske og et formulert mål om likhet. Det norske ordet likhet kan romme mange betydninger. Likhet kan gjøre seg gjeldende som et underliggende prinsipp selv om det ikke blir referert til eksplisitt, og det trenger heller ikke representere et sentralt motiv (Lien mfl., 2001, s. 16).

Likhetsideologien i det norske skolesystemet

En rekke norske samfunnsinstitusjoner har blitt etablert med utgangspunkt i idealer om likhet, blant dem den norske enhetsskolen. Lien, Lidén og Vike (2001) argumenterer på bakgrunn av antropologiske undersøkelser der likhetsideologien utforskes, at oppfatninger og mål om likhet opprettholdes og reproduseres som kulturell verdi fordi likhetsidealene har blitt institusjonaliserte. De mener det kan være årsaken til at idealet om likhet anses som en selvfølgelighet i norsk kontekst og sjeldent utfordres (Lien mfl., 2001). Likhetsideologien som ligger til grunn for den norske skolen har som mål å sikre alle barn like betingelser og like muligheter for utdanning. I denne studien fokuseres det på hvordan likhet kommer til uttrykk som ideologi og kulturell verdi i utøvelsen av det kommunale skoleeieransvaret. Innenfor multikulturell teori skiller Taylor (1994) mellom *individuell formallikhet* og et *kollektivt likhetsbegrep*. Indi-

viduell formallikhet er knyttet til universell likhet, mens et kollektivt likhetsbegrep åpner for systematisk forskjellsbehandling for å oppnå likhet mellom grupper som i utgangspunktet stiller ulikt.⁸ Lidén (2001) argumenterer på bakgrunn av undersøkelser knyttet til skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn for at den norske skolen bygger på prinsippet om individuell formallikhet, der det ikke gjøres nevneverdige strukturelle tilpasninger overfor minoritetselever.⁹ I et flerkulturelt samfunn der individuell formallikhet legges til grunn på systemnivå, argumenterer Lidén for at håndtering av forskjeller forskyves til individnivået. Hun oppfatter at skolen som samfunnsinstitusjon har en normativ forståelse av hvilke standarder, tradisjoner og holdninger som skal betraktes som likt og felles. Konsekvensen av en slik strategi hevdes å være en usynliggjøring av underliggende hierarkier, maktrelasjoner og maktprosesser knyttet til de premisser utøvelsen av individuell formallikhet baseres på (Lidén, 2001).

Likhetsidealet mellom etniske og språklige minoriteter

Øzerk (1993) gjennomgår ulike varianter og dimensjoner av likhetsidealet som han peker på får konsekvenser i utdanningspolitisk sammenheng. De ulike dimensjonene er ikke gjensidig utelukkende, men siden fokuset i min studie er skoleeiers perspektiver på kulturelle og språklige minoriteter i skolen, er det dimensjonen *likhetsidealet mellom etniske og språklige minoriteter* som er sentralt å se nærmere på. De ulike variantene av likhet Øzerk kategoriserer innenfor likhetsidealet mellom etniske og språklige minoriteter i utdanningspolitikken er *formallikhet, mekanisk likhet, ressurslikhet, prinsipiell likhet og resultatlikhet* (Øzerk, 1993, s. 28). Den videre redegjørelsen er basert på Øzerks tilnærming til de ulike likhetsbegrepene.

Formallikhet står formelt sett for lik tilgang til utdanningssystemet. Alle har lik rett til å gå på skole, uavhengig av kjønn, klasse, etnisk eller språklig tilhørighet, bosted og så videre. *Mekanisk likhet* handler om at alle som går på skolen, uavhengig av bakgrunn, skal undervises i likt lærestoff. Mekanisk likhet overfor minoriteter i skolen tar ikke innover seg etniske og språklige minoriteters virkelighet og behov. Alle har lik rett til å lære og til å utvikle seg, men på majoritetens premisser. Mekanisk likhet fører til produksjon av ulikhet mellom minoritet og majoritet. *Ressurslikhet* handlet i utgangspunktet om at det offentlig ikke bare skulle sikre alle

⁸ Taylor (1994) sine likhetsbegreper og implikasjonene av disse er en del av en større debatt. Det er ikke meningen å gå inn på den her. Hensikten er å presentere begrepene som et bakteppe for å belyse Lidén (2001) sine synspunkter på håndtering av likhet og forskjellighet i norsk skole.

⁹ Samiske elever har derimot rettigheter ut i fra et kollektivt likhetsprinsipp med egen læreplan. Her skiller altså myndighetene mellom nasjonale minoriteter og andre etniske minoriteter i sin utdanningspolitiske tilnærming som pekt på i bakgrunnskapittelet.

lik tilgang til utdanning, men samtidig sørge for like økonomiske ressurser bak hver elev, slik at utdanningsmulighetene ikke var avhengig av familiens økonomiske situasjon. Denne formen for likhet ble av en rekke forskere på 1960- og 70-tallet kritisert for å være utilstrekkelig blant annet fordi de mente at det uavhengig av offentlige støtteordninger eksisterte reelle ulikheter mellom barn fra ulike samfunnslag. Den ulikheten ga seg utslag i skoleprestasjoner. Konklusjonen ble at skolens formål måtte være å få til sosial utjevning gjennom å fremme likhet mellom samfunnslagene for på den måten hindre reproduksjon av sosial ulikhet.

Prinsipiell likhet ble aktualisert da undersøkelser viste at formallikhet og ressurslikhet ikke hindret produksjon av ulikhet. Prinsipiell likhet handler i større grad om likeverdighet, og har både en sosial og en kulturell dimensjon. For etniske og språklige minoriteter handler prinsipiell likhet om å ha like muligheter for læring og utvikling i skolen som majoriteten. Det innebærer at skolens innhold er basert på både majoritetens og minoritetenes premisser. Først på den måten kan skolen faktisk sikre alle elever like vilkår for å lykkes i utdanningssystemet.

Resultatlikhet sto sentralt i tolkningen av likhetsbegrepet på 1970-tallet, og handlet om at resultatene elevene oppnådde på skolen skulle være uavhengig av sosial bakgrunn. Altså at skolen gjennom støtteundervisning og andre tiltak sørget for å gjøre alle elever individuelt sett i stand til å nå de samme faglige standardene. En slik forståelse anerkjente sosiallagenes eksistens og effekt, og fokuserte i større grad på at man gjennom reformer og tiltak innad i utdanningssystemet kunne gi elever mulighet til å bevege seg mellom statustrinnene. En annen variant av resultatlikhetsbegrepet var at alle skulle nå visse grunnleggende standarder gjennom en reduksjon av avstanden mellom de sosiale lagene i samfunnet.

Likhet som en sosial og kulturell konstruksjon

I følge Gullestad (2002) går likhetslogikken i Norge ut på at mennesker i en rekke sammenhenger har behov for å oppfatte seg som like, for å føle seg likeverdige. Det skaper en samværsform der det man har til felles fremheves, mens det som skiller en fra hverandre holdes utenfor samværet – noe Gullestad kaller ”forestilt likhet” (2002, s. 83). Som en positiv verdi innebærer likhet ofte at det er et problem når andre mennesker oppfattes som forskjellige. Forskjell ses da som en mangel, der den som er forskjellig mangler noe vesentlig. Forskjellene kan skjules ved at de tones ned overfor dem som oppfattes som like eller at man unngår det som anses for å være for forskjellig. Gullestad er særlig opptatt av hvordan man i Norge anvender likhetsstrategier i møte med innvandrere. Hun argumenterer for at forskjellene også

skapes med den hensikt å generere likhet innad i en gruppe. Likhetsidealet krever at det skapes noen som ikke hører til. Vi bruker *dem* i offentlige debatter for å vedlikeholde og styrke forestillingen om *vårt* fellesskap (Gullestad, 2002).¹⁰

Seeberg (2003) har gjort en komparativ studie mellom to flerkulturelle klasserom i Norge og Nederland. Hun hevder den nasjonale læreplanen har en nærmest hegemonisk posisjon i Norge, og at den representerer "equality as sameness" (Seeberg, 2003, s. 27). Hun viser til likhet som et normativt og organisatorisk prinsipp i det norske utdanningssystemet, og hevder det fører til at skolen underkommuniserer forskjeller og gjerne opptrer som "fargeblinde". Seeberg argumenterer for at ideen om nasjonale verdier, nasjonalt fellesskap og prinsippet om likhet er svært fremtredende og hevder det kan føre til at skolen unngår å håndtere ulikhet (Seeberg, 2003, s. 27–28). I min undersøkelse er det skoleeiers håndtering av ulikhet som vies oppmerksomhet.

3.3.2 Norskhet

Nasjonal identitet og nasjonal selvfølelse er ikke én fast enhet, men mangfoldigheter i stadig endring (Lynnebakke & Fangen, 2011, s. 134). Som vist i bakgrunnskapittelet, spilte konstruksjonen av felles språk og felles historie en sentral rolle som nasjonale identitetsmarkører i Norges nasjonsbyggingsprosess fra midten av 1850-tallet. Minoritetene ble utsatt for det vi i dag omtaler som en fornorskningpolitikk – da særlig knyttet til språk, hvor målet var å sikre at minoritetene ble "norske".

Lynnebakke og Fangen (2011) har undersøkt unge voksne innvandrere og etterkommere av innvandrere sine oppfatninger av norskhet. Forfatterne legger til grunn at norskhet i politisk forstand er en kategori som defineres av staten Norge gjennom tilgangen til statsborgerskap. Som sosial og kulturell kategori er norskhet derimot mer flertydig og omstridt, der norskhet tematiseres som en kategori man kan være på innsiden eller utsiden av. Norskhet er noe man kan assosiere seg selv eller andre med, i større eller mindre grad (Lynnebakke & Fangen, 2011, s. 135). Løvgren og Orupabo (2011) konkluderer, basert på sosiologiske studier av

¹⁰ En slik tilnærming kan ses i sammenheng med etnisk organisering som karakteriseres av Barth (1994) som et produkt av tilskrivingsprosesser kalt selvtilskrivning og andretilskrivning. Selvtilskrivingsprosessen oppstår i møte mellom to grupper. Kjennetegn gruppene anser som særegne identitetsmarkører får en rolle i grensdragningen mellom dem selv og de andre. Andretilskrivning handler om å definere de andre med motsatte karakteristikk enn de man legger til grunn for egen gruppeidentitet, gjerne som fremmede, annerledes og med ulike interesser. En slik dikotomisering mellom *oss* og *dem* bidrar i følge Barth til å opprettholde etniske grenser (Barth, 1994, s. 13–15). Maktdimensjonen en majoritet representerer på bakgrunn av konstruerte etniske motsetninger, kan føre til stigmatisering, generalisering, marginalisering og stereotype fremstillinger av minoritetsgrupper (Pihl, 2010).

norskhet, at norskhetens innhold, grenser og betydning er skiftende, og at norskhetsmarkører avhenger av kontekst. Norskhet kan romme eksempelvis språk, hudfarge, likestilling og statsborgerskap. Samtidig presiserer disse to forskerne at norskhet ikke bare handler om hva som er innenfor, men norskhet handler også om hva som er utenfor. Grensene for inklusjon og eksklusjon vitner om at norskhet handler om tilhørighet og makt, der ulike norskhetsmarkører konstruerer og etablerer grenser mellom Norges innbyggere. Løvgren og Orupabo hevder den etniske majoriteten besitter definisjonsmakten til å bestemme hva som kan utgjøre det norske og hvem som kan anerkjennes som norsk. Studiene de henviser til viser hvordan norskhet fremstår som en størrelse minoriteter ikke nødvendigvis kan gjøre krav på, eller har lik tilgang til som det majoriteten har. Selv om norskhetens grenser og innhold ikke er fast eller gitt, er det som regel etniske minoriteter som må *gjøre* seg norske, mens den etniske majoriteten besitter en slags selvfølgelig og naturlig tilhørighet til norskhet (Løvgren & Orupabo, 2011, s. 7–8).

Norskhet *er* ikke, og eksisterer ikke som en naturlig enhet. Norskhet er en sosial konstruksjon som gjøres gjennom sosiale relasjoner. Siden norskhet ikke er noe man fødes med, er norskhet noe man i prinsippet kan tilegne seg. I det ligger det et potensial i hva det norske kan innlemme. En åpen og bevegelig norskhet kan også være en inkluderende norskhet (Løvgren & Orupabo, 2011, s. 8–9). Gullestad (2002) har vært svært sentral i å tematisere etnisitet og etniske grensedragninger hos majoritetsbefolkningen, og hennes forskning viser hvordan mangel på innsikt i norsk kultur gjør den etniske majoriteten unødvendig etnosentrisk.

I denne studien av skoleeier synliggjøres grenser knyttet til inkludering og ekskludering av språklige og kulturelle minoriteter i skolen der norskhetsmarkører gjør seg gjeldene. Hvis norskhet faktisk fungerer som en forskjellsmarkør innenfor viktige samfunnsinstitusjoner, der politiske aktører definerer (implisitt) innholdet og grenser for norskhet, vil det i et kritisk perspektiv være avgjørende å gjøre norskhet eksplisitt. Først da åpnes det opp for en mer kritisk og demokratisk diskusjon knyttet til norskhet som et ideologisk og hegemonisk fenomen i utdanningssystemet, noe som vil berøres i analysen.

3.3.3 Fargeblindhet

May (2009) peker på fargeblindhet som et problematisk trekk ved offentlig politikk. Han argumenterer for at det ut i fra et kritisk perspektiv er en utfordring hvis forskjellighet gjøres irrelevant på politisk nivå, fordi det kan bidra til å usynliggjøre den hegemoniske kulturens

dominans innenfor offentlige institusjoner. Pihl (2000a) peker på at utfordringen ved å gjøre forskjeller irrelevante, er at rasistisk praksis kan forekomme uten at de blir definert som sådan. Hun hevder usynliggjøring kan føre til en innsnevring av rasismebegrepet samtidig som rommet for utøvelse av rasisme utvides.

Harlap og Riese (2014) definerer fargeblindhet som en idé hvor det tas for gitt at hudfarge ikke er relevant eller har innflytelse i sosiale sammenhenger og relasjoner. Fargeblindhet kan dermed gjøre det utfordrende å påpeke at hudfarge kan ligge til grunn for diskriminering eller forskjellsbehandling. Deres poeng er at selv om fargeblindhet kan være et uttrykt ideal, så betyr ikke det at man *ikke* ser eller kategoriserer mennesker med utgangspunkt i hudfarge. Et alternativ til en fargeblind ideologi slik Harlap og Riese (2014) hevder, er å erkjenne at rasekategorier fortsatt strukturerer samfunnet (s. 193). Først når rase erkjennes som sosialt og historisk konstruert, med fortsatt formativ kraft over folks liv og tankemønstre, blir det mulig å utvikle tilnærminger som kan utfordre rasisme. Harlap og Riese stiller spørsmålsteget ved om rase i det hele tatt kan operere som en meningsfull kategori, i og med at den biologiske dimensjonen i dette begrepet er knyttet til ulike menneskeraser, for lengst er forkastet. Fargeblindhet som idé avfeier i tråd med denne oppfatningen at det gir mening å forklare forskjeller mellom folk ut i fra en biologisk raseforståelse (Harlap & Riese, 2014, s. 193). Lewis (2001) beskriver derimot hvordan rase som sosial kategori opererer innenfor en ideologi eller kulturell forståelsesramme, og tilpasser seg konteksten i form av nye retoriske grep som allikevel beskriver det samme fenomenet. Rasismens logikk er den samme, men innholdet tar tilsynelatende nye former avhengig av kulturell og historisk kontekst.

Pihl (2000a) har sammenlignet innholdet og årsaksforklaringene i den klassiske rasehygiene med offentlige diskurser i nyere tid, og det virker å være flere likheter. Deriblant hevder hun at etniske minoriteter også i dag blir vurdert som mindre verdt, og at det fortsatt argumenteres for at en rekke samfunnsutfordringer kan løses gjennom politiske sanksjoner mot disse minoritetsgruppene. Slike holdninger bidrar til å opprettholde negative stereotypier av enkeltgrupper basert på et kollektivt *vi* som ekskluderer *dem*. Pihl hevder at rasistiske diskurser fortsatt eksisterer innenfor etablerte demokratiske samfunnsinstitusjoner, men at de har endret form og argumentasjon på bakgrunn av kritikk og kontekst (Pihl, 2000a, s. 239–240). Døving (2009) peker på at vi i Norge har gått fra en rasebasert til en mer kulturorientert rasisme. Begrepet kulturrasisme representerer en forestilling om at kulturer kan plasseres hierarkisk i tråd med klassisk genetisk raseteori. Selv om det refereres til kultur fremfor rase, springer kultur-

rasisme ut av en spesiell form for kulturforståelse som også reproducerer strukturell diskriminering (Døving, 2009, s. 13–14).

I min forståelse av fargeblindhet brukes begrepet som en overordnet ramme for å identifisere hvordan usynliggjøring av forskjeller kommer til uttrykk. Om man er blind for forskjeller, det være seg hudfarge, etnisitet, kultur, religion, språk eller bakgrunn i vid forstand, kan holdninger og handlinger i tråd med fargeblindhet som ideologi virke diskriminerende uten at praksisen blir definert eller ansett slik.

3.3.4 Flerkulturell pedagogikk

Det eksisterer ikke én teoretisk definisjon av begrepet flerkulturell pedagogikk som det er internasjonalt enighet om. Visse teoretiske antagelser ligger likevel til grunn i de fleste definisjoner av flerkulturell pedagogikk. Pihl (2010) peker på viktigheten av å inkludere de bidrag som innvandring, nasjonale minoriteter og urbefolkning representerer i historie og samfunn inn i skolens innhold. Videre må tospråklighet anerkjennes som en ressurs. Dessuten retter flerkulturell pedagogisk undervisning seg til både majoritets- og minoritetselever. Flerkulturell pedagogisk teori forutsetter anerkjennelse av minoritetselevens språklige og kulturelle bakgrunn og ressurser i utdanningssystemet. I det inngår blant annet utvikling av funksjonell tospråklighet, rekonstruksjon av læreplaner, pensum, fag, lærebøker og undervisning som blant annet inkluderer et historisk perspektiv på dominansforhold mellom forskjellige kulturer og etniske grupper (Pihl, 2010a, s. 269–272).

Banks (2010b) sin femdimensjonale modell kan i forlengelsen av Pihls tilnærming til sentrale prinsipper i flerkulturell pedagogikk, illustrere hvilke elementer som bør være på plass for å sikre flerkulturell utdanning. Banks peker på (a) viktigheten av en integrert læreplan der ulike kulturelle perspektiver er representert, (b) bevisstgjøring av elever på kulturelle aspekter som legger rammer for konstruksjon av kunnskap, (c) gjennomføringen av fordomsfri undervisning hvis mål er å skape antirasistiske holdninger blant elevene, (d) en styrkende skolekultur der alle uavhengig av rase, kjønn, etnisitet og så videre er deltagende og integrert i fellesskapet, og (e) en rettferdig pedagogikk som tar høyde for elevenes ulike bakgrunn (Banks, 2010b, s. 23). Viktigheten av elevenes bakgrunn og kulturelle referanser i undervisning blir her tydelig, men det å inkludere elevenes mangfoldige referanserammer handler ikke om å spesialtilpasse undervisningen til kultur eller etnisitet. Tvert imot handler det om *å ta i bruk og synliggjøre* mangfoldet som ligger i lærestoffet (Døving, 2009, s. 234).

Gjennom denne forståelsen av flerkulturell pedagogikk åpnes det opp for å innlemme minoritetslevers erfaringer og opplevelser som alle kan lære av, og som kan belyse fagstoffet (Westrheim, 2014, s. 41). Kritisk pedagogikk kan i forlengelsen av prinsippene som er presentert overfor også bidra til kritisk refleksivitet knyttet til maktrelasjoner, kultur og ideologi, hvor klasseromspraksis eksplisitt utfordrer strukturelle og kulturelle årsaker til undertrykkelse (Sleeter & Bernal, 2004, s. 242).

Kritisk pedagogikk

Kritisk pedagogikk kan på den ene siden spores tilbake til kritisk teori og Frankfurter-skolen, samt arbeidet til Paulo Freire og Latinamerikanske frigjøringsbevegelser (Sleeter & Bernal, 2004, s. 241; Westrheim, 2014, s. 38–40). Kritisk pedagogikk har som mål å styrke og myndiggjøre marginaliserte grupper gjennom skole og utdanning. Dette gjøres ved å forsøke å endre de betingelser som ligger til grunn for den sosiale ulikheten og urettferdigheten som minoritetsgrupper og minoritetslever opplever i samfunnet (Giroux og McLaren i Westrheim, 2014, s. 40). Jeg velger å fokusere på Freire i min forståelse av kritisk pedagogikk, fordi hans tilnærming til kritiske pedagogikk ses på som et viktig fundament i utviklingen av kritisk multikulturalisme.

Freire (1999) var særlig opptatt av hvordan utvikling av kritisk tenkning, bevisstgjøring og deltagelse kan bidra til endring av sosiale strukturer som forårsaker undertrykkelse. Utgangspunktet for læring, ifølge Freire, er det elevene selv er opptatt av, deres erfaringer og historie. Innenfor Freires perspektiv på læring og kunnskap blir elevene sett på som aktive aktører, og klasserommet blir ansett som en demokratisk arena der elevene er likeverdige bidragsytere inn i samfunnets kunnskapsproduksjon. I en slik modell er både lærer og elev subjekter, mens objektet er selve temaet som diskuteres. Freire var sterk motstander av det han omtalte som ”banking education”, der læreren aktivt fyller studenten med informasjon (Freire, 1999, s. 56). I denne formen for undervisning er eleven kun passiv mottaker, et objekt i relasjon til læreren. Læreren er derimot subjektet i relasjonen og utøver kontroll gjennom å definere hva som ansees som riktig og relevant kunnskap. Freire mener elevene tvert imot gjennom *deltagelse* skal være aktive i kunnskapsproduksjonen i klasserommet, siden kunnskapen læreren formidler ikke kan løsriives fra den større maktkampen og kunnskapsproduksjonen i samfunnet for øvrig. Han mener elevenes levde erfaringer bør være utgangspunktet for den pedagogiske tilnærmingen og at de, gjennom en dialogprosess med læreren som samarbeidspartner, bevisstgjøres og kritisk reflekterer over egen situasjon, samfunnet og verden. Freire var opp-

tatt av å anse eleven som en kompetent person, der både elev og lærer gjennom sin kunnskap og sine erfaringer åpner dører for hverandre. Læring går med andre ord begge veier. Freire har en politisk intensjon med et slikt syn på læring og kunnskap. Han mener det er gjennom kritisk tenkning, bevisstgjøring og dialog at rommet for handling og endring skapes. Det er politisk endring av de strukturer i samfunnet som virker undertrykkende som er målet til Freire. Hans forståelse av kunnskap og læring utforsker hvordan pedagogikk kan fungere som kulturell praksis som *produserer* fremfor *overfører* kunnskap i den asymmetriske maktrelasjonen som eksisterer mellom lærer og elev (Freire, 1999).

Selv om Freire i mindre grad sikter direkte til etniske minoriteter i sitt arbeid, og er mer opptatt av sosial klasse, er hans perspektiver på hvordan makt påvirker hva som gis fokus og hvilke interesser som blir ivaretatt i en læringsprosess interessant. Freires kritiske pedagogikk har blitt kritisert for å være vanskelig å anvende i praksis (Sleeter & Bernal, 2004). Som teoretisk rammeverk er det i denne sammenheng ikke et mål å vise til konkrete pedagogiske verktøy, men hvordan konseptene til Freire knyttet til kritisk tenkning, bevisstgjøring og deltagelse kan fungere som et perspektiv i en utdanningskontekst hvor maktforhold og strukturelle årsaker til ulikhet i samfunnet belyses og diskuteres. Samtidig er hans perspektiver på hvordan læring bør foregå og kunnskap produseres nyttig for analysen av skoleeiers perspektiver på det samme. Dessuten åpner Freire og flerkulturell pedagogikk opp for muligheter og endring i utdanningssystemet.

3.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for hvordan kritisk multikulturalisme forstås og fungerer som utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålene som ligger til grunn i denne studien. Fremveksten av kritisk multikulturalisme har blitt satt inn i en bredere historisk og teoretisk kontekst og begrepene makt, hegemoni og ideologi har blitt presentert. Deretter har de samme begrepene blitt koblet til likhet, norskhet og fargeblindhet som ideologiske, hegemoniske og maktrelaterede konsepter som fremkom i det empiriske materialet og som anvendes i analysen. Avslutningsvis har det blitt tatt til ordet for sentrale prinsipper i kritisk flerkulturell pedagogikk som kan tilby perspektiver på endringer og muligheter for å tilpasse politikk og pedagogikk til en flerkulturell skolekontekst. I det neste kapittelet redegjøres det for denne studiens metodiske tilnærming.

4. Metode

I dette kapitlet presenteres studiens metodiske tilnærming. Ut fra problemstillingen er det valgt en kvalitativ forskningsdesign med forskningsintervju som metode. Det redegjøres for forarbeid, utvalg, datainnsamlingsprosess, analyse og kvalitetssikring av studien. Avslutningsvis reflekterer jeg over de forskningsetiske sidene ved eget forskningsopplegg. Kvale og Brinkmann (2009) strukturerer prosessen tilknyttet en intervjuundersøkelse i syv faser: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Deres tilnærming har vært veiledende i forhold til hvordan jeg har arbeidet, men det er viktig å presisere at dette ikke har vært en lineær prosess, men stadig overlappende og tilbakevendende.

4.1 Tematisering

Det overordnede temaet i denne studien er Oslo kommunes utøvelse av skoleeierskap i en flerkulturell kontekst. For å komme frem til temaet, leste jeg meg opp på utdanningspolitikk, det norske skolesystemets organisering og ansvarsfordeling, skoleeierskap og utdanningsledelse. Jeg satte meg inn i Oslo kommunes styringsmodell og organisering med fokus på hvordan politiske prosesser foregår, samt ansvarsfordeling mellom ulike organer. Jeg gjennomgikk systematisk budsjetter og årsrapporter tilknyttet det lokale utdanningspolitiske feltet, medieoppslag og søkte etter bystyresaker og politiske dokumenter som kunne være relevante. Jeg fant få referanser til håndtering av språklige og kulturelle minoriteter på lokalt utdanningspolitisk styringsnivå, og det var kun én sak i bystyrets saksarkiv som kunne sies å være eksplisitt tilknyttet utøvelse av skoleeierskap i Osloskolens flerkulturelle kontekst: Sak 239/10 "Skoler med høy minoritetsandel", fra 2010. Både saken og høringen var filmet og videoene lå tilgjengelige for allmennheten i arkivet til kommunen.¹¹ Dette ga meg innblikk i de ulike aktørenes fokus, samt debattene og diskusjonene som hadde funnet sted i forbindelsen med saken, som et innsiktsfullt supplement til selve sakspapirene. Basert på denne tematiseringsfasen ble problemstilling utarbeidet.

¹¹ For saksdokumenter, søk etter sak 239/10 på denne nettsiden:

<http://www.sak.oslo.kommune.no/sru/default.asp>

4.1.1 Litteratursøk

Innledningsvis gjorde jeg et bredt litteratursøk for å sikre at forskningsopplegget bygget på det eksisterende kunnskapsgrunnlaget. I innsnevringen av søket fant jeg overraskende lite forskningslitteratur i skjæringspunktet mellom skoleeierskap og flerkulturell utdanning fra de siste ti årene.¹²

Jeg brukte det empiriske søkesystemet til Kunnskapssenteret for utdanning, som inkluderer en rekke databaser. Ellers gjorde jeg søk i BIBSYS, DUO, ODA, ERIC, NORART, SOSIN-DEKS og LIBRIS.¹³ Søkene ble gjort på engelsk, men jeg foretok også visse søk på norsk. Etter samtale med relevante akademikere og min veileder ble det dessuten klart at internasjonal forskning som kunne berøre det skjæringspunktet jeg fokuserte på, kunne by på utfordringer. Det er vanskelig å skulle plassere skoleeiernivået i Norge i et internasjonalt landskap av ulike styringsstrukturer og utdanningssystemer, da aktører, mandat og ansvarsområder varierer og det kan være vanskelig å sammenligne på tvers. Jeg disponerte ikke ressurser til å sette meg inn i andre lands utdanningssystemer for å vurdere relevansen hvert enkelt forskningsbidrag eventuelt kunne ha for denne studien. Den historiske og flerkulturelle konteksten i Norge skiller seg merkbart fra land som USA, England, Nepal og Sør-Afrika, for å nevne noen land som dukket opp i søkene som ble gjort. Jeg bestemte meg av den grunn for å snevre inn søket til studier fra Skandinavia og Norden, da disse kan sies å ha noenlunde det samme utdanningspolitiske styringssystem og sammenlignbare kontekster, uten at dette grepet heller ga resultater.

På bakgrunn av et reelt forskningshull i Skandinavisk sammenheng, slik jeg har identifisert det, settes ikke resultatene av denne studien i nevneverdig grad i sammenheng med skandinavisk og internasjonal empirisk forskning. En konsekvens av lite publisert empiri har ført til at det legges større vekt på en teoretisk drøfting av resultatene enn opprinnelig planlagt. Denne studien karakteriseres som et lite stykke nybrottsarbeid som bidrar med ny empirisk kunnskap

¹² Det ble gjort et litteratursøk høsten 2012 og et nytt litteratursøk våren 2014, uten nevneverdige resultater. Biblioteket ved Høgskolen i Oslo og Akershus samt Kunnskapssenteret for utdanning som ligger under Forskningsrådet, bisto meg med søk. Jeg var også i kontakt med NAFO og fagansvarlig ved MIE, uten at de heller hadde kjennskap til studier innenfor samme tematiske skjæringspunkt.

¹³ Dette er eksempel på ord og kombinasjoner som ble brukt i søkene: TI,AB("school administration" OR "schooladminis*" OR "schooldistrict" OR "schoolpolicy" OR "schoolowner*" OR "educational administration" OR "educational management" OR "educational politics")) AND (TI,AB(diversity OR inclusi* OR "multicultural education" OR multiculturalism OR interculturalism)) AND (TI,AB(review OR meta*))

om utøvelse av skoleeierskap i en flerkulturell kontekst, og kan dermed svare på eksisterende forskningshull.

4.2 Forskningsdesign og metodevalg

Gjennom en induktiv tilnærming har studien som mål å undersøke skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter i skolen, samt hvilken betydning deres forståelse har for skoleeiers styring i en flerkulturell kontekst. Studien søker kunnskap om sosiale fenomener og menneskelig handling gjennom å studere verden sett ut i fra informantenes perspektiver (Bryman, 2012, s. 28; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Ut i fra et ønske om å forstå sammenhengen mellom individ og kontekst, i dette tilfellet representanter for skoleeierskapet i Oslo kommune sine perspektiver på styring av flerkulturelle skoler, ble kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming anvendt. For å kunne belyse de empiriske forskningsspørsmålene i denne studien anså jeg individuelle intervjuer med de øverste lederne i skoleeierskapet som en fruktbar metodisk tilnærming for datainnsamling. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å registrere og fortolke meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Kunnskapen produseres i interaksjon gjennom samtale og språk, og skapt gjennom spørsmål og svar mellom meg som forsker og intervjupersonene. Den resulterende kunnskapen er med andre ord relasjonell. Dataene og kunnskapen som kommer ut av intervjuet er også kontekstuell og kan ikke nødvendigvis overføres eller sammenlignes med kunnskap i andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 72–73), noe som er et forbehold også i denne studien.

Ut i fra en fenomenologisk forståelsesramme antas informantenes meninger og perspektiver å ha betydning for deres handlinger og atferd (Bryman, 2012, s. 30). Skoleeiers forståelse av å drive skole i en flerkulturell kontekst antas i den forbindelse å ha betydning for deres styring. Topplederne i Oslo kommunes skoleeierskap sin forståelse av den sosiale konteksten de opererer innenfor er ikke bare interessant i seg selv. Deres oppfatninger anses å ha betydning også *utover* skoleeierskapets praksisfelt, som en konsekvens av deres handlinger og atferd. Informantenes meningskonstruksjoner antas, ut i fra mitt epistemologiske og ontologiske ståsted, å ha innvirkning på skolen som sosial institusjon og de menneskene som er en del av den (Bryman, 2012, s. 33).

4.3 Utvalg

Oslo kommune ble valgt ut som studieobjekt i dette prosjektet da det er den kommunen med flest minoritets elever i landet. Jeg gjorde et strategisk valg fordi jeg ønsket å undersøke en kommune med ansvar for skoler preget av språklig og kulturelt mangfold. Videre var det ønskelig med informanter som jeg kunne forvente hadde god innsikt i tematikken, samt meninger om skoleeiers styring i en flerkulturell kontekst. Ryen (2002) kaller et slikt valg av informanter for et utvalg av ”informasjonsrike respondenter” hvor hensikten er å få tilgang til personer som har mest å bidra med i forhold til undersøkelsens tema (s. 87). Valget av kommune og informanter var nært knyttet til formålet med studien. Bryman (2012) karakteriserer denne typen utvalgs metode for ”typical case sampling” (s. 419). Ifølge Gerring (2007) og George og Bennett (2005) har case studier metodiske implikasjoner det ikke tas hensyn til i min studie, så jeg gjør et forbehold om at dette forskningsprosjektet ikke *per se* kan kalles en case studie. På bakgrunn av ulike tilnærminger til begrepet ”case” i metodelitteraturen benytter jeg da heller ikke den beskrivelsen, men karakteriserer kommune og informanter som strategisk valgt på bakgrunn av temaet undersøkelsen er opptatt av å belyse.

4.3.1 Informanter

Ut i fra problemstillingen besluttet jeg å intervju personer med særlig ansvar for kommunens utøvelse av skoleeierskapet. Basert på tematiseringen i startfasen av studien, konkluderte jeg med at byråden for utdanning, utdanningsdirektøren samt leder og nestleder i kultur- og utdanningskomiteen kunne sies å være de mest sentrale aktørene i kommunens utøvelse av skoleeierskapet.¹⁴

Jeg kontaktet dermed følgende personer: (1) Daværende byråd for kunnskap og utdanning Torger Ødegaard. Han hadde stillingen fra 2003-2013. Ødegaard representerte partiet Høyre. Byråden er politisk leder for byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, og politisk leder for Utdanningsetaten. (2) Utdanningsdirektør Astrid Søgner som er øverste leder i Utdanningsetaten og Utdanningsadministrasjonen. Hun har hatt jobben siden år 2000. (3) Leder av kultur- og utdanningskomiteen i bystyret, Øystein Sundelin som representerer partiet Høyre.

¹⁴ Jeg forhørte meg med informantene om vurderingen knyttet til valg av informanter, og om det var andre personer som eventuelt burde inngå i undersøkelsen. Samtlige bekreftet at disse fire personene kunne sies å være viktigst, ha mest å bidra med og være de personene det var mest relevante å snakke med om kommunens skoleeierskap.

(4) Nestleder av kultur- og utdanningskomiteen Andreas Halse som representerer Det Norske Arbeiderparti.

Gjennom å velge informanter med ulike ansvarsområder tilknyttet kommunens skoleeieransvar i henholdsvis byrådet, Utdanningsetaten og bystyret, var målet å dekke de antatt mest sentrale arenaer i kommunen hvor utdanningspolitiske saker relatert til språklige og kulturelle minoriteter blir debattert og håndtert. Informantenes ulike roller forventet å kunne gi en bredere innsikt og oversikt over kommunens forståelse og perspektiver på styring av skoler i en flerkulturell kontekst.

4.3.2 Å komme i kontakt med informantene

En sentral utfordring ved å velge informanter i viktige samfunnsposisjoner er å få adgang til intervjupersonene, etablere kontakt og få en intervjuavtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Om jeg skulle få sjansen til å intervju representantene for skoleeierskapet visste jeg at det var *den ene* muligheten jeg ville få til å samle dataene jeg trengte for å besvare forskningsspørsmålene mine. Jeg risikerte å ikke få intervjuer med alle de jeg ønsket, noe som muligens kunne føre til for lite datamateriale. Jeg kunne også risikere å ikke få til en eneste avtale.

For å starte prosessen tok jeg kontakt med en bekjent som sitter i kultur - og utdanningskomiteen i Oslo bystyre. Han sa seg villig til å møte meg på rådhuset, der jeg fikk omvisning og ble presentert for flere bystyrerepresentanter og fikk se både kontorer og bystyresalen. Jeg fikk også tid til å stille vedkommende en del avklarende spørsmål og i tillegg gjennomførte jeg et uformelt prøveintervju der jeg fikk erfart hvilke type spørsmålsformuleringer som ga rikholdige svar. Medlemmet av kultur- og utdanningskomiteen fungerte som en ”gateopener” (Bryman, 2012, s. 439). Etter et inspirerende besøk på rådhuset var jeg klar for å ta kontakt med informantene. Jeg valgte to ulike strategier. Når det gjaldt leder og nestleder i kultur- og utdanningskomiteen la jeg meg på en uformell linje ved å sende en e-post med forespørsel om å kunne ringe vedkommende i forbindelse med min masteroppgave. Jeg henviste til min ”gateopener” og at han hadde anbefalt meg å ta kontakt med dem. Det hadde jeg fått tillatelse til. Når det gjaldt byråden og utdanningsdirektøren valgte jeg en mer formell tilnærming, og her var timingen viktig. Min veileder var på et seminar der Søgner og Ødegaard var deltagere. Hun tok kontakt med dem og presenterte seg som veileder for en masterstudent som ønsket å

intervjue dem i forbindelse med sitt prosjekt. Dagen etter sendte jeg en forespørsel i eget brev per e-post¹⁵ som var nøye utarbeidet på forhånd. Alle takket ja til å delta i studien.

4.4 Datainnsamling

De fire intervjuene ble utført i løpet av november og desember 2012, på kontorene til de enkelte i rådhuset og hos Utdanningsetaten.¹⁶ Intervjuene hadde en varighet på rundt en time. Informantene hadde blitt tilsendt prosjektinformasjon og samtykkeerklæring på forhånd.¹⁷ Intervjuene ble tatt opp på lydbånd etter samtykke. Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg logg og transkriberte intervjuene.

4.4.1 Intervjuguide

En strukturert tilnærming til intervjuene ble valgt siden jeg skulle intervjuere politikere og ledespespersoner. Gjennom et strukturert intervju var målet å sikre at jeg ikke ville havne i en situasjon der informantene mine styrte samtalen. Jeg måtte vite hvilken vei jeg ville lede informantene inn på, for så å gi rom til deres perspektiver innenfor angitt tema. En strukturert tilnærming til intervjuene anså jeg også som et strategisk viktig valg med hensyn til å eventuelt sammenligne perspektiver på tvers av informantene. Det var, tross en strukturert intervjuguide, rom for å stille avklarende oppfølgingsspørsmål, noe som også ble gjort under alle intervjuene.

Som nevnt tidligere var jeg i utformingen av masteroppgaveprosjektet inspirert av fenomenologien. For å få frem meningene til informantene var det derfor essensielt å legge til rette for en mest mulig åpen tilnærming i intervju spørsmålenes konstruksjon. Jeg ville sette mine egne forhåndskunnskaper i parentes, det også Kvale og Brinkmann kaller ”bevisst naivitet” (2009, s. 50). På den måten ville jeg gi et mest mulig fordomsfritt rom i intervjusituasjonen for informantene til å dele sin forståelse av tematikken og reflektere rundt egne perspektiver. I arbeidet med intervjuguiden var jeg opptatt av at spørsmålene kunne bidra til svar som ikke var å finne i politiske dokumenter, for på den måten generere ny innsikt. Utviklingen av intervjuguiden var en tidkrevende og omfattende prosess. Jeg valgte ut fem spørsmålskategorier som jeg mente favnet dimensjonene forskningsmål og problemstilling la opp til. Disse var som

¹⁵ Vedlegg B: Intervjuforespørsel

¹⁶ Vedlegg C: Oversikt over intervjuavtaler og intervju personer

¹⁷ Vedlegg D: Prosjektinformasjon og samtykkeerklæring

følger: (1) ansvarsplassering, (2) begrepsbruk, (3) problemorientering, (4) ressursorientering, samt (5) styring og mål.

Tanken var at de samme spørsmålskategoriene kunne fungere som utgangspunkt for analysekategorier. Jeg skrev også inn potensielle analysetemaer innenfor hver kategori basert på litteraturgjennomgangen og det teoretiske rammeverket. Jeg var åpen for at disse kunne endres eller utvides basert på intervjuresultatene. Deretter utformet jeg spørsmål innenfor hver kategori der jeg redegjorde for meg selv hva som var hensikten med hvert enkelt spørsmål. På den måten eliminerte jeg de spørsmålene som overlappet hverandre, og som jeg antok ikke ville klare å fange opp hensikten med spørsmålet. Resultatet ble en intervjuguide på 15 kjerne-spørsmål.¹⁸ For å kvalitetssikre intervjuguiden ble den gjennomgått sammen med veileder og jeg fikk tilbakemelding av seminarleder og medstudenter. Jeg kopierte selve spørsmålene over i et eget dokument, og det var dette dokumentet jeg hadde med meg under intervjuene.

4.4.2 Intervju med elitepersoner

I følge Kvale og Brinkmann (2009) gjennomføres eliteintervjuer med personer som er ledere eller eksperter, som er vant til å bli spurt om sine meninger og tanker. Informantene i denne studien kan sies å falle inn under denne beskrivelsen. Kvale og Brinkmann peker i den forbindelse på det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom intervjueren og eliteintervjupersonen, og argumenterer for at intervjueren kan bedre maktsymmetrien i intervjuerelasjonene ved å demonstrere at man er godt inne i intervjutemaet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158–159). Gjennom spørsmålene som ble stilt og et grundig forarbeid søkte jeg å signalisere overfor informantene at jeg hadde oversikt over det kommunale utdanningspolitiske feltet og temaer tilknyttet flerkulturell utdanning.

En annen utfordring Kvale og Brinkmann peker på, er at elitepersoner ofte har erfaring med å bli intervjuet, og kan ha forberedt nøyaktig hvilke synspunkter de ønsker å kommunisere i intervjusituasjonen (2009, s. 159). Det kan gjøre det utfordrende for intervjueren å komme forbi det som mulig er planlagte innlegg fra eliteintervjupersonens side. Kvale og Brinkmann mener det er mulig å oppnå gjennom å velge en konfronterende intervjuform der intervjueren bevisst konfronterer, motsier og utfordrer den intervjuedes utsagn for på den måten produsere ny kunnskap (2009, s. 169–171). Tatt det i betraktning, så var mitt utgangspunkt at informantene selv velger hva som trekkes frem og hvor de har fokus. Selv om informantene kunne ha

¹⁸ Vedlegg E: Utvidet intervjuguide

forberedt akkurat hva de ville si, så ville det vært like "virkelig" og like mye informantens ønskelige perspektiv å forfekte som noe annet. Jeg ønsket ikke en konfronterende intervjuform da jeg oppfatter at det kan bidra til å fremprovosere meninger hos informanten snarere enn å få innblikk i informantens "opprinnelige" perspektiver. I intervjuet var jeg opptatt av informantenes fortolkninger av fenomenene som blir beskrevet, og ønsket derfor å være åpen og lyttende fremfor konfronterende og provokativ.

At jeg hadde satt meg grundig inn intervjutemaet og intervjuguiden i forkant, signaliserte at jeg var forberedt, og jeg fikk også disponert intervjutiden godt. Jeg opplevde en mindre skjev maktbalanse i intervjusituasjonen enn forventet. Informantene var imøtekommende, selv om det forekom avbrytelser og kroppsspråk som himling med øynene eller latter knyttet til noen av spørsmålene som ble stilt. Slik respons tolket jeg mer som en måte å understreke hva de mente om saken, og var ikke av en slik karakter at det forringet datainnsamlingsprosessen i form av at jeg ble usikker og gikk bort fra intervjuguiden. Jeg opplevde totalt sett god kjemi og tone mellom meg som intervjuer og informantene, og fikk inntrykk av at de var åpne, engasjerte og syntes det var interessant å snakke med meg om tematikken.

4.5 Analysen

Analysen av intervjuene forgikk i flere faser, i en prosess bestående av det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som "meningskoding", "meningsfortetting" og "meningsfortolkning" (s. 212).

Den transkriberte teksten ble gjennom en innholdsanalyse kategorisert under de fem spørsmålskategoriene intervjuguiden var organisert etter.¹⁹ Svar som fremkom under en spørsmålskategori viste seg også å kunne passe inn under noen av de andre kategoriene. Siden innholdet i noen tilfeller var overlappende, ga jeg hver kategori en farge slik at teksten kunne gis flere fargekoder for å indikere at innholdet kunne plasseres under flere kategorier. Underveis viste det seg at de opprinnelige spørsmålskategoriene ikke dekket alle temaene som gjorde seg gjeldene i intervjuene. Det kan ha sammenheng med mitt valg av relativt åpne spørsmål, som kan ha gitt rom for informantene til å inkludere og legge vekt på sine respektive forståelser, samt innlemme perspektiver på hva temaene det ble snakket om burde ses i forhold til. For meg som forsker var det viktig å være lydhør overfor informantenes innfallsvinkler og kunnskap om skoleeieransvaret, da jeg var bevisst at min kategorisering av spørsmålene ikke nød-

¹⁹ Vedlegg E: Utdrag fra innholdsanalysen

vendigvis var tilstrekkelig dekkende. Nye og uforutsette tematiske kategorier med utgangspunkt i informantenes perspektiver ble derfor inkludert i denne første fasen av analysen. En ny kategori innebefattet *kunnskaps og læringssyn/ pedagogiske føringer/ skolenes rolle*. Videre ble kategorien *styring og mål* utvidet til også å omfatte *utdanningspolitikk og styringsverktøy*. Begrepsbrukskategorien endret seg til *mangfold/ flerkultur /minoritet/majoritet*. Svarene under ansvars plasseringskategorien viste seg å være på siden av problemstillingen min, da disse i større grad omhandlet prosedyrer om saksgangen i kommunen og den mer formelle ansvarsdelingen mellom informantene. Jeg bestemte meg derfor for å se bort fra denne kategorien i det videre analysearbeidet.²⁰

Etter å ha gjort en innholdsanalyse overførte jeg det empiriske materialet under hver enkelt kategori i et nytt dokument. Her gjenga jeg setningene og uttalelsene med få ord for å sammenfatte den umiddelbare mening i det som var blitt sagt. Deretter beskrev jeg emner som så ut til å gå igjen eller være viktige for informantene. Eksempler på emner som gjorde seg gjeldende var *håndtering av forskjellighet og minoritetslevenes mangler*. Noen av analysetemaene jeg hadde skrevet inn i intervjuguiden på forhånd ble i lys av empirien også tatt med videre inn i analysearbeidet.

Deretter, basert på meningskodingen og meningsfortettingen som nå var blitt gjennomført fortolket jeg meningsinnholdet av informantenes perspektiver og betydningen av perspektivene slik informantene selv kommuniserte dem. Informantenes oppfatninger og forståelse av temaene som var blitt berørt, la grunnlaget for den videre tolkningen. Kritisk multikulturalisme gjort rede for i teorikapittelet fungerte her som en teoretisk ramme for min forståelse og fortolkning av datamaterialet.

4.6 Kvalitetssikring av studien

For at et forskningsarbeid skal ha validitet innebærer det at forskeren har lyktes i å undersøke det som var ment å undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Kvale og Brinkmann argumenterer for at validering gjennomfører hele forskningsprosessen, noe som innebærer en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253). De syv stadiene i intervjuundersøkelsen som har vært veiledende for prosessen i denne studien, har dermed fungert som utgangspunkt for kritiske refleksjoner underveis og under de ulike stadiene. Jeg har stilt

²⁰ Skulle jeg gjort et nytt studie med en annen problemstilling, ville forholdet mellom politisk og administrativ ledelse vært interessant å gå dypere inn i.

kritiske spørsmål til eget forskningsopplegg og valg underveis for å sikre at jeg ivaretar formålet med studien, og ivaretar informantenes bidrag på en forskningsetisk forsvarlig måte. At jeg tidlig i prosessen hadde avklart hva som skulle undersøkes, hvordan det skulle undersøkes og hvorfor det var relevant å undersøke gjorde at jeg sto stødig i de senere fasene. Jeg gikk stadig tilbake til hva, hvordan og hvorfor for å sikre at jeg gjorde valg som var i tråd med målene for undersøkelsen. Det var viktig for meg å løfte blikket og se det store bildet etter hvert som jeg kom dypere ned i datamaterialet, for på den måten gjøre vurderinger i lys av resultatene av datainnsamlingen.

Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 118). Kort sagt ønsker man høy reliabilitet av intervjuresultatene for å unngå vilkårlig subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Gjennom metodiske vurderinger underveis knyttet til blant annet intervjuguide, transkripsjon og kategorisering av data som det i dette kapitlet har blitt redegjort for, har målet vært å sikre pålitelighet og å behandle intervjumaterialet på en forskningsetisk forsvarlig måte. Om resultatene ville kunne blitt reproduisert på et annet tidspunkt av andre forskere, er vanskeligere å bedømme. Basert på de metodiske valgene og hvordan jeg har håndtert datamaterialet vil jeg argumentere for at det lar seg gjøre. På en annen side, så kan også informantene ha gått gjennom en prosess i løpet av intervjusituasjonen som kan ha bidratt til nye tanker om intervjutemaet. Konteksten kan ha forandret seg, og personene intervjuet kan også av personlige eller politiske årsaker ha endret visse oppfatninger, noe som kan føre til andre svar i dag på akkurat de samme spørsmålene. Min person og måten jeg har stilt spørsmålene på kan også ha hatt betydning for svarene informantene har gitt. Intervjusituasjonen er som sagt relasjonell og kontekstuell. Å sikre pålitelighet av studien er et viktig metodisk og moralsk prinsipp, men det bør gis rom for kreativ tenking, variasjon og ulike intervjustiler, da et *for* sterkt fokus på reliabilitet kan virke begrensende på forskningsintervjuet som metode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250).

4.7 Etske og kritiske refleksjoner over eget forskningsopplegg

Denne undersøkelsen er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.²¹ Alle informantene har gitt skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen. Informantene er offentlige personer med et offentlig ansvar, og deres identitet og posisjoner er offentlig kjent. Informan-

²¹ Vedlegg F: NSDs godkjenning

tene er derfor ikke anonymisert, noe de selv heller ikke ønsket. De hadde muligheten til å reservere seg.

Astrid Søgne var den av informantene som takket ja til tilbudet om sitatsjekk. Jeg sendte henne det transkriberte intervjuet, i tillegg til selve dokumentet med utvalgte sitater som skulle sjekkes. Med utgangspunkt i spørsmålskategoriene valgte jeg ut sitater som jeg mente belyste det øvrige meningsinnholdet innenfor hver enkelt kategori. Søgne gjorde kun noen språklige endringer av utvalgte sitater, uten at det endret meningsinnholdet. Det at hun brukte tid på å gå gjennom datamaterialet ga også innholdet validitet og reliabilitet – hun sto inne for det hun hadde sagt og viste fortsatt støtte til å bidra inn i studien med sine synspunkter. Politikerne var opptatt av at de er offentlige personer og at det er deres ansvar å svare på spørsmål som er av offentlig interesse. De hadde ikke noe ønske om å bruke tid på sitatsjekk, og viste med det at de sto inne for det de hadde sagt i intervjusituasjonen, i og med at forespørselen om sitatsjekk ble gjort etter at intervjuet var ferdig. Sitatene som brukes i denne studien er de som Søgne har godkjent, og sitater fra de andre informantene er gjengitt i sin opprinnelige form. De eneste endringene som har blitt gjort av den transkriberte teksten er at muntlige elementer som kretning og latter, samt småord har blitt fjernet. Lange utsagn har også blitt redusert noe for på den måten å samle hovedpoengene i et sitat uten at meningsinnholdet av den grunn endres. Dette er markert på følgende måte (...).

I starten av prosjektet var formålet med studien i større grad sentrert rundt tiltak rettet mot skoler med høy minoritetsandel, skoleeiers styringssignaler til flerkulturelle skoler og konsekvenser av skoleeiers utdanningspolitikk. Jeg gjorde blant annet en tiltaksanalyse, men det ble tydelig at å studere konsekvensene av tiltak og tiltakenes effekt eller innhold i seg selv, krevde en helt annen innfallsvinkel, problemstilling og metode. Ved å fjerne elementer som hadde vært interessante å studere, men som i denne omgang måtte legges til side – endret studiets formål og problemstillinger seg underveis i prosessen. De største endringene ble gjort før jeg gjennomførte intervjuene, og hadde derfor ikke en sentral betydning i forhold til datainnsamlingen.

Neumann og Neumann (2012) poengterer viktigheten av å reflektere over egen person og ståsted da forskerens erfaringer preger ulike deler av forskningsprosessen. Å reflektere over hvordan mine erfaringer og identitet har innvirkning på forskningsprosessen har derfor vært forskningsetisk viktig i arbeidet med denne studien. Det faktum at jeg er meg, som majoritetskvinne, med høyere utdanning og middelklassebakgrunn, har hatt betydning for hva,

hvorfor og hvordan denne studien har blitt gjennomført. I innledningskapittelet i denne masteroppgaven, søkte jeg derfor å være eksplisitt og åpen om min erfaringsbakgrunns betydning for valg av tema og teori. Jeg bringer i tillegg med meg faglige, sosiale, språklige og kulturelle markører, noen bevisste og andre ubevisste, som har betydning for hvordan informantene svarer meg og hva jeg hører og ser i intervjuene.

Informantene var informerte om at jeg var masterstudent under utdanning, noe som muligens kan ha påvirket hvordan og hva de svarte på spørsmålene som ble stilt. Hadde jeg vært journalist eller en anerkjent forsker ville spørsmålene muligens gitt andre svar. Informantene kan også ha oppfattet meg som en "ufarlig" student, og dermed vært mer åpne og spontane i sine svar enn om det ikke hadde vært tilfelle. At jeg som etnisk norsk har stilt spørsmålene til informantene som også var etnisk norske kan ha bidratt til andre svar, enn hvis jeg hadde vært en språklig, kulturell eller etnisk minoritet og stilt akkurat de samme spørsmålene. Det at jeg ikke har politisk erfaring, partipolitisk bakgrunn eller et personlig forhold til Osloskolen kan ha bidratt at jeg har hatt en mer åpen tilnærming til informantene. Samtidig har mine perspektiver på de temaene som ble tatt opp i intervjuene preget hvorfor jeg stiller spørsmålene jeg stiller og hvordan jeg stiller dem. I spørsmålet "Hvilke utfordringer og problemstillinger mener du skolen står overfor når det gjelder å håndtere språklig og kulturelt mangfold?", legger jeg til grunn at det eksisterer problemer og utfordringer – en antagelse jeg hadde basert på eksisterende forskningslitteratur (Bakken, 2003; Lidén, 2001; Pihl, 2010a). En annen spørsmålsformulering ville vært "Opplever skolene i kommunen utfordringer og problemstillinger knyttet til å håndtere språklig og kulturelt mangfold?".

En begrensning ved å gjøre et kvalitativt forskningsopplegg er at kunnskapen frembrakt i denne studien ikke nødvendigvis kan generaliseres. Målet om å generalisere kan imidlertid sies å hvile på en forutsetning om at vitenskapelig kunnskap er gyldig uavhengig kontekst. I den sammenheng er det relevant å peke på at målet med kvalitativ forskning er å generere teori snarere enn å generalisere resultatene (Bryman, 2012, s. 406). Som allerede gjort rede for er denne undersøkelsen basert på en overbevisning om at kunnskap om sosiale fenomener er sosial og historisk spesifikk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261). Generalisering trenger med andre ord ikke være et mål i all forskning, og er heller ikke et mål for denne studien. Kunnskapen frembrakt i denne undersøkelsen er basert på Oslo kommunes skoleeierskap i lys av informantene som er intervjuet, og kan derfor ikke overføres eller generaliseres til andre kommuner i landet.

Avslutningsvis vil jeg peke på at det finnes andre måter å undersøke problemstillingen på. Gjennom en triangulering av ulike metoder for innhenting av data kunne studiens validitet vært styrket ytterligere. Dokumentanalyse, og observasjoner gjort av møtene i kultur- og utdanningskomiteen kunne eksempelvis supplert intervjudataene. Disse ble vurdert, men det var få relevante dokumenter å oppdrive, og det ble samtidig gjort en vurdering knyttet til å begrense datamengden på grunn av tilgjengelige ressurser. I og med at det ikke finnes studier av skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter i skolen, så vidt jeg har klart å bringe på det rene, ville intervju fungere som et sted å begynne for å bidra med kunnskap om temaet. Intervju ga muligheten til å få innblikk i de ulike aktørenes meninger, oppfatninger og forståelse av tematikken – altså bakenforliggende og til tider motstridende begrunnelser og perspektiver, som nødvendigvis ikke ville fremkommet i kommunens utdanningspolitiske dokumenter. Gjennom å velge én metodisk tilnærming fikk jeg også muligheten til å vise bredden i det empiriske datamaterialet i analysen, noe jeg vurderte som et sentralt poeng i og med at lignende undersøkelser ikke foreligger.

4.8 Oppsummering

Overfor har jeg vist de metodiske begrunnelsene som ligger bak de valg som har blitt tatt i løpet av forskningsprosessen. Det har blitt gjort rede for hvorfor jeg i denne studien legger større vekt på teori fremfor tidligere empiri i analysen av datamaterialet, da litteratursøkene som har blitt gjort ga svært få relevante treff. Jeg har videre argumentert for hvorfor en kvalitativ forskningsdesign og intervju som metode er vurdert som best egnet for å svare på forskningsspørsmålene. Videre har jeg gjort rede for utvalgskriteriene og informantene, arbeidet med intervjuguiden og hvordan jeg kom i kontakt med informantene. Analysearbeidet som har blitt lagt ned for å rapportere denne empiriske undersøkelsen har blitt gjennomgått før jeg deretter har vurdert denne studiens validitet og reliabilitet. I siste del har jeg kritisk reflektert over eget forskningsopplegg, der jeg har lagt vekt på hvordan min person kan ha hatt betydning for ulike deler av forskningsprosessen. Avslutningsvis reflekterer jeg over begrensninger og mulige andre måter jeg kunne undersøkt problemstillingen på.

Videre i oppgaven følger to analysekapitler. I det første kapittelet er det skoleeiers ressursorienterte tilnærminger som er tema, mens det andre kapittelet tar for seg skoleeiers problemorienterte tilnærminger.

5. Skoleeierskap i en flerkulturell kontekst – et ressursorientert perspektiv

I dette kapittelet presenteres og drøftes de empiriske resultatene basert på intervjuene med de øverste lederne for skoleeierskapet i Oslo kommune. Hvordan forstår skoleeier de ressurser språklige og kulturelle minoriteter utgjør og bidrar med i Osloskolen? På hvilken måte har skoleeiers ressursorienterte perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter betydning for styring? Det er disse spørsmålene som her vil belyses.

Studien identifiserer at skoleeier retorisk anerkjenner språklige og kulturelle minoriteter som ressurser i skolen, mens praksisen som forfektes peker i motsatt retning. Håndtering av forskjeller i et ressursorientert perspektiv på skoleeiernivået er preget av manglende politisk innhold. Grenser for forskjellighet kommer til uttrykk i måten skoleeier snakker om språklige og kulturelle minoritetslevers ressurser, og likhetsidealet fremtrer som styrende. Det gis ikke inntrykk av at minoritetslevenes erfaringsbakgrunner er inkludert i skoleeiers perspektiver på det å styre skole i en flerkulturell kontekst. Språklige og kulturelle minoriteter sine erfaringer, kunnskaper og ferdigheter uttrykkes som mangelfulle forutsetninger. Denne forståelsen resulterer i et fokus på kompensatoriske tiltak overfor minoritetslevene som er ment å sikre likeverdige muligheter for å lykkes i skolen. Skoleeiers forståelse av styring i en flerkulturell kontekst er preget av det jeg definerer som *forskjelligminerende* praksiser og holdninger.

I første del av kapittelet presenteres resultatene knyttet til skoleeiers ressursorienterte perspektiv på språklige og kulturelle minoriteter i skolen, samt dets betydning for styring. I andre del analyseres og drøftes resultatene i lys av likhetsbegrepet, innenfor rammene av kritisk multikulturalisme.

5.1 Språklige og kulturelle minoriteter som ressurser

Representantene for skoleeierskapet som har blitt intervjuet, inntar et samfunnsøkonomisk og markedsorientert perspektiv i synet på hvilke ressurser språklige og kulturelle minoriteter utgjør og bidrar med i Osloskolen. Informantene benytter overordnede kategorier som språk, kultur og religion i sine beskrivelser, og er i hovedsak opptatt av hvilke muligheter og konkurransefortrinn disse gir i arbeidsmarkedet og i økonomien. Elevenes kulturelle, språklige og religiøse erfaringer trekkes frem som viktige ressurser for Oslo og Norge, noe som begrunnes

med at vi lever i en stadig mer globalisert verden. Samtlige signaliserer at språklige og kulturelle minoriteter må ses på som ressurser som ønsker å bidra i samfunnsutviklingen. Ressursperspektivet kan karakteriseres som generelt og i hovedsak sentrert rundt hva mangfold bidrar til på samfunnsnivå, men også skolen som en flerkulturell arena berøres.

Byråden for utdanning, Torger Ødegaard, peker på at språklige og kulturelle minoriteter besitter og bidrar med internasjonal forståelse, noe han beskriver som en viktig egenskap i det han omtaler som dagens internasjonale arbeidsliv:

Det å være en del av den internasjonale Osloskolen gjør at du får det internasjonale inn i det dagligdagse fordi du er vant til å forholde deg til folk med forskjellig bakgrunn, med forskjellige kulturer og forskjellige språk fordi det er en del av skolehverdagen din.

Ødegaard peker på at en flerkulturell skole består av elever som er *forskjellige*, og han sier i intervjuet at han anser *forskjelligheten* som en ressurs i seg selv. Han sier han opplever at den forskjelligheten minoritetselevne representerer gir muligheter i skolen, noe som ikke ville vært tilfelle om alle elever hadde hatt lik språklig og kulturell bakgrunn. Han legger til at forskjelligheten minoritetselevne utgjør utfordrer elevene på en positiv måte, og at i Osloskolen er det å forholde seg til forskjellighet en trening du får i løpet av den obligatoriske skolegangen.

Leder for kultur- og utdanningskomiteen, Øystein Sundelin, trekker på sin side frem at *mangfold* er positivt:

Altså, det er jo det noen kaller forskjeller i skolen, som noen av oss kaller mangfold (...) Det tror jeg gagnar mange timer. Men når det er sagt, så er det veldig viktig for Osloskolen at det er ikke noe sånn 'du er mørk og du er lys – holdning', men det er klart, 'du er muslim og du er kristen, og dere kan bidra med hvert deres prosjekt i religionstimen' - men det skal ikke være noen sånn forskjell.

Sundelin signaliserer altså at skolen ikke skal forskjellsbehandle elever. Han presiserer at læreren kan benytte seg av elevenes kulturelle bakgrunn i spesifikke undervisningsopplegg, og nevner både religion, geografi og gym som skolefag der læreren kan trekke inn elevenes ulike kunnskaper og erfaringer som en kilde til ulike innfallsvinkler – noe han sier kan hjelpe læreren i sin undervisningspraksis. Han sier det er greit for læreren å ta utgangspunkt i elevenes kulturelle bakgrunn, men ikke elevenes hudfarge. Sundelin presiserer at skoleeier ikke ønsker å dekke over elevenes ulike bakgrunn, men at alle de som representerer skoleeierskapet i sin

praksis skal behandle alle likt. Han sier det er opp til læreren ”å spille på ulike ting i klasserommet”.

Representantene for skoleeierskapet peker i det store og hele på at minoritets elever må anses som ressurser i skole og samfunn. Det legges vekt på at forskjelligheten som mangfoldet av elever bringer med seg er en ressurs i seg selv. Hvordan skoleeiernivået skal styre med et slikt ressursorientert perspektiv som utgangspunkt, virker derimot politisk og administrativ ledelse å ha ulik forståelse av.

5.1.2 Styring i en flerkulturell kontekst

Skoleeier forstår ressursene språklige og kulturelle minoriteter utgjør som viktige i et globalt arbeidsmarked. Det pekes på at ressursene kan integreres i undervisningen, og at skolen må se på minoritets elevene som ressurser som ønsker å bidra i samfunnsutviklingen. Minoritets elevenes ulike bakgrunner, samt forskjelligheten mangfoldet representerer, blir trukket frem som positivt i en flerkulturell skolekontekst. Politisk ledelse gir derimot ikke uttrykk for at ressursperspektivene har betydning for skoleeiers styring. Politisk gir de inntrykk av å innta en passiv rolle med hensyn til å ivareta og integrere ulike bakgrunner og forskjellighet i et ressursorientert perspektiv. Administrativ ledelse gir på sin side uttrykk for at skoleeier spiller en aktiv rolle i hvordan språklige og kulturelle minoriteters ressurser skal håndteres i Oslo skolen, og formidler også hvordan det bør gjøres.

Politikk er problemløsning

Nestlederen i kultur - og utdanningskomiteen, Andreas Halse, sier det å innta et ressursorientert perspektiv handler om å løse problemer, fordi problemløsning er politikken og skoleeiers oppgave. Han hevder at man gjennom å løse utfordringene til den enkelte, ivaretar elevens ressurser. Dette perspektivet samsvarer med Ødegaard sine betraktninger, som viser til politiske tiltak rettet mot skoler med høy minoritetsandel på spørsmålet knyttet til hva skoleeier gjør for å ivareta minoritets elevens ressurser. De samme tiltakene trekkes frem på spørsmålet om hva skoleeier gjør for å løse de utfordringene flerkulturelle skoler og minoritets elever opplever. Eksempel på tiltak Ødegaard nevner, både i et ressursorientert og et problemorientert perspektiv, er ”mer undervisning i norsk og matte”.

Som vist over hevder Ødegaard at det å forholde seg til forskjellighet er en type trening elevene har godt av. Byråden syntes ikke å mene at en slik trening trenger noen form for politisk

eller pedagogisk tilnærming. At elevene fysisk befinner seg i en flerkulturell kontekst sørger automatisk for at de trenes i og tilegner seg internasjonal forståelse. Minoritetselevenenes erfaringsbakgrunner, kompetanser og kjennskap til andre språk, religioner og kulturer, som ble pekt på som ressurser, ser derfor ikke ut til å ha betydning for politisk ledelse sin utøvelse av skoleeierskapet. Integrering av minoritetselevenenes ressurser forskyves med andre ord av politisk ledelse fra skoleeiernivået til skolenivået.

Å gjøre forskjellighet til en verdi og ressurs

Utdanningsdirektør, Astrid Søgne, som representerer administrativ ledelse i skoleeierskapet, fremstiller både skoleeier og skolen som aktive aktører i møte med minoritetselevenenes ressurser. Hun sier, på lik linje med politisk ledelse, at forskjellighet er bra, og legger til at forskjelligheten minoritetseleven representerer må gjøres til en ressurs for den enkelte og for skolen. Utdanningsdirektøren peker på at det er skolens ansvar å *gjøre* elevenes erfaringer til en ressurs ved at ”skolen aktivt bidrar til at elevene blir aktive deltagere i det norske samfunnet, lærer seg norsk og kommer seg videre”. Søgne har tidligere sagt:

Oppdraget vårt er å utløse det potensial den eleven har, nullstille mest mulig av forutsetningene rundt eleven eller i alle fall skjøte på der vi må. For en stor del av vår elevgruppe så må skolen yte optimalt for å kompensere for den ulikheten som elevene bringer med seg inn. Det er den store ”mission” for veldig mange av Osloskolene i dag.

Sitatet ovenfor er hentet fra bystyresak 239/10, der Søgne peker på skoleeiers ansvar overfor skoler med høy minoritetsandel. Nullstilling av forutsetningene rundt eleven fremstår som nødvendig for å utløse potensialet til minoritetselevenene. Selv om ulikheten elevene representerer ble trukket frem som en ressurs for eleven, for skolen og for samfunnet, blir det her lagt vekt på at ulikheten må kompenseres for. Forskjelligheten fremstilles i denne sammenheng ikke bare som en ressurs, men også som et mulig hinder for elevens muligheter til å lykkes i skolen.

Søgne påpeker at alle elever i Osloskolen skal oppleve likeverdig opplæring, og at skolesystemet må se elevens behov og muligheter uavhengig av sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn. Hun sier skoleeier ikke har fokus på om eleven er fra Pakistan eller Skøyen, samtidig som skoleeier ikke ignorerer bakgrunn. Søgne sier videre:

Det som er viktig for meg, er at vi som system makter å levere, etterfylle, gi retning og kompensere – ”*bridge the gap*” – mellom familiens sosioøkonomiske og kulturelle status.

Søgnen er opptatt av at skolen må tilrettelegge slik at elevene får brukt sine evner og anlegg, men samtidig passe på ikke å gjøre elevenes bakgrunn til deres skjebne. Hun viser til at skoleeier må sikre at man "ikke romantiserer kulturell forskjellighet på en sånn måte at man ikke klarer å gjøre forskjelligheten til en verdi og ressurs". Tidligere praksis knyttet til morsmålsopplæring i Osloskolen trekkes i den forbindelse frem som et eksempel på en praksis som romantiserte forskjellighet²². Ut i fra Søgnens forståelse gikk morsmålsopplæringen utover elevenes tilegnelse av det norske språket.

I det følgende delkapittelet vil jeg drøfte hvordan skoleeiers ressursorienterte perspektiver kan forstås og hvilken betydning disse kan se ut til å ha for utøvelsen av skoleeierskapet i en flerkulturell kontekst.

5.2 Forskjeller er bra, men ...

Slik det fremkommer av resultatene presentert overfor, reduserer skoleeier kulturelle, religiøse og språklige erfaringer i skolesammenheng til begrepene *mangfold*, *forskjellighet* og *ulikhet*. Forskjellighetens betydning i et ressursperspektiv inkluderes ikke i politisk ledelse sine perspektiver på utøvelse av skoleeierskap i en flerkulturell kontekst. Det virker å være en forståelse av at kulturell variasjon som positiv verdi ikke er nødvendig å diskutere på politisk nivå, noe som kan vitne om en oppfatning av at forskjellighet som en ressurs er noe skolene fint håndterer selv. Resultatene vil i dette delkapittelet drøftes i lys av likhetsbegrepet gjort rede for i teorikapittelet. I analysen legges det vekt på implikasjonene av skoleeiers forståelse knyttet til håndtering av forskjeller i et ressursorientert perspektiv og hvilke betydning deres perspektiver ser ut til å ha for skoleeiers styring i en flerkulturell kontekst.

I det følgende presenteres fravær av politisk innhold, grenser for forskjellighet, kompensering for forskjelligheten, prinsipiell versus mekanisk likhet og forskjelligminerende praksiser, før kapittelet oppsummeres.

Fravær av politisk innhold

Politisk ledelse signaliserer at ressursene *er* der, iboende hos eleven, og antar at disse anerkjennes *automatisk* i elevenes møte med hverandre og med skolen. Politisk ledelse virker å ta for gitt at elevenes erfaringsbakgrunn oppfattes, forvaltes og integreres som ressurser i skolen, uavhengig av skoleeiers utdanningspolitiske styring. Slik jeg tolker politisk ledelse anser de

²² Se eksempelvis Sunil Luna (2001) "En flerkulturell skole?"

det ikke som skoleeiers ansvar å gjøre et ressursorientert perspektiv eksplisitt. De signaliserer at det ikke er behov for en strukturell tilnærming, i form av politiske mål og prioriteringer. Et ressursorientert perspektiv snevres inn til at mangfold er bra, det utfordrer elevene og gir muligheter som læreren kan utnytte. Skoleeiers primæroppgave er ifølge informantene å løse det de anser som minoritetselvenes utfordringer i skolen. Som en konsekvens av en slik forståelse, reduserer politisk ledelse betydningen av språklige og kulturelle ressurser i sin utøvelse av skoleeierskapet. Det er forskjellighetens antatte negative implikasjoner for elevens læring som vies politisk oppmerksomhet.

Grenser for forskjellighet

Administrativ ledelse gir på sin side inntrykk av at skoleeier må sørge for at elevenes erfaringsbakgrunn blir forvaltet som en ressurs i skolen. Søgnen sier at skolen skal *gjøre* forskjelligheten til en ressurs, og skolen skal *gi* elevenes erfaringer verdi. Her tillegges skolen makt til aktivt å definere om, og eventuelt hvilke, erfaringer som skal gis verdi og gjøres til ressurser for den enkelte elev og for skolen. Resultatet av en slik tilnærming er for det første et inntrykk av at minoritetselvenes erfaringsverden ikke fremstår som ressurser eller verdifulle i seg selv. For det andre fremstilles minoritetselvene som passive aktører i en slik prosess. Minoritetselvenes forskjellighet er prisgitt skolens anerkjennelse og definisjon av hvor grensene for ulikhet skal gå.

En slik tilskrivingsprosess kan ses i sammenheng med Eriksens (2007) skille mellom ”akseptable” og ”uakseptable kulturforskjeller” (s. 115). I sin artikkel viser han gjennom en rekke eksempler at utfordringen er å være seg bevisst hvem som har makt til å definere hvilke forskjeller som er akseptable og uakseptable, og på hvilke premisser grensene trekkes (Eriksen, 2007). Implikasjonene av grensedragninger mellom akseptable og uakseptable kulturforskjeller kan forstås gjennom Lidéns (2001) perspektiver på likhetstankegangen i den norske skolen. Lidén hevder, med utgangspunkt i sin forskning på to Osloskolers håndtering av forskjeller og analyser av utdanningspolitiske dokumenter, at fellesskolen bygger på erkjennelsen om at det eksisterer forskjeller mellom elevene, samtidig som den hviler på en oppfatning om at forskjellene må elimineres for å kunne gi alle et likt utgangspunkt (2001, s. 84). Innenfor en slik forståelse av likhetsbegrepet oppnås likhet ved å gjøre utgangspunktene og forskjellene mellom elevene irrelevante. Lidén mener denne forståelsesrammen bidrar til en konstruksjon av et felles *vi*, der forskjellighet representerer noe mangelfullt og ukjent som tilhører *de andre*. Konsekvensen av en slik strategi hevder Lidén å være en usynliggjøring av underlig-

gende hierarkier, maktrelasjoner og de premisser utøvelsen av likhetstankegangen hviler på (Lidén, 2001, s. 85).

Det kan dermed fremstå som problematisk, hvis forskjeller i utgangspunktet, ubevisst eller bevisst, anses som negativt i skolen, samtidig som det er skolen selv som får i oppgave å bestemme hvilke forskjeller som skal gis verdi og gjøres til en ressurs for elevene og for skolen. Hvis kriteriene for hva som er grunnlaget for en slik prosess ikke er kjent eller gjort eksplisitt, kan likhetsideologien som underliggende prinsipp og kulturell verdi ha betydning for hvordan kulturforskjeller forstås og håndteres på både skole- og skoleeiernivå. Om grensene for akseptable og uakseptable kulturforskjeller defineres av majoriteten kan det få marginaliserende konsekvenser og bidra til opprettholdelse av majoritetens hegemoniske posisjon i skole og samfunn. I og med at grenser for forskjellighet som en ressurs og forskjellighet som en utfordring ikke er gitt, kan det fremstå som problematisk at politisk utdanningsledelse i Oslo kommune ikke gir et ressursorientert perspektiv eksplisitt innhold eller overordnet demokratisk oppmerksomhet.

Å kompensere for forskjelligheten

Søgnen sier at måten skolen skal gjøre forskjelligheten til en ressurs på er å sørge for at eleven "blir aktiv deltager i det norske samfunnet, lærer seg norsk og kommer seg videre." Med andre ord, først når eleven kan norsk og er en aktiv deltager i det norske samfunnet kan skolen sies å ha gjort forskjelligheten til en ressurs. En slik forståelse signaliserer et underliggende motsetningsforhold mellom forskjellighet som en positiv ressurs, og deltagelse i det norske samfunnet. Å komme seg videre signaliserer å bevege seg *fra* noe, noe som kan tolkes i retning av at den samme forskjelligheten som skal gjøres til en ressurs av skolen, også må forlates. En slik tilnærming står i et motsetningsforhold til hva som fremstilles som praksisens intensjon.

Lidéns (2001) kritikk av likhetstankegangen i skolen kan ses i sammenheng med Utdanningsdirektør Søgns forståelse av hvordan skolesystemet skal utløse potensialet til minoritets elevene. Søgnen hevder i sitt innlegg til bystyret, som er sitert over, at en slik prosess krever at skolen *nullstiller* mest mulig av forutsetningene rundt eleven. Potensialet til eleven fremstilles som skjult, uforløst og frikoblet fra elevens forutsetninger og erfaringsbakgrunn. Nullstilling av eleven kan karakteriseres som en tilnærming hvis mål er å gi eleven "blanke ark", med en påfølgende mulighet til "å fylle" eleven med det skolen anser som viktig og riktig for å lyk-

kes. At skolesystemet forutsettes å måtte nullstille eleven, indikerer en oppfatning om at likt utgangspunkt er nødvendig for læring— noe som også gir inntrykk av at et ulikt utgangspunkt er problematisk. Denne forståelsen korresponderer med Gullestads (2002) analyse av hvordan likhetsidealet kommer til uttrykk i norsk kontekst. Gullestad argumenterer for at nordmenn i møte med innvandrere velger en strategi der det som skiller en fra hverandre, holdes utenfor samværet. For å oppnå likhet, tones forskjelligheten ned og man unngår det som er forskjellig, eller som Lidén (2001) forklarer gjennom at forskjeller elimineres eller gjøres irrelevante. Dette kaller Gullestad (2002) en konstruksjon av ”forestilt likhet” (s. 83). Seeberg (2003) har på sin side gjennom en komparativ studie også identifisert at det i norsk skolekontekst eksisterer en forståelse av ”equality as sameness” (s. 27). Utdanningsdirektør Søgns oppfatning av at likeverdige muligheter fordrer likt utgangspunkt, kan vitne om en forståelse som ligger nær Lidén (2001), Gullestad (2002) og Seeberg (2003) sine analyser. Likhet kan altså se ut til å gjøre seg gjeldende som et underliggende prinsipp i administrativ ledelse sin forståelse av hva som må til for å sikre minoritets elever likeverdige muligheter i skolen. Likhet blir dog av Søgns ikke referert til eksplisitt eller fremstilt som et sentralt motiv – i tråd med Lien, Lidén og Vike (2001, s. 16) sin forståelse av hvordan likhet som kulturell verdi kan komme til uttrykk.

Videre kan forståelsen av at skolen skal etterfylle, gi retning og kompensere for ulikheten mellom elever, heller enn å integrere ulikheten, sende signaler om at andre språklige og kulturelle erfaringer enn majoritetens anses som synonymt med *mangelfulle forutsetninger*. Implikasjonene av likhet som kulturell verdi, er i følge både Lidén (2001) og Gullestad (2002) at den som er forskjellig ofte blir ansett som å mangle noe vesentlig— en oppfatning som gjenpeiles i Søgns tilnærming til hvordan forskjellighet bør håndteres.

Gjennom å legge vekt på kompensatoriske tiltak for å sikre mest mulig likhet, får minoritets elevene paradoksalt nok bekreftet sin ulikhet. Det skjer gjennom diskursive praksiser som bygger opp under en oppfatning av at det eksisterer et motsetningsforhold mellom hva minoritetene bringer med seg, og det skolen er opptatt av.

Prinsipiell versus mekanisk likhet

Samtlige fire informanter i denne studien er opptatt av at alle elever skal behandles likt i utdanningssystemet. Representantene for skoleeierskapet forfekter at i Osloskolen er *en elev en elev* og at forventninger, muligheter og ambisjoner ikke skal defineres ut i fra språklig eller

kulturell bakgrunn. I så måte virker skoleeier opptatt av å ikke basere politiske tiltak på kulturelle og språklige gruppeidentiteter, da det kan føre til romantisering av forskjellighet der elevens kulturelle bakgrunn blir hans eller hennes skjebne.

På én side fremstår det dermed som et viktig prinsipp for skoleeier å unngå strukturell forskjellsbehandling av elever basert på språklig og kulturell bakgrunn. På en annen side kan det å behandle alle likt ut i fra et hegemonisk perspektiv også ha marginaliserende konsekvenser. Hvis minoritet og majoritet behandles likt, der likhet står i sentrum som en sentral verdi, opprettholdes paradoksalt nok ulikheten det samme prinsippet om likhet er ment å motvirke. Øzerk (1993) argumenterer eksempelvis for at hvis alle som går på skolen, uavhengig av bakgrunn, skal undervises i likt lærestoff så fører det til standardisering og en skole som innholdsmessig ikke tar utgangspunkt i lokale forhold, forutsetninger og behov. Han mener en slik praksis fører til *mekanisk likhet*, der skolen ikke tar innover seg etniske og språklige minoriteters virkelighet. Hvis språklige og kulturelle minoriteter skal ha like muligheter for læring og utvikling i skolen som majoriteten, kreves *prinsipiell likhet* (Øzerk, 1993, s. 34). Prinsipiell likhet handler, i Øzerks forståelse om likeverdighet, som innebærer at skolens innhold er basert på både majoriteten og minoritetene sine premisser. Først på den måten kan skolen faktisk sikre like vilkår for å lykkes i utdanningssystemet (Øzerk, 1993, s. 34–36). Perspektivene informantene i min studie inntar vitner derimot ikke om en forståelse av likeverdighet i retning av prinsipiell likhet, men mer i retning av mekanisk likhet. De kunnskaper, kompetanser og erfaringer minoritetslevne bringer med seg inn i skolen representerer noe mangelfullt som må kompenseres for, fremfor at de ulike utgangspunktene innlemmes i skoleeiers styring og som grunnlag for læring og skoleutvikling.

”Forskjelligminerende praksiser”

De uttalte holdninger og forfektete praksiser knyttet til skoleeiers håndtering av forskjeller i et ressursperspektiv som fremkommer i denne studien, kan oppsummeres av begrepet *forskjelligminering*. Forskjelligminering er mitt begrep, og jeg utviklet begrepet for å oppsummere det jeg anser som et sentralt empirisk resultat i denne studien. Gjennom å sette forskjelligminerende praksiser og holdninger på begrep søker jeg å tilby et analytisk verktøy som kan øke forståelsen av skoleeiers perspektiver på styring i en flerkulturell utdanningskontekst. Begrepet kan forstås som et rammeverk som kan bidra til å identifisere og analysere forskjelligminerende praksiser og holdninger overfor språklige og kulturelle minoriteter i skolen, samt implikasjonene av disse. Konsekvensen av forskjelligminering kan være ulike former for

diskriminering, og kan samtidig ses på som en form for hegemonisk praksis av dem som har definisjonsmakt.

Forskjelligminering som begrep har i studie av skoleeier bidratt til å identifisere og forklare de praksiser likhetsidealer kommer til uttrykk gjennom. I dette tilfellet, er det skoleeiers perspektiver som gjennom uttalte holdninger eller forfektede praksiser, reduserer eller eliminerer betydningen av forskjeller i styringen av skoler preget av språklig og kulturelt mangfold. Selv om representantene for skoleeierskapet sier forskjellighet og ulikhet er positivt, reduserer politisk ledelse betydningen av de samme forskjellene fremfor å inkludere dem. Gjennom å eliminere håndtering av forskjeller som relevant på politisk nivå, virker politisk ledelse å være lite opptatt av hvordan skoleeier best kan ivareta og integrere elevens ulike utgangspunkt som grunnlag for læring og skoleutvikling. Som vist i dette kapitlet, legger administrativ ledelse vekt på likt utgangspunkt og en kompensatorisk tilnærming til forskjelligheten. Forskjellighet representerer i så måte *manglende* kunnskaper og ferdigheter. Andre språklige og kulturelle referanserammer enn den norske fremstilles som å stå i et motsetningsforhold til de standarder og innhold skolen som institusjon søker å forfekte. Rommet for innlemmelse av minoritetselevens kunnskaper, kompetanser, opplevd virkelighet og erfaringer innskrenkes i lys av informantenes perspektiver gjennom det jeg karakteriserer som en *forskjelligminerende praksis* på skoleeiernivå.

Ved å redusere betydningen av forskjeller som en ressurs på politisk nivå, samt gjennom å eliminere forskjeller gjennom de praksiser administrativ ledelse forfekter, representerer *forskjelligminering* på skoleeiernivå en form for avfeining, i beste fall nedtoning av forskjeller som *utgangspunkt* for læring og skoleutvikling i en flerkulturell kontekst. Skoleeiers makt kommer her til uttrykk gjennom en hegemonisk forståelse av hvordan forskjeller bør defineres, karakteriseres og håndteres. Forskjelligminering kan forstås som en norm hvor skoleeier gjennom sin definisjonsmakt undergraver betydningen av forskjeller i skolen. En konsekvens av forskjelligminerende holdninger og praksiser, kan være assimilering eller ekskludering av språklige og kulturelle minoriteter. Forskjelligminering kan karakteriseres som en hegemonisk praksis som springer ut av likhet som underliggende ideal. Gjennom en diskursiv praksis der forskjeller underkommuniseres og forskjeller implisitt elimineres som en ressurs, kan forskjelligminering bidra til opprettholdelse av likhet som kulturell verdi og ideologi innad i utdanningssystemet.

Perspektivene på håndtering av forskjeller i et ressursorientert perspektiv går dermed i motsatt retning av det som sies å være intensjonen. Betydningen av skoleeiers forståelse av minoritets elever som representanter for ulikhet og forskjellighet, munner ut i en styringstilnærming der forskjelligheten skal gjøres til en ressurs ved at den samme forskjelligheten elimineres, ikke ved at den integreres. Hvis innholdet i skolen er basert på majoritetens premisser, og hvis grensene for likhet og ulikhet defineres av majoritetene, virker konsekvensen å være eliminering av forskjeller. Forskjelligminerende holdninger og praksiser på skoleiernivå kan fremfor alt virke diskriminerende overfor språklige og kulturelle minoriteter i skolen.

Oppsummering

Søgnen, Ødegaard, Sundelin og Halse, informantene i denne studien, reflekterer over hvordan skoleeier og skolene bør forholde seg til forskjelligheten uten å forskjellsbehandle, og hvordan ulikheten bør integreres samtidig som alle skal behandles likt. Perspektivene til informantene peker i retning av det som kan karakteriseres som et ressursorientert perspektiv som til stadighet ender med et *men* - et forbehold eller et dilemma. Forbeholdet og dilemmaene gjenspeiler seg videre i informantenes ulike forståelser av skoleeiers rolle knyttet til *hvordan* man på skoleiernivå inntar et ressursorientert perspektiv som grunnlag for styring, der grenser for forskjellighet gjør seg gjeldende. Likhetstankegangen fremstår som styrende, tross et retorisk fokus på ulikhet som en ressurs og anerkjennelse av forskjellighet. Spørsmål som fortsatt står ubesvart er hvordan skoleeier kan legge til rette for at forskjeller inkluderes, og samtidig sikre integrering? Hvordan kan skoleeier sikre elevene et likt utgangspunkt for læring, og samtidig inkludere ulike utgangspunkt som grunnlag for læring og skoleutvikling?

Ny innsikt som er presentert og drøftet i dette kapittelet gir indikasjoner på at utøvelse av skoleeierskap i en flerkulturell kontekst fører til styringsdilemmaer fordi tilsynelatende motstridende hensyn skal ivaretas. I en samfunnsøkonomisk tilnærming fremstilles språklige og kulturelle minoriteter som en ressurs. Det gis samtidig inntrykk av at forskjellighet og ulikhet på individnivå ikke nødvendigvis er en ressurs, men heller en ulempe for minoritets eleven til å lykkes i skolen. Denne forståelsen ser ut til å dominere skoleiernivåets tilnærming til språklige og kulturelle minoriteter i form av *forskjelligminerende* holdninger og praksis. Tross retorisk anerkjennelse av at forskjellighet er bra, omtales språklige og kulturelle minoriteter som en utfordring av politisk ledelse og administrativ ledelse.

Informantene virker fremfor alt å innta et problemorientert perspektiv knyttet til språklige og kulturelle minoriteter i den flerkulturelle skolen. I det neste kapitlet vil skoleeiers problemorienterte tilnærming vies oppmerksomhet.

6. Skoleeierskap i en flerkulturell kontekst – et problemorientert perspektiv

Hvordan forstår skoleeier de utfordringer språklige og kulturelle minoriteter utgjør og opplever i Osloskolen? På hvilken måte har skoleeiers problemorienterte perspektiver betydning for styring av skoler i en flerkulturell kontekst? Resultatene og påfølgende drøfting vil i dette kapittelet søke å belyse disse spørsmålene

Tendensen i resultatene som det vil redegjøres for i dette kapittelet er som følger: Studien identifiserer at skoleeier har utfordringer knyttet til et manglende felles begrepsapparat som gjør det vanskelig å forstå på hvilket grunnlag politikk defineres og iverksettes. Begrepsbruken vitner om en usynliggjøring av språklige og kulturelle minoriteter i skolen – en strategi hvis hensikt er å unngå at minoriteter defineres som et problem. Skoleeiers prioriteringer knyttet til skolens innhold og mål i en flerkulturell kontekst står i kontrast til flerkulturelle pedagogiske prinsipper gjort rede for i teorikapittelet. Mål om resultatlikhet fremkommer som styrende, samtidig som det foregår en ansvarsforskyvning fra skoleeiernivået til skolenivået hva gjelder spørsmål relatert til språklig og kulturelt mangfold. Skoleeier peker på pedagogiske utfordringer som språklige og kulturelle minoriteter kan møte i skolen, og årsaksforklaringene til utfordringene knyttes til kjennetegn ved minoritetslevende selv, der manglende norsksferdigheter står i fokus. Rammene språklige og kulturelle minoriteter skal vurderes etter og prestere innenfor blir ikke pekt på som en utfordring. Politisk ledelse fokuserer på *at* skolen er flerkulturell og ikke på hvilken *betydning* den flerkulturelle konteksten kan ha for deres utdanningspolitiske styring. Det politiske rommet for å diskutere flerkulturelle temaer på skoleeiernivå fremstår som begrenset.

Informantenes problemorienterte perspektiv presenteres og drøftes i følgende rekkefølge: *begreper som en utfordring; pedagogiske utfordringer; og politiske utfordringer*. Kategoriene fremkom som sentrale i datamaterialet.

6.1 Begreper som en utfordring

Begrepsbruk fremstår som en utfordring for skoleeier, basert på både konkrete svar om begreper i intervjuene, og på informantenes begrepsbruk i intervjusituasjonen. Skoleeier har ingen enhetlig forståelse av begrepene relatert til flerkultur som de selv bruker, og verken samer

eller nasjonale minoriteter inkluderes i informantenes definisjoner av *minoritetslev* eller *en flerkulturell skole*. At de øverste lederne ikke har en samstemt forståelse av begrepene de selv benytter, gjør det utfordrende å forstå på hvilket grunnlag politikk defineres og iverksettes.

Resultatene vil i dette delkapittelet redegjøres for, før det som fremstår som en retorisk og politisk usynliggjøring av språklige og kulturelle minoriteter drøftes i delkapittel 6.2.

”Den flerkulturelle og internasjonale Osloskolen”

Skoleeier bruker ”den flerkulturelle og internasjonale Osloskolen” som en beskrivelse av skolen på kommunens nettsider, i politiske dokumenter og i andre uttalelser.²³ Ved å benytte ordene *flerkulturell* og *internasjonal* om Osloskolen, sender skoleeier et retorisk signal om at dette er viktige trekk ved byens skoler. Informantene har dog ulike definisjoner og forståelser av begrepene.

Utdanningsdirektør Søgner ser ut til å være den som har mest eierskap til begrepene flerkulturell og internasjonal. Hun forklarer at Osloskolen er flerkulturell fordi den har elever fra mange kulturer, og fordi det snakkes mer enn 120 språk. Hun presiserer at det kan hende det er hun som i størst grad bruker *internasjonal*, og at det begrepet ”er et uttrykk for at en multikulturell skole alltid vil være en internasjonal skole.” Øvrige informanter sier selv at ordvalgene i denne sammenheng ikke nødvendigvis er bevisste eller gjennomtenkte. De sier at begrepene ikke er ment å skulle sende spesifikke politiske eller pedagogiske styringssignaler. Politisk ledelse definerer begrepene ulikt, og sier at de i hovedsak ”er honnørord”, som ”klinger fint” og ”oppfattes som noe grunnleggende positivt”. Hensikten med begrepsbruken er å beskrive elevmassen med den hensikt å illustrere at skolen består av mennesker fra hele verden. Når Søgner påpeker at en multikulturell skole alltid vil være en internasjonal skole ekskluderer hun samer og nasjonale minoriteter fra definisjonen av en flerkulturell skole.

²³ Se eksempelvis Søgner (2012) ”Oslo som skoleeier” samt følgende Årsmelding fra 2011: http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Info/Brosjyrer/UDE_Aarsmelding_2011.pdf

”Minoritets elev”

Begrepet ”minoritets elev” brukes av skoleeier i blant annet politiske dokumenter og budsjetter.²⁴ De politiske og administrative representantene for skoleeierskapet viser til at en minoritets elev i skolesammenheng i hovedsak er knyttet til det å være en språklig minoritet. Det å være en språklig minoritet kobles til rettigheter i særskilt norskopplæring. Halse definerer en minoritets elev som ”en elev med en ikke etnisk norsk bakgrunn”. Han presiserer at kultur- og utdanningskomiteen neppe har en enhetlig og samforstått forståelse av hva som legges i begrepet minoritets elev.

Informantene gir uttrykk for at det utover språk er problematisk å bruke minoritetsbegrepet for å karakterisere eller kategorisere elever. Både Sundelin og Ødegaard sier at de ikke er så opptatt av hvilke begreper skoleeier bruker. Sundelin viser til at det er vanskelig å definere hva en minoritets elev faktisk er fordi ”[d]et er jo enkelte skoler hvor kristne er en minoritet, rødhårete er en minoritet, homofile er en minoritet, pakistannerne er en minoritet, ikke sant? Alle kan være minoritet.”

Informantene uttrykker at bruken av minoritetsbegrepet ofte er uklart også andre steder, og samtidig negativt ladet. Ødegaard sier blant annet: ”Så har jeg tenkt: hvor lenge skal man være minoritet, på en måte? (...) Altså, når går det over? (...) Jeg er ikke så veldig opptatt av å putte sånne merkelapper på folk”. På lik linje med Ødegaard er det flere som spør seg hvor lenge man skal være en minoritet og hvor lenge man skal være innvandrer.

6.1.2 Begrepsbruk og dets betydning for styring

”Den flerkulturelle og internasjonale Osloskolen” der ”minoritets elever” utgjør en del av elevgruppen er begreper og en tilstandsbeskrivelse brukt av skoleeier. Det sentrale er at representantene for skoleeierskapet har ulike definisjoner og perspektiver på begrepene og den faktiske bruken av dem. Ødegaard er i særlig grad opptatt av å fremheve at den flerkulturelle konteksten skoleeier styrer i er det som er normalen for Oslo. Han gir uttrykk for at det å gå

24

[http://www.budsjett.oslo.kommune.no/getfile.php/Budsjett%20\(BUDSJETT\)/Internett%20\(BUDSJETT\)/Dokumenter%202013/05%20KOU.pdf](http://www.budsjett.oslo.kommune.no/getfile.php/Budsjett%20(BUDSJETT)/Internett%20(BUDSJETT)/Dokumenter%202013/05%20KOU.pdf)

[http://www.bydel-grunerlokka.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20gr%C3%BCnerl%C3%B8kka%20\(BGA\)/Internett%20\(BGA\)/EMI/Forskerket%20innsats%20p%C3%A5%20skoler%20med%20h%C3%B8y%20andel%20minoritets elever.pdf](http://www.bydel-grunerlokka.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20gr%C3%BCnerl%C3%B8kka%20(BGA)/Internett%20(BGA)/EMI/Forskerket%20innsats%20p%C3%A5%20skoler%20med%20h%C3%B8y%20andel%20minoritets elever.pdf)

på en flerkulturell skole er vanlig i hovedstaden, så vanlig at man ikke egentlig tenker over at elevene har ulike bakgrunn. Ødegaard sier at det i Oslo ikke er spesielt at 40 prosent av elevflokkene har minoritetsspråklig bakgrunn, og legger til:

Det er ganske hverdagslig, det flerkulturelle, eller jeg vet ikke hva du skal kalle det for, altså barna mine vet ikke hva flerkulturelt betyr. De har vokst opp i en by der det er folk fra hele verden (...) altså, hvis du sier til datteren min at hun går i en flerkulturell klasse: ”åh, gjør jeg det?” Hun ser menneskene og ikke bakgrunn. Så i Oslo er det hverdagslig.

Det er tilbakevendende under intervjuet at Ødegaard fører samtalen inn mot elever generelt, fremfor språklige og kulturelle minoritetselever spesielt. Han begrunner dette ved å si:

Jeg er veldig opptatt av, ut i fra mitt politiske ståsted, og på en måte prøve å alminneliggjøre det flerkulturelle eller det internasjonale eller hva pokker vi skal kalle det for, fordi det er en del av vår virkelighet og vår verden. Noen mennesker har litt tungt for å ta det innover seg og problematiserer det.

Gjennom en retorikk som påpeker og signaliserer at det ikke er viktig hvilke begreper man bruker og hvordan man bruker dem, gir Ødegaard samtidig et inntrykk av at det å utøve skoleeierskap i en flerkulturell kontekst ikke er noe særlig annerledes enn om skolene hadde vært monokulturelle. Ødegaards begrepsforståelse og innfallsvinkel bidrar til en usynliggjøring av den flerkulturelle dimensjonen i Osloskolen.

6.2 Retorisk og politisk usynliggjøring – en demokratisk utfordring

Det fremstår som et paradoks at skoleeier kaller Osloskolen for internasjonal og flerkulturell samtidig som betydningen av at skolen er internasjonal og flerkulturell fremstilles som minimal for utøvelsen av skoleeierskapet. Resultatene knyttet til skoleeiers begrepsforståelse drøftes videre i lys av perspektiver på betydningen av et felles begrepsapparat i styring av flerkulturelle skoler. Skoleeiers begrepsbruk analyseres deretter med utgangspunkt i *norskhet* og *fargeblindhet*.

Skoleeiers begrepsforståelse

At de øverste lederne i Oslo kommunes skoleeierskap ikke har en samstemt forståelse av begrepene de selv benytter, gjør det utfordrende å forstå på hvilket grunnlag de definerer og iverksetter politikk. Implikasjonene kan forstås i lys av Andersen (2006) som søker å tilby et begrepsapparat som kan tjene som en teoretisk resonneringsramme for et samfunn preget av etnisk mangfold. Han argumenterer, basert på empiri, for viktigheten av et felles sett av klare

begreper som man kjenner innholdet av når en skal diskutere og reflektere over kvaliteten på opplæringen i en flerkulturell skole. Han peker på at det motsatte kan "utvide handlingsrommet for ureflektert praksis" (Andersen, 2006, s. 228). Selv om han tar utgangspunkt i viktigheten av et adekvat og felles begrepsapparat hos skoleledere og skolens personale, mener jeg det samme gjelder for skoleeier. Forfatteren hevder felles begrepsforståelse kan bidra til å oppdage og avdekke sider ved opplæringen som ikke gir minoritetsspråklige elever et tilstrekkelig grunnlag for å oppleve læring og deltagelse i skolen (Andersen, 2006). Slik resultatene fra denne studien som er knyttet til skoleeiers begrepsbruk tolkes, kan Andersens poenger om viktigheten av et felles begrepsapparat og konsekvensen av mangelen på det, også kunne ha betydning for skoleeiers styringsevne av skoler preget av språklig og kulturelt mangfold. En felles begrepsforståelse direkte relatert til styring i en flerkulturell kontekst kan derfor, i lys av skoleeiers ulike definisjoner og forståelse av begrepene som benyttes, også etterlyses på skoleeiernivå.

Informantene stiller spørsmålsteget ved hvor god betegnelsen "minoritet" egentlig er, samt når minoritetsstempelet går over. Slike refleksjoner viser at en diskusjon om begrepsbruk og begrepsavklaringer kan være konstruktivt for styringsansvaret i en flerkulturell kontekst. Innfallsvinkelen til minoritetsbegrepet signaliserer at minoritetsbakgrunn er noe som skal *gå over*. Det å være en minoritet fremstilles, slik jeg tolker skoleeier, mer som en midlertidig "tilstand". Ved å ikke definere elever eller elevgrupper som en minoritet fremstår på en side som et forsøk på å legge til rette for at minoritetsstatusen kan opphøre, og at man dernest unngår at minoriteter *per se* "problematiseres" i skolen. Andersen (2006) argumenterer derimot for at et adekvat begrepsapparat – ikke fraværet av det – er nødvendig for at minoritets-elever ikke blir definert som et problem. Logikken bak at minoritetsstatusen går over når man ikke lenger blir definert som sådan, er dessuten sviktende hvis etnisitet, språk og kultur fortsatt er relevante markører i mellommenneskelige relasjoner i samfunnet.

På en annen side kan forståelsen av minoritetsbegrepet tolkes dit hen at språklige og kulturelle minoriteter skal bevege seg fra en minoritetstilstand til en majoritetstilværelse. Først når minoritetsstatusen *går over*, inngår man som en del av det norske majoritetssamfunnet. Det bidrar til å konstruere et motsetningsforhold mellom det å være innvandrer eller minoritet og det å være en del av det norske. Hvor grensene for *norskhet* skal gå, og om minoritetene kan gjøre krav på norskheten uten at minoritetsbakgrunnen og minoritetsrelaterte identitetsmarkører må opphøre, er spørsmål som krever svar. Skoleeiers tilnærming kan ses i lys av Løvgren og

Orupabo (2011) som hevder at den etniske majoriteten i stor grad besitter definisjonsmakten til å bestemme hva som kan utgjøre det norske og hvem som kan anerkjennes som norsk. Norskhet fremstår som en størrelse minoriteter ikke nødvendigvis kan gjøre krav på, eller har lik tilgang til som majoriteten (Løvgren & Orupabo, 2011, s. 6). Norskhet fremstår som en sosial og kulturell kategori, der skoleeier bygger opp under en forestilling om at det er først når minoritetsbakgrunnen ikke lenger "gjelder" at minoritetslevne kan utgjøre en del av det norske. Det sender enten-eller-signaler, der norskhet ikke rommer minoriteter.

Retorisk usynliggjøring

Ødegaard sier han er opptatt av å "normalisere", "hverdagsliggjøre" og "alminneliggjøre" det flerkulturelle. Måten han i intervjusituasjonen samlet sett forfekter at det flerkulturelle skal normaliseres på, er gjennom ikke å gi flerkultur og minoritetsbakgrunn et eksplisitt fokus. Han gir uttrykk for at det fører til en problematisering av minoritetslevne, eller en problematisering av at skolen er flerkulturell. Ødegaards kontinuerlige forsøk på retorisk å innlemme minoritetslevne i elevbefolkningen for øvrig, kan være et forsøk på å fremstille alle elever som likeverdige, uavhengig av majoritets- eller minoritetsbakgrunn. Konsekvensen av en retorisk usynliggjøring av den flerkulturelle dimensjonen, kan derimot være at det flerkulturelle samfunnets betydning i utdanningssystemet blir forbigått i taushet, slik Lillejord og Tolo (2006) peker på. Ødegaards tilnærming kan også sees i sammenheng med Gullestads (2002) tilnærming til begrepet "forestilt likhet" presentert i forrige kapittel. Ødegaards perspektiver kan forstås som et forsøk på å tone ned betydningen av forskjellighet. *Forskjelligminerende diskursive praksiser* kommer her til uttrykk gjennom en unngåelse av det som er forskjellig. Skoleeiers forskjelligminering bidrar til å undergrave minoritet- og majoritetsbakgrunn som et eksplisitt tema av betydning for utøvelsen av skoleeierskapet.

Politisk usynliggjøring

Skoleeiers forskjelligminerende diskursive praksis knyttet til en unngåelse og neddyssing av temaer relatert til styring i en flerkulturell kontekst, kan videre ses i sammenheng med begrepet *fargeblindhet*. May (2009) gjør i sin artikkel rede for sentrale prinsipper i utviklingen av kritisk multikulturalisme, og peker i den forbindelse på viktigheten av analyser av "Whiteness" (s. 44). Han hevder det er problematisk med en fargeblind tilnærming på politisk nivå fordi det kan bidra til en usynliggjøring av den hegemoniske kulturens dominans innenfor offentlige institusjoner. Ødegaard hevder at datteren ikke vet hva flerkulturelt betyr, at hun ser

mennesker og ikke bakgrunn. Implisitt signaliserer det at ved ikke å vite hva flerkultur innebærer, så har heller ikke elevenes bakgrunn sosial betydning – noe Ødegaard selv fremstiller som viktig og riktig slik jeg tolker han.

I tråd med fargeblindhet som ideologi, legger Ødegaard til grunn at hudfarge, etnisitet, kultur og språk ikke har betydning i skolen som en læringsarena eller i relasjonen mellom elevene. Sosialantropologen Mari Rysst (2012) har gjort studier i flerkulturelle klasserom i Groruddalen i Oslo, og identifiserte derimot at elevene aktivt brukte rasialiserte kategorier som ”utlending”, ”svarting”, ”norsk”, ”brun” og ”hvit” for å beskrive og plassere seg selv og hverandre i det sosiale fellesskapet (Rysst, 2012, s. 81). Rysst argumenter for at fargeblindhet fremfor alt usynliggjør diskrimineringsdiskursen. Harlap og Riese (2014) hevder også i sin kritikk av fargeblindhet som idé, at det er helt sentralt å anerkjenne at rase som en sosial og historisk konstruert kategori fortsatt strukturer samfunnet. Først da vil det være mulig å utvikle tilnærminger som kan utfordre rasisme. Et godt eksempel i den sammenheng er at representantene for skoleeierskapet ikke anvender begrepene rasisme eller diskriminering en eneste gang i løpet av intervjuene. Det er overraskende at forholdet *mellom* minoritet og majoritet ikke berøres. Det flerkulturelle handler om *dem*, ikke om *oss*. En konsekvens av den fargeblinde tilnærmingen som fremkommer i det empiriske materialet, kan være manglende kritisk refleksjon knyttet til majoritetens holdninger i et flerkulturelt samfunn. Til tross for et kunnskapsgrunnlag som slår fast at minoritets elever opplever rasisme og diskriminering i Osloskolen unngår altså skoleeier å ta opp tematikken eksplisitt under intervjuene med meg.

Utfordringen ved å forfekte en fargeblind tilnærming i en flerkulturell skolekontekst er at det politiske nivået også forblir blinde overfor språklige og kulturelle forskjellers betydning i skolen. Retorisk og politisk usynliggjøring av hudfarge, etnisitet, kultur og språk samt andre sosiale markører som spilles ut på skolenivå, kan hindre at eksempelvis antirasistisk arbeid legges vekt på og initieres av skoleeiernivået. Dessuten hevder Hauge (2004), basert på sine undersøkelser i skolen, at faren ved fargeblindhet er at elevens individuelle behov overses. Usynliggjøring og fargeblindhet som styringsstrategi kan gi seg utslag ved at skoleeiernivået i Oslo ikke diskuterer utdanningspolitiske saker som eksplisitt omhandler minoritets elever og den flerkulturelle skolens behov, eller innlemmer flerkulturelle perspektiver i sine politiske drøftinger og beslutninger. Det kan i verste fall føre til at de dokumenterte hindringer og utfordringer minoritets elever møter og som finner sted på ulike nivå i utdanningssystemet forblir ”skjult” og uhåndtert på skoleeiernivå.

Oppsummering

At skoleeier benyttet begrepene internasjonal og flerkulturell om Osloskolen er basert på at skolen består av språklige og kulturelle minoriteter, og er utover det ikke ment å være en presisering av politisk eller pedagogisk betydning. Retorisk signaliserer Ødegaard at minoritetsbakgrunn, eller det faktum at samfunnet er flerkulturelt, ikke har eller skal ha betydning i skolesammenheng. En slik retorikk kan i lys av denne undersøkelsens resultater og analyse få uheldige strukturelle implikasjoner hvis flerkulturelle temaer også avfeies politisk. Skoleeiers begrepsbruk og perspektivene på hvordan det flerkulturelle og minoritetsbakgrunn skal normaliseres, kan utvide rommet for ureflektert praksis. Konsekvensen av en retorisk usynliggjøring av minoritets elever og forholdet mellom majoritet og minoritet, kan ut i fra et kritisk perspektiv, være en politisk usynliggjøring av strukturelle årsaker til ulikhet, marginalisering og urettferdighet. Usynliggjøring av minoritets elevene og skjeve maktforhold i samfunnet kan i lys av *norskhet* og *fargeblindhet* føre til hegemoniske og diskriminerende praksiser satt i system uten at de identifiseres eller defineres slik, og representerer som sådan en demokratisk utfordring.

6.3 Pedagogiske utfordringer

Etter å ha identifisert demokratiske utfordringer presenteres videre resultatene knyttet til skoleeiers forståelse av de pedagogiske utfordringer språklige og kulturelle minoriteter utgjør og opplever i skolen.

Informantene er opptatt av hva alle elever skal lære i Osloskolen, uavhengig av bakgrunn, hvor man kommer fra og hvor man bor i byen. De viser til mål om at alle elever skal lære seg basisfag og grunnleggende ferdigheter, fullføre og bestå videregående opplæring for dermed å kunne ta videre utdanning, få arbeid og en inntekt. Det trekkes frem at skolen skal gjøre elevene til skattebetalere og ikke stønadsmottakere. Både Ødegaard og Søgner, i sine ulike roller, mener at man med kunnskapsmål ikke kan dele elevgruppen opp i minoritet eller ikke minoritet, men at ”en elev er en elev” – og Ødegaard presiserer:

I Osloskolen har vi holdt på med å trene på basisfag og grunnleggende ferdigheter i mange år. For alle elever må kunne lese, skrive og regne uansett hva de skal gjøre. Det er det vi trener på og det er det vi terper på. Det er det som løfter Osloelevene. Og gjør at alle de rare elevene som snakker alle de 150 rare språkene leser bedre enn i Telemark der er jeg er fra, mye bedre.

I tillegg til hva elevene skal lære, eller ”trene” og ”terpe” på som Ødegaard kaller det, er informantene opptatt av utjevning av sosiale forskjeller, sosial mobilitet og at alle elever skal erfare likeverdig opplæring. Ødegaard sier eksplisitt at det skoleeier må gjøre for å sikre utjevning av sosiale forskjeller er å satse på leseferdigheter, regneferdigheter og sørge for at alle får gode kunnskaper i det. Han hevder at man gjennom skoleeiers satsing på basisfag og grunnleggende ferdigheter – ”ikke gjennom valgfag, spikke seljefløyte eller gå tur i skogen” – klarer å kompensere for den forskjelligheten elevene møter med hjemmefra.

Minoritetenes mangler

Informantene peker videre på utfordringer flerkulturelle skoler kan møte i sitt pedagogiske arbeid, samt utfordringer minoritets elevene selv kan oppleve i møte med skolen. Sundelin, i rollen som leder av kultur- og utdanningskomiteen, anser holdninger i minoritetsmiljøene som en utfordring, og at disse kan føre til vold og mobbing:

Jeg syntes vi skal ha en mer kritisk debatt knyttet til en god del av de holdningene som finnes i minoritetsmiljøene, som resulterer i enten det er hatkriminalitet eller vold, mobbing. Der må vi slå fast at den flerkulturelle dimensjonen gir oss noen utfordringer.

Sundelin sikter i sin beskrivelse til minoritetsmiljøer generelt. Videre viser han til at holdninger forfektet i visse minoritetsmiljøer ikke bare kan føre til kriminelle handlinger, men også gjøre at de havner i konflikt med de holdningene skolen er opptatt av å forfekte. Sundelin gir uttrykk for at en slik konfliktsituasjon mellom holdninger eleven møter i skolen og holdninger eleven møter i hjemmemiljøet kan være utfordrende. Det går ikke inn på hvordan disse situasjonene kan utarte seg, eller bør håndteres i skolen. Majoritetsbefolkningens holdninger blir ikke pekt på som en utfordring i den flerkulturelle skolen.

Skoleeier oppfatter svake norskspråklige ferdigheter blant minoritetsspråklige elever som en utfordring for skolens arbeid og for minoritets elevenes muligheter til å lykkes faglig. Skoleåret 2013/2014 var det til sammen 14204 elever med vedtak om særskilt norskopplæring i Osloskolen.²⁵ Å beherske det norske språket trekkes frem som avgjørende, grunnleggende og som en forutsetning for om elevene skal klare seg i skole og samfunn. Sundelin ønsker at skolen raskere skiller ut de elevene som han sier ”ikke klarer å henge med i undervisningen”, enn det som er praksis i dag. Halse, nestlederen i kultur- og utdanningskomiteen, konkretiserer

²⁵ Elever som i henhold til opplæringsloven har rett til særskilt norskopplæring har et annet morsmål enn norsk og samisk, og i tillegg ikke kan godt nok norsk til å følge vanlig undervisning. Se Utdanningsetatens nettsider for mer informasjon.

språkutfordringen i skolen ved å knytte problematikken til det han anser som manglende ordforråd blant minoritets elever, og som han oppfatter er en av årsakene til elevenes faglige utfordringer. I den forbindelse legger han til at ”verken kommunen eller den pedagogiske forskningen har klart å gi lærerne den bistanden de trenger.”

Videre pekes det på manglende foreldreengasjement og manglende deltagelse på dugnader og foreldremøter blant minoritetsforeldre. At noen minoritetsforeldre ikke er like opptatt av å følge opp barna på skolen, trekkes frem som utfordrende for det som omfatter skole/hjemsamarbeid. Minoritetsforeldrenes manglende norskferdigheter og minoritetsforeldrenes manglende integrering i det norske samfunnet gjør arbeidet med å heve elevenes norskferdigheter ekstra utfordrende. Hjemmeværende mødre som ikke er i jobb pekes i den sammenheng på som et problem. Forklaringen er at mødre som ikke er i jobb gjerne ikke kan norsk og dermed snakker sine respektive morsmål i hjemmet. At familier ikke snakker norsk sammen blir pekt på som negativt og som et hinder for utvikling av barnas norskferdigheter.

Halse er opptatt av at høy minoritetsandel på skolene kan være til hinder for både elevenes faglige og sosiale utvikling. Han legger til at det per i dag er lite skoleeier kan gjøre med hensyn til elevsammensetningen, da det må ses i sammenheng med boligpolitikk og andre sosioøkonomiske forhold. Han sier videre at Oslo, som etter hans syn er den kommunen som i størst grad opplever utfordringer knyttet til språklige og kulturelle minoriteter i skolen, har et ansvar for å etterspørre relevant pedagogisk forskning. Halse viser til at forskning bør fungere som grunnlag for skoleeiers styring slik at skoleeier kan sikre at den kompetansen som er nødvendig i flerkulturelle skoler er på plass.

6.3.1 Pedagogiske utfordringer og dets betydning for styring

Skoleeier har ovenfor identifisert utfordringer som de mener flerkulturelle skoler står overfor, med hovedvekt på det de karakteriserer som minoritetsspråklige elevers svake norskferdigheter. Halse sier at de språklige utfordringene er et fagspørsmål innenfor pedagogikken, og presiserer at det er skoleeiers hovedansvar å gjøre noe med det. Han legger til at språkproblematikken er en vanskelig og ny utfordring som han opplever at lærere og skoler strever med, og at skoleeier har et ansvar for å bistå lærerne. Han peker på kunnskapsmangel som en årsak til at skoleeier ikke helt vet hva de skal gjøre i forhold til de utfordringene som viser seg å være gjeldende.

Ødegaard uttrykker derimot at det er pedagogene som har ansvaret for pedagogikken, og at det ved pedagogikken går en grense for hvor han som politiker blander seg. Ødegaard sier at skoleeier ikke er involvert i det pedagogiske arbeidet, og at skoleeiers styringsverktøy ikke legger sterke føringer for hvordan skolene skal jobbe. Han legger til at skoleeiers metoder for å følge med og følge opp ikke påvirker lærerens pedagogiske frihet, men at det forventes at læreren jobber for at elevene når de læringsmålene skoleeier har spesifisert:

Jeg er politiker, jeg er ikke pedagog, jeg legger meg ikke opp i det, det er din business. Men du vet at jeg følger med på leseferdighetene og regneferdighetene og om elevene har det trygt. Der er jeg tett på, der må du levere resultater. Du har det til og med i kontrakten din.

Skillet Ødegaard trekker mellom politikeren og pedagogen kan på en side beskrives som en tydelig ansvars plassering. Skillet kan på en annen side vitne om han ønsker å signalisere at skoleeiers styring ikke har pedagogiske implikasjoner. Påstanden om at skoleeier ikke er involvert i det pedagogiske arbeidet på skolene signaliserer samtidig at skoleeier heller ikke involverer kunnskap om pedagogiske praksiser og erfaringer i sitt grunnlag for styring. Halse derimot, sier at skoleeier gjennom sine styringsverktøy legger sterke føringer for det pedagogiske arbeidet i skolen og etterspør pedagogisk kunnskap for å kunne ivareta skoleeieransvaret. Det fremstår dermed som uklart hvordan skoleeier definerer og distribuerer det pedagogiske arbeidet og ansvaret i skolesystemet.

Som nevnt har skoleeier overordnede mål for alle elever i skolen. Skoleeier finansierer og iverksetter skolerettede tiltak for å nå disse, hvorav noen tiltak er ment å være rettet mot språklige og kulturelle minoriteter. Blant tiltakene finnes konkrete læringsverktøy, kartleggingsverktøy og undervisningsmetoder²⁶ som lærere forventes å anvende. Det vil være nærliggende å anta at tiltakene har betydning, og er forventet å skulle ha betydning, for deres pedagogiske praksis. Grensedragningen Ødegaard gjør mellom pedagogen og politikeren kan derfor se ut til å være mer retorisk enn reell. Politikernes styring virker ut i fra denne studien å ha betydning for pedagogenes praksis, men det fremstår som uklart i hvilken grad pedagogisk forskning og pedagogenes praksis har betydning for politikernes styring av skolene.

²⁶ Eksempler på tiltak er leseutviklingsskjemaet "LUS", kartleggingsverktøy "Alle teller" og veilederen "Vel møtt". 53 skoler hadde i 2011 iverksatt programmet "Tidlig innsats Early Years" som er undervisningsmetode basert på stasjonsundervisning. En stasjon er lærerstyrt, mens på de andre stasjonene jobber elevene med grunnleggende ferdigheter tilpasset deres nivå. Skoler med høy minoritetsandel får mer ressurser og lærerne får bedre betalt, og det er blant annet innført flere skoletimer i uka i matte og norsk, leksehjelp og et samarbeid med Statoil for rekruttering av lærere i matte og naturfag. Videre trekkes tilpasset og differensiert undervisning frem som viktig for at minoritetselevne lykkes i skolen. Se Utdanningsetatens nettsider for mer informasjon.

6.4 Politikk versus pedagogikk

Informantenes perspektiver på skolens innhold, læringsmål og målet med utdanningsløpet presentert ovenfor, drøftes videre i lys av *kritisk flerkulturell pedagogikk*. Forståelsen av hvilke pedagogiske utfordringer språklige og kulturelle minoriteter utgjør og opplever i skolen, og dets betydning for styring analyseres deretter med utgangspunkt i *likhetsbegrepet* og *norskhet*. Avslutningsvis drøftes skoleeiers forståelse av styring i en flerkulturell kontekst lys av Lillejord og Tolo (2006) som hevder at det foregår en ansvarsforskyvning fra politisk nivå til skolenivå når det gjelder språklig og kulturelt mangfold.

Pedagogisk innhold og læring i en flerkulturell utdanningskontekst

For å forstå implikasjonene av skoleeiers perspektiver på læring og utdanning i en flerkulturell kontekst anvendes flerkulturelle pedagogiske prinsipper som analytisk utgangspunkt. Skoleeier har et ensidig fokus på grunnleggende ferdigheter, ferdigheter som må *trenes* og *terpes* på. Dette fokuset på basisfag er ment å sikre likeverdig opplæring og utjevning av sosiale forskjeller. Konkrete metoder og vurderingsverktøy som skal sikre arbeidet i skolen, finansieres gjennom det kommunale budsjettet.

Ødegaards gjennomgående bruk av begrepene *trening* og *terping* kan tolkes som en tilnærming til utdanning i retning "banking education" (Freire, 1999, s. 56). Elevene fremstilles som passive mottakere av informasjon som skal internaliseres, fremfor aktive deltagere i kunnskapsproduksjonen. Freire mener derimot at utgangspunktet for læring bør være det elevene selv er opptatt av, deres erfaringer og historie. Freires syn på læring og kunnskap krever at det er eleven som er aktive aktører, der klasserommet fungerer som demokratisk arena hvor elevene er *likeverdige* bidragsyttere inn i samfunnets kunnskapsproduksjon. I følge Lillejord og Tolo (2006) er det nettopp elever, foreldre, lærere, lokalsamfunn og andre som må være med på å definere hva som kan utgjøre likeverdig utdanning i et flerkulturelt samfunn. Om de overnevnte perspektivene på kunnskapsproduksjon skal ivaretas, fordrer det et mer utvidet syn på læring enn det Ødegaard legger til grunn i intervju med meg.

Om skoleeiers læringsmål skal sikre likeverdig utdanning og tilpasses en flerkulturell pedagogisk situasjon, er det sentralt i lys av Pihl (2010a) og Banks (2010b) at de bidrag som innvandring, nasjonale minoriteter og urbefolkning representerer i historie og samfunn inkluderes i skolens innhold. Det fordrer en integrert lærerplan der ulike kulturelle perspektiver er representert og hvor mangfoldet synliggjøres og tas i bruk i pedagogisk sammenheng. I tillegg

peker både Pihl og Banks på viktigheten av bevisstgjøring av elever på kulturelle aspekter som legger rammer for konstruksjon av kunnskap, der et historisk perspektiv på dominansforhold mellom forskjellige kulturer og etniske grupper må inkluderes i skolen. Lillejord og Tolo (2006) argumenterer for at flerkulturell pedagogikk ikke kan reduseres til en teknikk eller enkle strategier basert på standardiserte tilnæringer, men forutsetter kontekstuell, demokratisk og deltagende praksis knyttet til skolens innhold og mål. Hvis aktiv deltagelse og involvering av alle som er tilknyttet skolen skal være utgangspunktet for likeverdig utdanning, krever det en demokratisk forankret tilnærming til læring og skoleutvikling der politisk og pedagogisk praksis ses i sammenheng. Dette er i tråd med Karlsens (2006) forståelse av sammenhengen mellom utdanningspolitikk og pedagogikk presentert i innledningskapittelet. Ødegaards skille mellom politisk og pedagogisk arbeid kan i den forbindelse være til hindre for at utdanningspolitikken tilpasses Osloskolens lokale behov og skolens flerkulturelle pedagogiske situasjonen.

Resultatlikhet

Representantene for skoleeier er i intervjuene opptatt av at de pedagogiske og skolerettede målene skal gjelde alle elever uavhengig av bakgrunn. Det er de målbare resultatene av utdanningen som er i fokus, og utdanning skal resultere i det samme for alle elever. Skoleeiers pedagogiske mål og innhold kan ses i lys av Langfeldt, Elstad og Roald (2008) sin studie presentert i bakgrunnskapittelet, der de blant annet undersøkte hvordan kommuner arbeider med visjoner og mål for skolene. Studien identifiserte at politiske og administrative debatter ensidig fokuserer på resultatulikheter mellom skoler, og i liten grad diskuterte hvilke utviklingstiltak som er aktuelle for å styrke de faglige eller sosiale sidene ved opplæringen. De konkluderte i sin studie med at kommunenes ideologiske styring var preget av gjennomgående svært generelle målformuleringer når det gjaldt skolens innhold og lærerens arbeid med elevene (Langfeldt mfl., 2008), noe som også kan virke å være tilfelle i Oslo kommune i lys av informantenes perspektiver.

Skoleeiers fokus på det som kan tolkes som et mål om *resultatlikhet* kan ses i sammenheng med Øzerk (1993) og hans definisjon av dette begrepet. En forståelse av resultatlikhet som sto sentralt på 1970-tallet, og som fremstår som styrende for skoleeier i Oslo i dag, er at resultatene elevene oppnår på skolen skal være uavhengig av sosial bakgrunn. Gjennom støtteundervisning og andre tiltak skal elevenes gis muligheten til å oppnå de samme faglige kravene, og dermed bevege seg mellom de sosiale lagene i samfunnet (Øzerk, 1993). Denne forståelsen av

resultatlikhet kan ses i sammenheng med skoleeiers perspektiver på at forskjeller skal håndteres gjennom tilpasset opplæring, differensiert undervisning, særskilt norskopplæring eller et ønske om tidligere å skille ut elever som har utfordringer med det norske språket fra ordinær undervisning. I følge Øzerk godtar denne forståelsen av resultatlikhet sosiallagenes eksistens – og handler dermed i større grad om skoleeiers mål om sosial mobilitet. En annen definisjon av resultatlikhetsbegrepet som derimot ligger nærmere skoleeiers mål om utjevning av sosiale forskjeller innebærer at alle skal nå de grunnleggende standarder gjennom å minske avstanden mellom de sosiale lagene i samfunnet. I stedet for en individuell tilnærming, slik skoleeier legger opp til, handler denne forståelsen om en strukturell tilnærming, basert på en overordnet utjevningpolitikk med mål om å endre de sosiale strukturene i samfunnet som virket å være årsaken til resultatulikheten i skolen (Øzerk, 1993).

Det er forståelig at det fremstår som mer nærliggende å iverksette tiltak innad i utdannings-systemet da sosiale forhold i samfunnet kan sies å eksistere uavhengig av Oslo kommunes skoleeierskap. Ødegaard hevder allikevel i intervju med meg, at gode ferdigheter i lesing og regning sikrer utjevning av sosiale forskjeller. Han fremstiller reduksjon av resultatforskjeller i skoler som ensbetydende med reduksjon av sosiale forskjeller. Skoleeiers forståelse av resultatlikhet innebærer at det ikke skal tas strukturelle hensyn til om man er minoritet eller majoritet. Individuelle muligheter til sosial mobilitet derimot, fremstår som en mer nærliggende konsekvens av skoleeiers styring fremfor det skoleeier forfekter som et mål om utjevning av sosiale forskjeller.

En problemorientert tilnærming

Informantene erkjenner at språklige og kulturelle minoriteter har utfordringer med å oppnå de læringsmål som skoleeier prioriterer. Utfordringene knyttes direkte til minoritetene selv. De politiske og pedagogiske rammene minoritetselevne skal prestere og vurderes innenfor blir ikke pekt på som en forklaringsfaktor. Det er i hovedsak minoritetenes mangler som fremstilles som årsaken til at minoritetselevne opplever utfordringer i skolen, og det er minoritetselevnes mangler som utgjør pedagogiske utfordringer.

At det snakkes andre språk enn norsk hjemme anses som negativt, og som et hinder for minoritetselevnes tilegnelse av det norske språket. Gjennom et nærmest ensidig fokus på det norske språket og *faren* ved at det snakkes andre språk hjemme sender skoleeier signaler om at andre språk enn norsk ikke er verdifullt, men problematisk. Videre hevder Sundelin at mi-

noritetsmiljøenes holdninger kan komme i konflikt med skolens holdninger, og at minoritetenes holdninger også kan føre til vold, hat-kriminalitet og mobbing. Majoritetenes holdninger overfor minoritetsmiljøene blir ikke pekt på som en utfordring, og skolens holdninger i en flerkulturell kontekst blir heller ikke kritisk vurdert.

Skoleeiers fremstilling og karakterisering av språklige og kulturelle minoriteter, bidrar til å konstruere et skille mellom *oss* og *dem*, der *de* har kjennetegn som defineres som årsaken til de problemer skoleeier mener flerkulturelle skoler erfarer. Skoleeiers karakteristikk av *de andre* kan bidra til å opprettholde stereotype oppfatninger om enkeltgrupper der skoleeier bygger opp under en forestilling av andre språk og kulturer enn det norske som problematisk. Norskhettsmarkører som norsk språk, deltagelse på dugnad, arbeidene mødre og at *vi* har andre holdninger enn minoritetene kan virke ekskluderende overfor minoritetsmiljøene. Minoritetene fremstår som uten definisjonsmakt og innflytelse på hva de opplever som utfordrende og hva de mener skolen bør inneholde og formidle. Visse norskhettsmarkører fremstår som sentrale å besitte for å kunne oppnå standardiserte læringsmål og for å være en del av fellesskapet. Disse holdningene kan fremstå som etnosentriske forståelser av hva som skal til for å lykkes i det som er et flerkulturelt samfunn. Særlig hvis skoleeier i tillegg bruker sin definisjonsmakt til å plassere andre språklige og kulturelle erfaringer som underlegne det norske, i tråd med Døving (2009) sin definisjon av kulturrasisme gjort rede for i teorikapittel.

Skoleeiers perspektiver og karakteristikk av minoritetsmiljøene vitner om en hegemonisk tilnærming til andre språk og kulturer, og representerer i så måte holdninger som kan bidra til å opprettholde negative stereotyper av enkeltgrupper basert på et kollektivt *vi* som ekskluderer *dem* (Pihl, 2010b). Pihl (2000) peker i sine undersøkelser på at rasistiske diskurser fortsatt eksisterer innenfor etablerte demokratiske samfunnsinstitusjoner. Hun hevder disse har endret form og argumentasjon på bakgrunn av kritikk og kontekst. Skoleeiers fokus på minoritets-elevenes mangler, både i kulturell og språklig forstand kan i lys av Pihl forstås som en slik diskurs. Skoleeiers karakteristikk og enkle årsaksforklaring på minoritets-elevenes utfordringer i skolen kan virke diskriminerende overfor en stor andel av elevene. Skoleeiers problemorienterte perspektiv kan i sin ytterste konsekvens resultere i at diskriminerende praksiser blir satt i system, jamfør Pihls (2010a) konklusjon av PP-tjenestens praksis i Oslo kommune.

Skoleeiers problemorienterte perspektiv samsvarer med Hauges (2004) definisjon av en problemorientert tilnærming i en flerkulturell skolekontekst. Skoleeier legger vekt på minoritets-elevenes mangler og har et ensidig fokus på norskspråklig kompetanse. Skolens rammer i en

flerkulturell kontekst blir ikke pekt på som årsaken til de utfordringer som skoleeier mener minoritetselevne opplever. Det fremkommer derfor som implisitt at det er minoritetene som må endre og tilpasse seg – ikke skolen eller skoleeier som må tilpasse sin praksis til den flerkulturelle konteksten. Halse er den eneste av de fire informantene som stiller spørsmålsteget ved skoleeiers kunnskap om hva som skal til for å sikre gode læringsvilkår i en flerkulturell kontekst.

Språklige og kulturelle minoriteter i skolen – et politisk eller pedagogisk ansvar?

Som vist i presentasjonen av de empiriske resultatene, hevder Halse at politikerne i Oslo kommune har et ansvar i forhold til å bistå skolene og pedagogene i de utfordringer som finner sted i flerkulturelle skoler. Han gir konkret uttrykk for at skoleeiers styring har betydning for hvordan pedagogene håndterer det som kan oppleves som problemer, og etterspør mer pedagogiske forskning og kunnskap som kan fungere som styringsgrunnlag. Ødegaard sier derimot at skoleeier ikke blander seg inn i skolens pedagogiske arbeid.

Lillejord og Tolo (2006) hevder som vist i innledningskapittelet at norsk skole har vært underlagt sterk sentral styring knyttet til valg av bøker, undervisningsmetoder og lærestoff, mens spørsmål om minoritetselevens språk og kulturelle ressurser har blitt skjøvet fra nasjonalt til lokalt nivå. Lillejord og Tolo peker på en *ansvarsforskyvning* i skolesystemet, der skoleledere nå må ta stilling til spørsmål som tidligere ble utformet på den politiske arenaen. De hevder at det nasjonale nivået unnlater å problematisere løsninger på utfordringer flerkulturelle skoler står overfor, og plasserer ansvaret for å føre diskusjoner av nasjonal interesse på skolenivå. Lillejord og Tolo trekker ikke frem skoleeier som en aktør i denne prosessen. Når de omtaler *lokalt nivå* sikter de til skolene. Jeg vil argumentere for at det lokale nivået inkluderer skoleeier da desentraliseringen av skoleeieransvaret har gitt kommunene i oppgave å lokaltilpasse utdanningspolitikken etter lokale behov. Som lokal utdanningspolitisk aktør har skoleeier et ansvar for, og mulighet til, å utforme politikk som eksplisitt tar opp i seg spørsmål knyttet til utdanning i en flerkulturell kontekst. På bakgrunn av resultatene i denne studien kan ansvarsforskyvningen også se ut til å foregå på skoleeiernivået. Det lokalpolitiske nivået, i forlengelsen av det nasjonalpolitiske nivået, ser ut til å unnlate å utforme politikk knyttet til språklig og kulturelt mangfold, og overlater det til skolenivået. Dette gjenspeiles tydelig i Ødegaards syn på at politikere ikke skal blande seg i hva pedagogene gjør, og gjennom en forståelse av at den politiske styringen av skolen ikke påvirker det pedagogiske arbeidet. Dette til tross for at

politikerne har satt pedagogiske mål og gjort utdanningspolitiske prioriteringer knyttet til skolens innhold og undervisningsmetoder.

Å trekke et slikt skille mellom politikk og pedagogikk kan virke problematisk hvis det også innebærer å utelukke pedagogisk forskning og erfaringer fra flerkulturelle klasserom som grunnlag for utdanningspolitisk styring. Det kan hindre skoleeier viktig innsikt og kunnskap om skolens flerkulturelle pedagogiske situasjon. Som OECD (2009) peker på i sin rapport er det behov for at skoleeier er involvert i skolens pedagogiske praksis, og at ulike pedagogiske tilnærminger i flerkulturelle skoler vurderes for på den måten å finne frem til god praksis. En slik vurdering hviler på en forståelse av at utdanningspolitikken har betydning for pedagogisk praksis og *vice versa*. Evalueringen av kommunene som skoleeiere presentert i bakgrunnskapittelet (Pricewaterhousecoopers/KS, 2009), konkluderer også med at det er behov for å endre kunnskapsgrunnlaget i styringen av skolen, da politikernes definering av skolens mål krever bedre innsikt i skolens praksis enn det som er tilfelle i dag. Hvis en tar utgangspunkt i at spørsmål relatert til flerkulturelle skoler er politiske fordrer det at Oslo kommune som skoleeier ikke skyver ansvaret for håndtering av språklig og kulturelt mangfold til skolenivået, men at både skolen og skoleeier, gjennom politisk og pedagogisk praksis finner sammen og utforsker hvordan best å tilpasse skolen til en flerkulturell pedagogisk situasjon. Det krever at byråden erkjenner at politikk og pedagogikk ikke er to isolerte og avgrensede ansvarsområder men må ses i sammenheng – og at forholdet mellom politikere og pedagogene inkluderer mer enn skoleeiers oppfølging av de skoleansatte sine kontrakter.

Oppsummering

Slik det fremkommer i denne studien virker skoleeier å være opptatt av at alle elevene skal nå de samme målene som er satt, innenfor det som kan karakteriseres som et standardisert utdanningspolitisk rammeverk. Jeg har på bakgrunn av resultatene argumentert for at skoleeier har et snevert syn på kunnskap, læring og skolens innhold da informantenes tilnærming til skolens pedagogiske arbeid står i kontrast til kritisk flerkulturell pedagogikk. Det er de målbare resultatene av utdanningen som er i fokus. Skoleeier virker å ha en oppfatning av at utjevning av sosiale forskjeller skjer når alle elever når de samme standardiserte læringsmålene. Utjevning av sosiale forskjeller fremstår som synonymt med utjevning av resultatforskjeller.

Når det gjelder utfordringer språklige og kulturelle minoriteters kan oppleve i skolen, fokuseres det på minoritetselevenenes mangler som årsakene til de utfordringer elevene selv kan møte.

Jeg har drøftet hvordan skoleeiers fremstilling og karakterisering av språklige og kulturelle minoriteter i intervju med meg, bidrar til å konstruere et skille mellom *oss* og *dem* og opprettholde stereotype oppfatninger om minoritetsgrupper. Gjennom å bruke kritisk multikulturalisme har jeg synliggjort at skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter bygger opp under en forestilling av at andre språk og kulturer enn det norske er problematisk. Halse, nestlederen i komiteen peker på mulig kunnskapsmangel som en årsak til at skoleeier ikke helt vet hva de skal gjøre med hensyn til de utfordringene en mangfoldig elevbefolkning utgjør i skolen. Han mener skoleeier bør etterspørre mer pedagogisk forskning som kan fungere som grunnlag for styring. Ødegaard har derimot en oppfatning av at den politiske styringen ikke påvirker det pedagogiske arbeidet i skolen. Han trekker et skille mellom politikk og pedagogikk som virker å være en urealistisk og problematisk konstruksjon av to separate ansvarsområder som kan hindre skoleeier viktig innsikt og kunnskap om skolens flerkulturelle pedagogiske situasjon.

6.5 Politiske utfordringer knyttet til språklige og kulturelle minoriteter i skolen

I det følgende gjøres det rede for skoleeiers perspektiver på de politiske utfordringene den flerkulturelle skolekonteksten utgjør og hvilken betydning disse har for skoleeiers styring.

Representantene for skoleeierskapet nevner i tillegg til pedagogiske mål, en rekke politiske mål for skolen som samfunnsinstitusjon. Skolen tillegges viktige og omfattende samfunnsoppgaver. Søgner sier at skole handler om samfunnsbygging. Sundelin hevder ”skolen er det viktigste verktøyet for alt annet”. Ødegaard viser også til at skolen er det viktigste tiltaket kommunepolitikerne rår over, ikke bare i forhold til å sikre god utdanningspolitikk, men også integreringspolitikk, sosialpolitikk og mangfoldspolitikk. I den forbindelse sier Ødegaard videre:

Jeg kan ikke tenke meg noe annet som så til de grader bidrar til integrering, som er god sosialpolitikk, som er god bypolitikk og som er god skolepolitikk, nemlig å sørge for at alle får en best mulig utdanning.

Ødegaard ser her skolen som en institusjon som bidrar til integrering, men innholdsmessig virker han ikke å skille integreringspolitikk i skolen fra selve utdanningspolitikken. Ødegaard fremstiller utdanning som integrerende i seg selv.

Problemfokus

I samtlige intervjuer med politisk ledelse uttrykkes ønsker om å kvitte seg med problemfokusset overfor språklige og kulturelle minoriteter i skolen. Fra å fokusere på konkrete problemstillinger knyttet språklig og kulturelt mangfold, snus samtalen til å handle om *at* det er språklige og kulturelle minoriteter i skolen, og Ødegaard sier at ”det får vi ikke gjort noe med”. Sundelin hevder at hvis man mener at flerkulturelle elever er et problem, så er det ikke på skolen man kan løse det. Han legger til at hvis man mener det er for mange mørkhudede i Groruddalen, så er det norsk innvandringspolitikk man må gjøre noe med. Sundelin sier videre:

Ungene blir utdannet på skolen til tross for at det er ulike kulturer i det klasserommet, men det er veldig mange som vil at skoleeier skal definere dette som et problem og sette halen på grisen. Og det er ikke vår oppgave å gjøre, for vi vil uansett ikke ha verktøyene til å kunne løse eller bryte opp med det.

Istedenfor å være opptatt av hvordan skoleeier best kan styre med den flerkulturelle konteksten som utgangspunkt, fokuseres det på at skoleeier ikke har styringsverktøy til å gjøre noe med selve den flerkulturelle konteksten. I samtale om hvilken betydning språklige og kulturelle minoriteter har og bør ha for skoleeiers styring av skolen, blir politisk ledelse mer opptatt av å snakke om at språklige og kulturelle minoriteter er en del av elevsammensetningen og Ødegaard sier at ”sånn er det”.

Halse hevder temaer knyttet til minoriteter i skolen fort avfeies i bystyret. Han opplever at partiene Høyre og Venstre ”forsøker å begrave enhver diskusjon om minoritetsandel på skolene med å antyde at det ligger noe brungrumsete til grunn hvis man tar opp problemstillingen.” Halse uttrykker at det han oppfatter som viktige diskusjoner knyttet til helt konkrete problemstillinger, blir avfeid i bystyret og legger til: ”Jeg skjønner veldig godt det retoriske grepet, men jeg syntes det gjør debatten fattigere.”

Sundelin sier at de store visjonene for Osloskolen sjeldent diskuteres, men at debattene i bystyret er av en mer ideologisk karakter, der han trekker frem standardisert testing som et eksempel. Han legger til at debattene knyttet til den flerkulturelle skolen i bystyret ”er preget av avsporinger og irrelevante spørsmål som ofte havner på siden av hva som er interessant,” og viser som eksempel til et forslag om å busse elever til ulike skoler for å jevne ut minoritetsandelen på de ulike skolene. Informantene ønsker å kvitte seg med det de oppfatter som et pro-

blemfokus knyttet til språklige og kulturelle minoriteter, men virker ikke å se på seg selv som medvirkende aktører i den forbindelse.

6.5.1 Skoleeiers styringsgrunnlag

Sundelin forfekter her at det er resultatene på testene i Osloskolen som fungerer som grunnlag for styring og at det er testene som gir informasjon til skoleeier knyttet til hvordan de skal styre skoler med høy minoritetsandel:

Grunnen til at vi kan gjøre en så fokusert satsing på det [skoler med høy minoritetsandel] er at vi har et mye omtalt testregime. Noen mener at vi har altfor mange tester, det kan man godt mene. Fordelen med testene er at vi vet hva som skjer på skolene. Vi som skoleeier, foreldre, elever, lærere, rektor, lokalmiljø, får vite hva som er situasjonen på skolene.

Sundelin sier videre at det ikke finnes noe alternativ til testing og at det er *det* verktøyet skoleeier har, og legger til:

Så kan man si at lærerne vet dette selv, ja det er mulig, men vi skal også måtte prioritere budsjetter og hvor pengene skal gå, og da kan vi ikke basere oss på hva 7000 lærere kommer med av 7000 forskjellige innspill til sine 7000 forskjellige klasser.

På spørsmål om testene er laget spesifikt for å fange opp språklige og kulturelle minoriteter sine faglige utfordringer i skolen, svarer han: ”Jeg husker ikke om testene går så i detalj.”

Videre påpeker Sundelin at skoleeier ikke driver med detaljstyring og at skolene styres ut fra en mer overordnet strategi og et visjonsnivå med fokus på noen konkrete satsinger – som står i motsetning til hans tidligere uttalelse om at de store visjonene sjeldent diskuteres. Sundelin viser videre til at politikerne ikke går ned på hvert enkelt skoleresultat. Ødegaard trekker frem at det er Utdanningssetaten sitt ansvar å bistå rektorene, ledelsen og lærerne på hver enkelt skole med hvordan de skal bruke resultatene til å følge opp elevene.

Ødegaard sier at åpenhet om læringsresultater fungerer som et styringsverktøy for byråden, samtidig som det gir viktig informasjon til skoleeier og offentligheten. Han legger til at formålet med kartleggingen er å finne ut om elevene når målene i lærerplanen og presiserer at ”kartlegging er ikke ideologi eller politikk. For meg er kartlegging praksis.” Til tross for at han avfeier at kartlegging er ideologisk forankret, sier Ødegaard i forbindelse med testing av elever, at så lenge Høyre styrer i hovedstaden så er det høyres skolepolitikk som gjelder. Verktøyene skoleeier benytter for å innhente informasjon fungerer som grunnlag for skoleeiers styring og blir av informantene, med unntak av Halse, fremstilt som tilfredsstillende. Hal-

se hevder på sin side ”at skolesystemet i Oslo kjennetegnes av en sterk tro og vilje til å styre ting fra sentralt hold.” Han stiller seg videre kritisk til at skolens suksess nesten utelukkende vurderes ut ifra standardiserte tester, og det han kaller ”en ekstrem målstyring.” Halse sier:

Man lager jo et system hvor skolene blir vurdert ut ifra disse målene og da gjør de jo alt for å nå disse målene. Også gjør man det ganske all right på disse målene, men jeg mener det undergraver helheten i skolen.

Halse forklarer at skolene skal oppfylle en rekke mål knyttet til nasjonale prøver, karakterer, elevundersøkelsen og lignende. Han påpeker at disse målene helt sikkert kan argumenteres for hver for seg og gi nyttig informasjon, men hevder skoleeier bruker for mye tid på kontrollerende virksomhet og for liten tid på å bygge den faglige kompetansen til lærere og ledere. Han sier videre at skoleeier har for stor tiltro til at disse målene sier hvordan situasjonen i skolen er, ”og dermed undergraver pedagogenes rolle og pedagogikkens rolle ute i skolen.” På spørsmål om opposisjonen tar det de tydeligvis mener er en feilprioritering knyttet til skoleeiers oppgaver opp til diskusjon, svarer han at det ikke er noe de bruker mye tid på i bystyret, fordi de uansett ikke får gjennomslag. Det politiske rommet for å diskutere styringsgrunnlaget og utøvelse av skoleeierskapet i en flerkulturell kontekst, der temaer knyttet til språklige og kulturelle minoriteter blir berørt eksplisitt, fremtrer som begrenset.

6.6 Ideologi eller nøytral praksis?

Resultatene presentert overfor knyttet til skoleeiers politiske utfordringer med hensyn til å styre i en flerkulturell utdanningskontekst vil i dette delkapittelet videre drøftes i lys av kritisk multikulturalisme og empiri presentert i innledningskapittelet.

Er utdanningspolitikk lik integreringspolitikk?

Ødegaard sier at utdanning bidrar til integrering. Om utdanning i seg selv er integrerende kan derimot sies å være avhengig av om skoleeiers utdanningspolitikk også kan defineres som god integreringspolitikk. Om utdanningspolitikk skal virke integrerende må skoleeiers utdanningspolitiske perspektiver i en flerkulturell kontekst kritisk analyseres.

Informantenes perspektiver på utdanning av språklige og kulturelle minoriteter samt styring i en flerkulturell kontekst presentert i denne studien, kan med utgangspunkt i analytiske verktøy innenfor rammen av kritisk multikulturalisme virke både etnosentrisk og basert på majoritetenes premisser. Perspektivene forfektet av skoleeier har i denne analysen blitt argumentert

for å kunne virke assimilerende og ekskluderende, fremfor integrerende. Det kan ses i sammenheng med at skoleeier fremfor alt har en problemorientert tilnærming til språklige og kulturelle minoriteter. Det samsvarer med Hauges (2004) analyse der meningsinnholdet i bruken av ordet integrering i et problemorientert perspektiv ligger nærmere en assimileringssprosess. Hauge bruker betegnelsen *fornorskning* om assimileringssprosesser i flerkulturelle skoler, i og med at meningsinnholdet i integreringssprosesser ligger nærmere et mål om homogenitet, likhet og en ekskluderende norskhet. I så måte kan det være hensiktsmessig å se skoleeiers tilnærming i lys av det historiske tilbakeblikket gjort i bakgrunnskapittelet. Der gjøres det rede for tidligere tiders utdanningspolitikk overfor minoritetselever i den norske skolen der målet var å gjøre minoritetselevne mest mulig "norske". Norskheten den gang inkluderte ikke minoritetenes historie, kultur og språk. Basert på det empiriske materialet i denne undersøkelsen finnes det belegg for å si at den samme fornorskning av minoriteter foregår i dag, men skjult bak nye argumenter og begrepet integrering.

Om utdanningspolitikk også skal være en del av integreringspolitikken i kommunen, er det innenfor et kritisk multikulturalistisk perspektiv nødvendig at skoleeier tar den flerkulturelle konteksten som utgangspunkt når utdanningspolitikk skal utformes. Om utdanning skal være integrerende fordrer det, i lys av flerkulturell pedagogikk, en integrert læreplan der ulike kulturelle perspektiver er representert og hvor elevenes mangfoldige referanserammer inkluderes i pedagogisk praksis og politikktutforming. I tillegg er det essensielt at språklige og kulturelle minoriteters og majoritetens perspektiver på kunnskap og kunnskapsproduksjon, gjøres eksplisitt, der maktrelasjoner og urettferdige sosiale strukturer synliggjøres og utfordres. Det innebærer at deltagelse, kritisk tenkning og bevisstgjøring inngår som sentrale ferdigheter i en flerkulturell utdanningskontekst parallelt med tilegnelse av lese-, regne- og skriveferdigheter. En ressursorientert forståelse av utdanning i en flerkulturell kontekst som faktisk virker inkluderende, integrerende og likeverdig, slik Hauge (2004) legger vekt på, fordrer at aktørene involvert i skolen som helhet kritisk reflekterer over hvilke premisser skoleeier legger til grunn i sin utdanningspolitiske styring. I det ligger et demokratisk ansvar og en demokratisk mulighet til å tilpasse utdanningspolitikken til en flerkulturell pedagogisk situasjon, slik at alle elever, uavhengig av bakgrunn, får sine rettigheter etter opplæringsloven oppfylt.

Standardisert testing

Basert på prinsipper i flerkulturell pedagogikk, kan ikke skoleeiers prioriteringer og kunnskapsgrunnlag kun baseres på det som er målbare læringsresultater. I følge Lillejord og Tolo

(2006) står vi da i fare for å komme i en situasjon der gode skoleprestasjoner blir synonymt med vellykket integrering. Fordi skolen må forholde seg til elever med et mangfold av erfaringsbakgrunner, må kunnskap favne mer enn de ferdigheter som kan måles gjennom standardiserte tester (Lillejord & Tolo, 2006). Slik det fremkommer i intervjuene med politisk ledelse, fremstår standardiserte tester som mer eller mindre det eneste informasjons- og styringsgrunnlaget politiske beslutninger fattes på grunnlag av. Ødegaard fremstiller standardisert testing som verken ideologisk eller politisk – men heller som en nøytral praksis. Han har en oppfatning av at testene undersøker om elevene når målene i læreplanen. Halse derimot mener testene er snevre og kun gir ett bilde av hvordan situasjonen på skolene er. Ut i fra Halse sin bekymring ender dagens sterke målstyring opp med at skolens og elevenes suksess kun ses i lys av snevre indikatorer, noe han hevder undergraver helheten i skolen. Testene er dessuten ikke utarbeidet for å fange opp språklige minoriteters utfordringer, men anses allikevel av Sundelin som det viktigste styringsgrunnlaget for å gjøre et fokusert arbeid rettet mot skoler med høy minoritetsandel.

Hva testene måler og hvordan resultatene kan fungere som grunnlag for skoleutvikling i en flerkulturell kontekst fremstår som usikkert. Informantenes perspektiver på testing som grunnlag for skoleutvikling kan igjen forstås gjennom Langfeldt, Elstad og Roald (2008) sitt studie. De konkluderer med at bruken av vurderingsresultatene på kommunenivået i liten grad bidrar til læring og utvikling av kommunen som et skoleansvarlig styringsnivå. Det syntes gitt at det er skolenivået som skal bruke resultatene i et læringsperspektiv (Langfeldt mfl., 2008). Det sammenfaller med Ødegaards syn på at det er Utdanningsetaten sitt ansvar å bistå rektorene, ledelsen og lærerne på hver enkelt skole med hvordan de skal bruke resultatene til å følge opp elevene. Resultatene blir ikke pekt på som grunnlag for endring av skoleeiers styring. I lys av Ødegaard sin forståelse av forholdet mellom pedagogikk og politikk presentert tidligere, virker vurderingsresultatene også i Oslo kommune å være ment for endring og utvikling av pedagogenes praksis fremfor politikernes.

Ødegaard argumenterer for at testing vil være sentralt så lenge Høyre styrer hovedstaden for da er det høyres politikk som gjelder. Ødegaard tar utgangspunkt i sitt politiske parti som grunnlag for styring. Dette er i tråd med Elstad, Langfeldt og Roald (2008) sin studie, der de finner at politiske skillelinjer i kommunale skoledebatter fremstår å være påvirket av nasjonale partipolitiske syn, snarere enn av konkrete lokale forhold. Ødegaards lojalitet overfor nasjonal partipolitikk kan kunne gå på bekostning av å ta hensyn til lokale forhold og behov som

ville kunne kreve andre tilnærminger i utdanningspolitikken enn det partiet sentralt har vedtatt som sin politikk. Desentraliseringen av skoleansvaret til kommunene sies å være med den hensikt at kommunene skal lokaltilpasse utdanningspolitikken innenfor nasjonale rammer (Jøsendal mfl., 2012; Møller mfl., 2006). Det ville i den forbindelse vært nærliggende å anta at Oslo kommune hadde et større fokus enn det som fremkommer i intervjuene med meg, på hvordan lokaltilpasse utdanningspolitikken til en flerkulturell pedagogisk situasjon og samfunnskontekst. At 40 prosent av elevene i Osloskolen er språklige minoriteter, og at 30 prosent av befolkningen i Oslo har innvandrerbakgrunn er et betydelig demografisk kjennetegn. Osloskolens flerkulturelle kontekst krever, i lys av kunnskap framkommet gjennom bruk av kritisk multikulturalisme, at skoleeier gir språklig og kulturelt mangfold eksplisitt politisk oppmerksomhet og betydning.

Demokratiske utfordringer

Politiske utfordringer relatert til styring i en flerkulturell utdanningskontekst kommer til uttrykk gjennom det Halse oppfatter som en tilstand der debatter knyttet til mangfold i skolen avfeies i bystyret. Sundelin på sin side opplever at debattene knyttet til språklige og kulturelle minoriteter i skolen er preget av irrelevante spørsmål. Alle informantene, inkludert Sundelin, har i intervju med undertegnede pekt på det de mener er konkrete utfordringer knyttet til språklige og kulturelle minoriteter i skolen, der styringsdilemmaer i en flerkulturell kontekst fremtrer. Til tross for dette, ser det ut til at det politiske rommet for å diskutere hvordan best å utøve skoleeierskapet med Osloskolens flerkulturelle kontekst som utgangspunkt, oppleves som begrenset av opposisjonen. Halse hevder det gis antydninger om at det ligger rasistiske holdninger bak, om man tar opp temaer eksplisitt tilknyttet språklige og kulturelle minoriteter. Han bruker ikke begrepet rasisme, men jeg tolker hans uttalelse om at det ligger noe "brungrumsete" til grunn, i retning av at man da blir beskyldt for å være rasistisk om man tematiserer mangfoldspolitiske aspekter i utdanningsøymed.

At det politiske rommet for å diskutere saker som omhandler minoriteter og den flerkulturelle skolen oppfattes som snevert, kan være med på å forklare hvorfor en politisk ansvarsforskyvning finner sted innad i utdanningssystemet. At flerkulturelle temaer avfeies som relevante i bystyret eller anses som et uttrykk for rasistiske holdninger, fremstår som en styringsutfordring for skoleeier. Det politiske rommet for å diskutere skoleutvikling i en flerkulturell kontekst, med alle de temaene det kan innebære, begrenses samtidig gjennom skoleeiers fokus på *at* skolen er flerkulturell. Fremfor å redusere problemstillingen til *at* det eksisterer et språklige

og kulturelt mangfold i Osloskolen, er det derimot en politisk oppgave å finne løsninger på hvordan skoleeier best kan ivareta sitt demokratiske samfunnsansvar med den flerkulturelle konteksten som utgangspunkt. Hauge (2004) peker på at en problemorientert forståelse av den flerkulturelle skolen nettopp kjennetegnes ved at hovedfokuset er knyttet til *eksistensen* av språklige og kulturelle minoriteter, fremfor knyttet til *konsekvensen* av at språklige og kulturelle minoriteter er en del av samfunnet.

I et kritisk perspektiv er det i tillegg en utfordring at skoleeier fremstiller sin politiske styring som en nøytral praksis – slik Ødegaard gjør i sin argumentasjon for vurderingsstyring. Derimot bør ideologiske forankringer og konsekvensene av disse gjøres eksplisitte. Skal skoleeier ivareta sitt ansvar fordrer det at man på det lokalpolitiske nivået, basert på den lokale konteksten og lokale forhold, benytter seg av handlingsrommet og åpner opp for de mer overordnede ideologiske debattene og politiske diskusjonene om hva utdanning i en flerkulturell kontekst innebærer. Ved å synliggjøre politikken som føres overfor minoriteter i utdanningssystemet kan det demokratiske rommet til å definere hvem og hva som skal ha innvirkning på lokal utdanningspolitikk i en flerkulturell utdanningskontekst, utvides.

Oppsummering

Informantenes perspektiver på utdanning av språklige og kulturelle minoriteter samt styring i en flerkulturell kontekst som fremkommer i resultatene kan virke både etnosentrisk og basert på majoritetenes premisser. Det kan ses i sammenheng med at skoleeier fremfor alt har en problemorientert tilnærming til språklige og kulturelle minoriteter. Utdanning i seg selv blir fremstilt av Ødegaard som integrerende, men jeg argumenterer på bakgrunn av flerkulturell pedagogikk for at det krever en utdanningspolitikk tilpasset den flerkulturelle konteksten, ikke omvendt. Om utdanning skal være integrerende fordrer det en integrert læreplan der ulike kulturelle perspektiver er representert og hvor elevenes mangfoldige referanserammer inkluderes i pedagogisk praksis og politikktutforming. Slik det er i dag fremstår utdanningspolitikken forfektet av skoleeier fremfor alt å virke assimilerende.

Standardisert testing er det viktigste styringsgrunnlaget for skoleeier, og det pekes videre på politisk ledelse sin forståelse av at de har manglende styringsverktøy til å *reduere* den flerkulturelle elevmassen. Fremfor å ta utgangspunkt i den flerkulturelle konteksten som grunnlag for politisk styring, problematiserer politisk ledelse at det ikke går an å gjøre noe med selve konteksten. Det politiske rommet for å diskutere saker som omhandler minoriteter og den

flerkulturelle skolen oppfattes som snevert. At flerkulturelle temaer avfeies som relevante i bystyret eller anses som et uttrykk for rasistiske holdninger, blir argumentert for å være en styringsutfordring for skoleeier og et demokratisk problem.

7. Avsluttende betraktninger

Formålet med denne studien har vært å bidra med kunnskap om skoleeiers perspektiver om den flerkulturelle skolen, da dette tematiske skjæringspunktet ikke har blitt forsket på tidligere. Undersøkelsen har søkt å forstå hvilken betydning skoleeiers ressursorienterte og problemorienterte perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter kan ha for styring av skoler i en flerkulturell kontekst (se også Hauge, 2004). Perspektivene er hentet fra dataene innsamlet gjennom intervju med de mest sentrale aktørene i Oslo kommunes skoleeierskap. I det følgende vil svarene på forskningsspørsmålene lagt til grunn i denne undersøkelsen kort oppsummeres. Deretter går det nærmere inn på hvilke bidrag denne studien har gitt i form av ny kunnskap om Oslo kommunes skoleeierskap i en flerkulturell kontekst. Avslutningsvis trekker jeg frem hva denne studien ikke har fått belyst og hva som kan være veien videre i lys av denne undersøkelsens resultater.

I sin *ressursorienterte tilnærming* fokuserer skoleeier på språklige og kulturelle minoriteter som ulike og forskjellige, der ulikheten fremfor alt krever kompensatoriske tiltak for å sikre alle elever et likeverdig utgangspunkt for læring. Skoleeier har en forståelse av at språklige og kulturelle minoriteter kan ha ulike og forskjellige erfaringer som er av verdi for elevene, for skolen og for samfunnet. Politisk ledelse inkluderer likevel ikke språklige og kulturelle minoriteters erfaringsverden i sin politiske styring av den flerkulturelle skolen. Det er forskjellighetens antatte negative implikasjoner for elevens læring som vies politisk oppmerksomhet, mens de positive aspektene ved forskjellighet virker å være opp til skolene å integrere.

I skoleeiers *problemorienterte tilnærming* pekes det på typiske kjennetegn ved minoritetene som årsaken til utfordringene språklige og kulturelle minoriteter utgjør og opplever i Oslo-skolen. De utdanningspolitiske og pedagogiske rammene minoritetslevende skal prestere og vurderes innenfor blir ikke identifisert som en forklaringsfaktor. Skoleeier har en forståelse av at det er språklige og kulturelle minoriteters manglende forutsetninger som skaper utfordringer for skolens pedagogiske arbeid og for elevenes muligheter til å lykkes faglig og sosialt.

Byråden har en oppfatning av at den politiske *styringen ikke er av betydning* for det pedagogiske arbeidet i skolen, til tross for at skoleeier finansierer konkrete læringsverktøy, kartleggingsverktøy og undervisningsmetoder gjennom det kommunale budsjettet. Flerkulturelle

temaer avfeies som relevante i bystyret eller anses som et uttrykk for rasistiske holdninger. Det politiske rommet for å diskutere skoleutvikling i en flerkulturell kontekst, med alle de temaene det kan innebære, virker fremfor alt begrenset og kan karakteriseres som en demokratisk utfordring. Fremfor å fokusere på den flerkulturelle kontekstens betydning for skoleeiers styring snur skoleeier samtalen til å handle om *at* skolen er flerkulturell og at det kan ikke skoleeier gjøre noe med. Fokuset er på eksistensen av språklige og kulturelle minoriteter og viktigheten av å ikke problematisere at skolen er flerkulturell – fremfor hvilken betydning den flerkulturelle konteksten bør ha for skoleeiers utdanningspolitiske styring.

Ved å anvende kritisk multikulturalisme som en linse, har studien frembrakt kunnskap om underliggende normer, ideologier, kultursyn og makt som gjenspeiles i skoleeiers ressursorienterte og problemorienterte tilnærming til utdanningspolitisk styring av flerkulturelle skoler. Ved hjelp av likhetsbegrepet, norskhet, fargeblindhet og kritisk flerkulturell pedagogikk som analytiske verktøy har jeg i drøftingen av resultatene identifisert hvilken betydning skoleeiers perspektiver kan ha for styring, og for språklige og kulturelle minoriteter i skolen.

Denne undersøkelsen har vist at den lokale utdanningspolitikken virker å være basert på majoritetens premisser der andre språklige og kulturelle referanserammer enn den norske settes i kontrast til de standarder og innhold skolen som institusjon forfekter. Gjennom skoleeiers perspektiver på språklige og kulturelle minoriteter skapes et skille mellom *oss* og *dem*. Majoritetens hegemoniske posisjon i utdanningssystemet kommer til uttrykk gjennom utdanningssystemets definisjonsmakt til å bestemme hvor grensene for akseptable og uakseptable kulturforskjeller skal gå. Forskjelligheten gjøres til en ressurs av skoleeier gjennom å sørge for at minoritetselevne lærer seg norsk og blir aktive deltagere i det norske samfunnet. En slik forståelse indikerer et underliggende motsetningsforhold mellom integrering av forskjellighet som en positiv ressurs, og deltagelse i det norske samfunnet. Minoritetselevnes erfaringsbakgrunner gis verdi og gjøres til en ressurs av skolen, basert på majoritetenes definisjon av hva som skal være likt og hva som skal være felles. Rommet for innlemmelse av minoritetselevnes språk, kultur og ressurser innskrenkes gjennom det jeg karakteriserer som *forskjelligminerende praksis* på skoleeiernivå. Forskjelligmineringen springer ut av likhet som underliggende ideal, der skoleeier på den ene siden underkommuniserer ulike språklige og kulturelle bakgrunners relevans i utdanningspolitikken, og på den andre siden forfekter en praksis hvis mål er å eliminere det som er forskjellig. Skoleeiers forskjelligminerende holdninger og praksiser bidrar til opprettholdelse av likhet som kulturell verdi og ideologi innad i utdan-

ningssystemet, noe som kan føre til assimilering eller ekskludering av språklige og kulturelle minoriteter i skolen. Skoleeier inntar et problemorientert perspektiv på språklige og kulturelle minoriteter, snarere enn et ressursorientert perspektiv.

Undersøkelsen har også vist at det er utfordrende for politisk ledelse å snakke eksplisitt om språklige og kulturelle minoriteter og hvilken betydning den flerkulturelle konteksten har for styring. Konsekvensen synes å være en retorisk og politisk usynliggjøring av språklige og kulturelle referanserammers sosiale og faglige betydning i skolen – i redselen for at et eksplisitt fokus fører til at minoriteter blir definert som et problem. Skoleeier er fremfor alt opptatt av at alle elever skal behandles likt, uavhengig av bakgrunn. I lys av fargeblindhet som ideologi argumenter jeg for at skoleeiers tilnærming kan føre til en usynliggjøring av de hindringer minoritetslever kan møte i utdanningssystemet og bidra til at løsninger på de problemer som kan oppstå i en flerkulturell pedagogisk situasjon ikke identifiseres eller håndteres på politisk nivå.

Likhet som kulturell verdi og norskhet som en sosial og kulturell kategori har i denne studien fremtrådt som en normativ standard *de andre* vurderes ut ifra. Norskheten inkluderer ikke minoritetene selv, og heller ikke deres kultur og språk. Det er belegg for å si at det fortsatt foregår en fornorskning av minoriteter i dagens skole, men skjult bak nye argumenter og begrepet integrering. Skoleeier forfekter en hegemonisk og etnosentrisk tilnærming i sin definisjon av minoritetenes utfordringer i skolen, der skoleeiers karakterisering og fremstilling av språklige og kulturelle minoriteter bidrar til å opprettholde stereotype oppfatninger om minoritetsgrupper i samfunnet. Skoleeiers syn på kunnskap, læring, skolens innhold og pedagogiske arbeid fremstår som snevert, og står i kontrast til kritisk flerkulturell pedagogikk sin forståelse av hva som må ligge til grunn for likeverdig utdanning og kunnskapsproduksjon i en flerkulturell kontekst. En hegemonisk forståelse av hvilken og hvem sin kunnskap som er av verdi fremtrer som styrende. Fokuset til skoleeier er på de målbare resultatene av utdanningen, og skoleeier virker å ha en oppfatning av at utjevning av sosiale forskjeller er oppnådd når alle elever når de samme standardiserte målene. Det er fremfor alt lagt opp til et begrenset, standardisert og partipolitisk forankret styringsgrunnlag, og det rapporteres ikke om at erfaringsbasert forskning, profesjonsutøvere eller minoritetsmiljøer er involvert i politikktutforming. Med utgangspunkt i skoleeiers ressurs- og problemorienterte tilnærming konkluderer denne studien med at skoleeiers styring kan virke udemokratisk, diskriminerende overfor minoritetslever samt bidra til reproduksjon av strukturelle forskjeller i samfunnet.

Om de perspektiver og praksiser skoleeier forfekter faktisk har marginaliserende konsekvenser krever en større vitenskapelig innfallsvinkel enn det denne studien har lagt opp til. Om jeg hadde intervjuet andre personer i bystyret eller i Utdanningsetaten ville denne studiens resultater muligens også sett annerledes ut. Det er allikevel nærliggende å anta at perspektivene til de mest sentrale aktørene i skoleeierskapet har betydning for utøvelsen av skoleeierskapet i en flerkulturell kontekst. Om de underforståtte kultursyn, normer, ideologier og former for makt denne studien har pekt på i praksis fører til diskriminering av minoriteter og opprettholdelse av majoritetenes hegemoni i Osloskolen fordrer nærmere undersøkelser. Resultatene av denne studien kan i så måte fungere som et utgangspunkt for å undersøke om de samme tilnærmingene skoleeier forfekter også reflekteres på skolenivå. Videre ville det vært interessant å undersøke implikasjonene av de mer konkrete tiltakene skoleeier har vedtatt rettet mot språklige og kulturelle minoritetslever. I og med at denne studien springer ut av en spesifikk kontekst, ville det vært fruktbart å gjøre lignende undersøkelser i andre kommuner og sammenligne på tvers. På den måten kunne skoleeiers styring i en flerkulturell kontekst blitt belyst ytterligere. Noe denne studien ikke har hatt anledning til å belyse, men som fremkom i data-materialet, er spørsmålet om hvor reell makt bystyret har i utøvelsen av det lokale skoleeieransvaret. Byråden og Utdanningsdirektøren fremstår som de mest sentrale aktørene i Oslo kommunes skoleeierskap. Å ta denne observasjonen nærmere i øyesyn kunne belyst bystyrets opplevde innflytelse på utdanningspolitikken, da det tross alt er de folkevalgte som er den formelle og demokratisk forankrede skoleeier.

Politikk er normativt, og siden skolen er politisk styrt blir hva som *bør* gjelde, et normativt spørsmål knyttet til ideologisk og ikke minst politisk forankring. Utdanningspolitikk handler som sagt om blant annet forutsetninger for deltakelse og medvirkning i samfunnet, makt, innflytelse, internaliserte normer, skjult manipulering, uintenderte konsekvenser, virkemidler og prioriteringer. I et kritisk multikulturalistisk perspektiv er det derfor avgjørende, *uavhengig* av partipolitikk, å ikke bare ta innover seg *at* vi lever i et flerkulturell samfunn, men også utforme og implementere utdanningspolitikk deretter. Likeverdighet og demokrati er styrende idealer i norsk offentlighet. Om disse idealene skal ivaretas er det av stor betydning at skoleeier kritisk reflekterer over hensikten med, og virkningen av, egen utdanningspolitiske styring overfor språklige og kulturelle minoritetslever, samt utvider sine perspektiver på hva skoleeierskap i en flerkulturell kontekst innebærer.

Litteraturliste

- Andersen, F. C. (2006). Ledelse av mangfold. I G. Langfeldt, K. Sivesind, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 227–246). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Andersen, F. C., & Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285–299.
doi:10.1080/14675986.2011.617422
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen: reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (Bd. 15/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger?: kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bd. nr. 7/12). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: the selected works of James A. Banks*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (2010a). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education: issues and perspectives* (s. 233–256). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Banks, J. A. (2010b). Multicultural Education: Characteristics and Goals. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education: issues and perspectives* (s. 3–30). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Barth, F. (1994). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Pensumtjeneste.

- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes: skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Berlak, A., & Moyenda, S. (2001). *Taking it personally: racism in the classroom from kindergarten to college*. Philadelphia: Temple University Press.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2008). *A history of immigration: the case of Norway 900-2000*. Oslo: Universitetsforl.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Bråthen, M., Djuve, A. B., Dølvik, T., Hagen, K., Hernes, G., & Nielsen, R. A. (2007). *Levekår på vandring. Velstand og marginalisering i Oslo* (Fafu-rapport No. 5).
- Bø, B. P. (2011). *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser*. Oslo: Abstrakt forl.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 49–61). New York: Routledge.
- Dale, E. L., Gilje, N., & Lillejord, S. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering: teori og empiri*. Oslo: Pax.
- Engeland, Ø., & Langfeldt, G. (2009). Forholdet mellom stat og kommune i styring av norsk utdanningspolitikk 1970 - 2008. *Acta Didactica Norge*, 3(1), (Art. 9, 16 sider).
- Engelstad, F. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (Red.), *Om makt: teori og kritikk* (s. 15–42). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A. C. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121–139). Trondheim: Tapir akademisk forl.

- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56–95). Bergen: Fagbokforl.
- Eriksen, J.-M., & Stjernfelt, F. (2009). *Adskillelsens politikk: multikulturalisme - ideologi og virkelighet*. (M. 1971- Gaustad, Overs.). Oslo: Press.
- Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur?: perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111–132). Oslo: Pax.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ferretter, L. 1970. (2006). *Louis Althusser*. London: Routledge.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. (S. Lie, Overs.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. MIT Press.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1973). *Politikk og kultur: artikler, opptegnelser og brev fra fengslet*. (K. Østerling Nielsen, Overs.). Oslo: Gyldendal.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforl.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.),

- Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Bergen: Fagbokforl.
- Hauge, A.-M. (2004). *Den felleskulturelle skolen: pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforl.
- Hodne, B. (1994). *Norsk nasjonalkultur: en kulturpolitisk oversikt*. Oslo: Universitetsforl.
- Homme, A. D. (2008). *Den kommunale skolen: det lokale skolefeltet i historisk perspektiv*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråkighet i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G., & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforl.
- Kanpol, B., & McLaren, P. (1995). *Critical multiculturalism: uncommon voices in a common struggle*. Westport, Conn.: Bergin & Garvey.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Kjeldstadli, K. (2010). Fra innvandrere til minoriteter. I A. C. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 15–29). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a, oktober 15). NOU 2002: 10. 045001-020002. NOU. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b, november 7). St.meld. nr. 30 (2003-2004). 045001-040013. Stortingsmelding. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

Kunnskapsdepartementet. (2009, desember 17). OECD-rapport om opplæring for minoritets-
språklige i Norge. Rapport. Hentet fra

[http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/Rapportar-og-
planar/Rapportar/2009/oeed-rapport-om-opplaring-for-minoritets.html?id=588821](http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/Rapportar-og-planar/Rapportar/2009/oeed-rapport-om-opplaring-for-minoritets.html?id=588821)

Kunnskapsdepartementet. (2010, mai 31). NOU 2010: 7. NOU. Hentet fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Langfeldt, G., Elstad, E., & Roald, K. (2008). Kommunalt handlingsrom: Hvordan forholder norske kommuner seg til ansvarsstyring i skolen? I *Ansvarlighet i skolen* (s. 178–203). Oslo: Cappelen akademisk forl.

Leeman, Y. (2007). School leadership and equity: Dutch experiences. *School Leadership and Management*, 27(1), 51–63. doi:10.1080/13632430601092420

Lewis, A. E. (2001). There Is No «Race» in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781–811.

Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. I M. Lien, H. Lidén, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68–86). Oslo: Universitetsforlaget.

Lidén, H. (2005). *Mangfoldig barndom: hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn*. [Oslo]: Unipax.

Lien, M., Lidén, H., & Vike, H. (2001). *Likhetens paradokser: antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.

- Lillejord, S., & Tolo, A. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(02), 120–129.
- Loona, S. (2001). En flerkulturell skole? (s. 28–39). Oslo: Voksne for barn.
- Lund, A. C. B., & Moen, B. B. (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Lynnebakke, B., & Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet: Opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*, 41(3-4). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/282>
- Løvgren, M., & Orupabo, J. (2011). Norskhet. *Sosiologi i dag*, 41(3-4). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/276>
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism: theory and praxis*. New York: Routledge.
- Møller, J., Sivesind, K., Aas, M., & Skedsmo, G. (2006). *Skolelederundersøkelsen 2005: om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen* (Bd. 1/2006). Oslo: Instituttet.
- Neumann, C. E. B. 1, & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nieto, S., & Bode, P. (2010). School Reform and Student Learning: A multicultural Perspective. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Multicultural education: issues and perspectives* (s. 395–415). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Perduco. (2011). *Kartlegging av kunnskaper og holdninger på området rasisme og antisemitisme*. Oslo. Hentet fra http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PED/Dok/Rapport_UDA_7.6.2011.pdf

- Pihl, J. (2000a). Hva kjennetegner rasistiske diskurser? *Sosiologisk tidsskrift*, (3), 229–245.
- Pihl, J. (2000b). Skoleledelse i det flerkulturelle Norge (s. 117 – 137). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Pihl, J. (2010a). *Etnisk mangfold i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Pihl, J. (2010b). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge - utsyn (s. 251 – 262). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Pricewaterhousecoopers/KS. (2009). *Kom nærmere!: sluttrapport fra FOU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»*. Tønsberg/Oslo.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. doi:10.1080/15700760500483995
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, 1(1), (27.09.2007) 21 sider.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Rysst, M. (2012). «Lyden av hudfarge» blant barn i Groruddalen. I S. Alghasi, E. Eide, & T. H. Eriksen (Red.), *Den Globale drabantbyen: Groruddalen og det nye Norge* (s. 74–89). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Seeberg, M. L. (2003). *Dealing with difference: two classrooms, two countries: a comparative study of Norwegian and Dutch processes of alterity and identity, drawn from three points of view* (No. 18/2003). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sleeter, C. E., & Bernal, D. D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Red.), *Handbook of research on multicultural education* (s. 240–258). San Francisco: Jossey-Bass.

Statistisk sentralbyrå. (2014, april 24). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2014. Hentet 12. mai 2014, fra

<http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

Stephen, M. (2009). Critical multiculturalism and education. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 33–61). New York: Routledge.

Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, immigration, and schooling. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 62–76). New York: Routledge.

Søgnen, A. (2012). Oslo som skoleeier. I J. S. 1971- Jøsendal, G. 1948- Langfeldt, & K. 1946- Roald (Red.), *Skoleeier som kvalitetsutvikler* (s. 69–83). Oslo: Kommuneforl.

Taylor, C. (1994). The politics of recognition. I A. Gutmann (Red.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition* (s. 25–73). Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Tolo, A. (2011). *Hvordan blir lærerkompetanse konstruert?: en kvalitativ studie av PPU-studenters kunnskapsutvikling*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 96–118). Bergen: Fagbokforl.

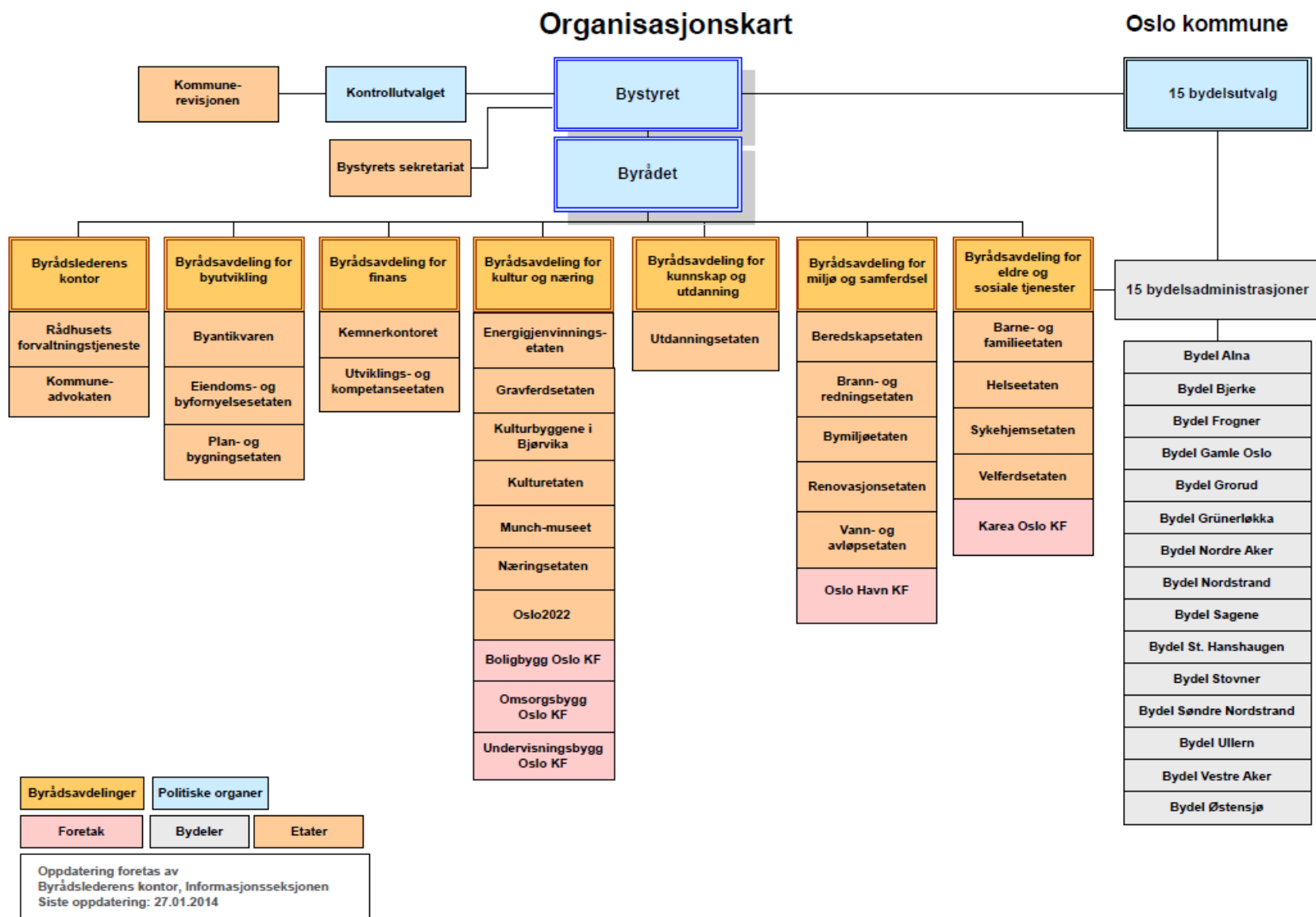
Utdanningsetaten Oslo kommune. (2013). Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo skoleåret 2013-2014. Hentet fra

<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Tall%20og%20fakta/Minoritetspr%C3%A5klige%20elever%202013-2014%281%29.pdf>

- Vedøy, G. (2008). *En elev er en elev, barn er barn og folk er folk* (Bd. no. 102). Oslo: Unipub forl.
- Westrheim, K. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. *Nordic Studies in Education*, 24(03), 212–225.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27–55). Bergen: Fagbokforl.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforl.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforl.
- Øzerk, K. (1993). *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk: kultur, likhet, funksjonell analfabetisme, rasisme, spillteoretisk tilnærming, komparativ læreplananalyse i sosiopedagogisk perspektiv*. Haslum: Oris.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse-et utdanningspolitisk perspektiv. I G. Langfeldt, G. Skedsmo, & K. Sivesind (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 21–42). Oslo: Cappelen akademisk forl.

Vedlegg

A. Organisasjonskart



B. Intervjuforespørsler



Maria Gulseth Roaas
Sarpsborggata 1
0468 Oslo

Oslo, 12.11.12

Utdanningsdirektør Astrid Søgne
Utdanningsetaten
Oslo kommune

FORESPØRSEL OM INTERVJUAVTALE

Mitt navn er Maria Gulseth Roaas og jeg er masterstudent i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I min masteroppgave er jeg interessert i skoleeiers perspektiver på muligheter og utfordringer i den flerkulturelle Osloskolen.

Det er i den forbindelse ønskelig å komme i kontakt med utdanningsdirektøren. Gjennom etatens administrative utøvelse av skoleeierskapet har utdanningsdirektøren svært viktig erfaring og kompetanse knyttet til hva Oslo kommune mener er riktig og viktig i møte med en stadig mer mangfoldig elevbefolkning.

Innenfor feltet flerkulturell utdanning er skoleeiers perspektiver forsket lite på. Dette er bakgrunnen for mitt valg av fokus. Jeg håper derfor at utdanningsdirektøren kan avse én time til ett intervju en gang i løpet av de neste fire ukene.

Vedlagt denne forespørselen finner du prosjektinformasjon og samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen kan endres ved behov. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg ser frem til å høre fra deg!

Beste hilsener fra

Maria Gulseth Roaas

Maria Gulseth Roaas

Sarpsborggata 1

0468 Oslo

Oslo, 12.11.12

Byråd for kunnskap og utdanning Torger Ødegaard

Byrådet

Oslo kommune

FORESPØRSEL OM INTERVJUAVTALE

Mitt navn er Maria Gulseth Roaas og jeg er masterstudent i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I min masteroppgave er jeg interessert i skoleeiers perspektiver på muligheter og utfordringer i den flerkulturelle Osloskolen.

Det er i den forbindelse ønskelig å komme i kontakt med byråden. Gjennom utøvelse av skoleeierskapet har byråden svært viktig erfaring og kompetanse knyttet til hva Oslo kommune mener er riktig og viktig i møte med en stadig mer mangfoldig elevbefolkning.

Innenfor feltet flerkulturell utdanning er skoleeiers perspektiver forsket lite på. Dette er bakgrunnen for mitt valg av fokus. Jeg håper derfor at byråden kan avse én time til ett intervju en gang i løpet av de neste fire ukene.

Vedlagt denne forespørselen finner du prosjektinformasjon og samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen kan endres ved behov. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg ser frem til å høre fra deg!

Beste hilsener fra

Maria Gulseth Roaas

Maria Gulseth Roaas

C. Intervjuavtaler

Hvem	Hvor	Når	Merknad	Annet
Øystein Sundelin, komitéleder	Rådhuset	Fredag 09/11, kløkken 12.00.	Samtykker lyd- opptak	
Andreas Halse, komiténestleder	Rådhuset	Torsdag 15/11, kløkken 09.30.	Samtykker lyd- opptak	
Astrid Søgne, Utdanningsdi- rektør	Utdannings- etaten	Mandag 17/12 kløkken 16.00	Samtykker lyd- opptak	
Torger Ødegaard, byråd for kunnskap og utdanning	Rådhuset	Mandag 19/11 kløkken 15.00	Samtykker lyd- opptak	

D. Prosjektinformasjon og samtykkeerklæring

Informasjon om forskningsprosjekt

Forskningstittel:	Fra politikk til pedagogikk - kommunal styring i en flerkulturell kontekst
Forsker:	Maria Gulseth Roaas, mastergradstudent i flerkulturell og internasjonal utdanning
Kontaktinformasjon:	s177458@stud.hioa.no Mobil: 45294617
Institusjon:	Fakultet for Lærerutdanning og Internasjonale Studier, Høgskolen i Oslo og Akershus

Målsettingen for forskningsprosjektet er å undersøke hva som kjennetegner Oslo kommunes utdanningspolitikk overfor skoler med høy minoritetsandel. Prosjektet vil videre undersøke om mangfold har konsekvenser for styring og hvordan skoleeiers styringssignaler til flerkulturelle skoler kan karakteriseres. Dette undersøkes gjennom eliteintervjuer med representanter for skoleeier, både på politisk og administrativt nivå.

Hvis du tillater det, ønsker jeg å ta intervjuet opp på lydbånd. Utvalgte deler av intervjuet kan etter avtale bli oversendt for sitatsjekk og eventuelt utfyllende kommentarer. Lydopptaket vil slettes umiddelbart etter transkribering. På grunn av din offentlige stilling er det ønskelig at du ikke anonymiseres.

Du bestemmer selv om du vil besvare konkrete spørsmål, og kan når som helst trekke deg fra intervjuet eller deltagelse i forskningsprosjektet.

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om målsetting for forskningsprosjektet «Fra politikk til pedagogikk - kommunal styring i en flerkulturell kontekst», betingelsene for gjennomføring av prosjektet og min deltagelse. Jeg samtykker i å delta i intervju på grunnlag av den informasjonen jeg har fått.

Intervjuedes signatur

Dato

E. Utvidet intervjuguide

Kategori		Hensikt	Spørsmål	Tenkte analysetemaer
ANSVARSPASSERING	1.	<i>Plassere komiteens opplevde ansvar og posisjon i det som omhandler skoleeierskapet til kommunen</i>	Hvilken rolle spiller komiteen i kommunens utøvelse av skoleeierskapet?	Ansvar/ Ansvarsfraskrivning Aktiv / passiv
	2.	<i>Plassere komiteens opplevde ansvar og posisjon i utviklingen av kommunal skolepolitikk som virker styrende for sektoren</i>	Hvilken rolle spiller komiteen med hensyn til å utvikle lokal skolepolitikk?	Makt/avmakt ”Selvportrettering”
BEGREPSBRUK	3.	<i>Begrepsavklaring for å sikre forståelse av hva informanten legger i begrepene. Undersøke bakgrunnen for skoleeiers valg av disse begrepene.</i>	I flere kommunale utdanningspolitiske dokumenter omtales Osloskolen som ”den flerkulturelle og internasjonale Osloskolen”. a) Hvorfor bruker dere disse begrepene? b) Hva legger du i begrepene?	Oss/dem Negativt/positivt ladet Kunnskapsgrunnlag/ argumentasjon Hva vektlegges? <ul style="list-style-type: none"> • Kultur • Religion • Språk • Makt • Annet
	4.	<i>Begrepsavklaring for å sikre forståelse av hva informanten legger i begrepet</i>	Når kommunen snakker om ”minoritetselver”, hvem er de elevene?	
PROBLEMIENTERING	5.	<i>Få innblikk i hva et problemorientert fokus inneholder og innebærer for Osloskolen – ifølge skoleeier</i>	Hvilke problemstillinger og utfordringer (andre enn språk) mener du skolen står overfor når det gjelder å håndtere språklig og kulturelt mangfold?	Hva vektlegges? <ul style="list-style-type: none"> • Kultur • Religion • Språk • Rasisme • Integrering • Foreldre/lærere
	6.	<i>Få innblikk i hva et løsningsorientert fokus inneholder og innebærer for skoleeier - ifølge skoleeier</i>	Hvilken rolle har skoleeier med hensyn til å finne løsninger på de problemstillingene og utfordringene du skisserer?	Aktiv/passiv Ansvar/ Ansvarsfraskrivning

	7.	<i>Få innblikk i om skoleeier mener tiltakene for å håndtere de skisserte utfordringer fungerer. Få skoleeiers karakteristikk av sin egen styring.</i>	Evner dagens kommunalpolitiske styring av skolesektoren å møte de utfordringene du skisserer på en vellykket måte?	”Selvportrettering” Styringsmekanismer
RESSURSORIENTERING	8.	<i>Få innblikk i hva et ressursorientert fokus inneholder og innebærer for Oslo skolen – ifølge skoleeier</i>	Hvilke ressurser mener skoleeier språklige og kulturelle minoritets-elever utgjør og bidrar med i skolen?	Hva vektlegges? Oss/dem Minoritet/majoritet
	9.	<i>Få innblikk i om skoleeier anser det som sin oppgave å sikre et politisk rammeverk som ivaretar de skisserte ressursene</i>	Hva gjør skoleeier for å sikre at disse ressursene ivaretas?	Aktiv /passiv Ansvar/ Ansvarsfraskrivning Makt/avmakt Kunnskapsgrunnlag Styring
STYRING OG MÅL	10.	<i>Belyse om og eventuelt hvordan mangfold har konsekvenser for styring</i>	Hva mener du kjenner Oslo kommunes styring av skoler med høy minoritetsandel?	”Selvportrettering” Styring Aktiv/passiv
	11.	<i>Belyse om skoleeier benytter seg av handlingsrommet til å ta lokale valg basert på lokale behov, som er gitt ved innføringen av Kunnskapsløftet.</i>	a) Hva er Oslo kommunes lokale behov og ambisjoner knyttet til skoler med høy minoritetsandel? b) Opplever kommunen å ha handlingsrom til å legge lokale føringer basert på lokale behov og ambisjoner?	Makt/avmakt Majoritet/minoritet Oss/dem Visjon & ambisjon Ansvar/ Ansvarsfraskrivning

	12.	<p><i>Kartlegge hvilke aspekter som påvirker utvikling og styring av den flerkulturelle skolen. F.eks. nasjonale føringer, politiske partiprogram, lokale forhold, helhetlige kommunale visjoner, ideologi, synsing, i sammenheng med integrerings- og bolig politikk, media, kunnskap etc.</i></p>	<p>Hva baseres skoleeiers styring av den flerkulturelle skolen på?</p>	<p>Kunnskapsgrunnlag</p> <p>Verdigrunnlag</p> <p>Mål</p> <p>Bagatellisering/ Overdrivelse</p> <p>Partipolitikk</p> <p>Suksesskriterier</p>	
	13.	<p><i>Få skoleeiers refleksjoner om et konkret styringstiltak og undersøke hvilke refleksjoner skoleeier gjør seg i forhold til standardisert testing av en mangfoldig elevbefolkning.</i></p>	<p>Oslolevne testes gjennom standardiserte tester, blant annet nasjonale prøver og Osloprøvene.</p> <p>a) Hva mener du er konsekvensene av å måle kunnskap og evner ut i fra standardiserte tester?</p> <p>b) Hvilke konsekvenser mener du standardisert testing kan ha for kulturelle og språklige minoriteter?</p>		
	14.	<p><i>Identifisere hva skoleeier selv ser som forbedringspotensialet</i></p>	<p>Er det noe ved den kommunalpolitiske debatten knyttet til kulturelle og språklige minoritetselever og den flerkulturelle skolen du savner eller mener er irrelevant?</p>		

	15.	<i>Identifisere skoleeiers lang-siktige visjoner for den flerkulturelle skolen. Avdekke hva skoleeier selv mener skoleeier må gjøre for å nå visjonene.</i>	La oss se inn i fremtiden: Hva er dine visjoner for hvordan den flerkulturelle Osloskolen er i 2050? Hva må skoleeier gjøre for å nå visjonene? Hva er det skoleeier gjør i dag som dere vil fortsette med? Hva vil skoleeier gjøre som dere ikke gjør i dag?	
--	-----	---	--	--

Spørsmålskategoriene som også kan tenkes å fungere som analysekategorier:

ANSVARS- PLASSERING	BEGREPSBRUK	PROBLEM- ORIENTERING	RESSURS- ORIENTERING	STYRING & MÅL
------------------------	-------------	-------------------------	-------------------------	---------------------

F. Innholdsanalyse

	Utfordringer	Ressurser	Kunnskaps- og læringssyn/ Pedagogiske føringer Skolens rolle	Utdanningspolitikk Skoleeiers styring/ styringsverktøy	Mangfold, minoritet/majoritet og flerkultur
	<p>Den aller største utfordringen er å gi alle muligheter. Og i Norge, så er den viktigste forutsetningen for å ha gode muligheter i samfunnet er å lære og mestre det norske språket. Helt konkret innenfor det så oppfatter jeg Osloskolen at vi lykkes bra med lese og skriveferdigheter. Men det er altfor mange elever, og i all overvektig elever med annen etnisk bakgrunn, som sliter med ordforrådet. Og det blir tydeligere og tydeligere når de kommer oppover i årene. De holder fint følge med de andre etnisk norske barna på barneskolen, også begynner de å merke det utover ungdomskolen. Og jeg tror, uten at jeg har veldig solid faglig dokumentasjon for det, at en av hovedårsakene for at det er såpass mye frafall på videregående skole fra minoritetslever at de mangler ordforråd. At de kan lese og skrive like fort og riktig som de etnisk norske elevene, men de sliter med å skjønne ordene og da er det lett å ta knekken på lysten til å være på skolen. Det språklige aspektet er det viktigste. Og så mener jeg også... vi har hatt mye diskusjon om dette med høy minoritetsandel er et problem i seg selv, hvor byrådslnja er at hver elev skal respekteres som den enkelte elev og man skal ikke gjøre elever til problemer, som</p>	<p>At vi i Oslo om tyve år kommer til å ha flere hundre tusen arbeidere ansatt i norske bedrifter som kan og kjenner store markeder i verden er jo åpenbart at det kan og bør ha en positiv betydning for norsk økonomi. Og ikke bare økonomi selvfølgelig, men for hele det kulturelle mangfoldet for det byen er og ønsker å være. Altså, jeg kan godt svare på dette men jeg føler at det liksom at, man kommer så fort ned i floskelstadiet når man begynner å svare på dette spørsmålet. Jeg mener det er så selvfølgelig. Også handler det først og fremst om at alle enkeltmennesker skal ha de beste mulighetene til å leve gode liv og i størst mulig grad kunne leve det livet de selv ønsker. Der kunnskap er en av de aller viktigste nøklene til at folk kan få til det. <i>Hensikten min med dette</i></p>	<p>Det språklige mener jeg åpenbart for det er et fagspørsmål innenfor pedagogikken så det er åpenbart at skoleeier har et hovedansvar for å gjøre noe med det. Og det er en særs vanskelig utfordring som er ganske ny i Norge og som jeg opplever lærere og skoler basker med, og ikke vet helt hva de skal gjøre. Vi har et enormt ansvar i forhold til å bistå dem i det. Det handler noe om kunnskapsmangel. At ikke vi vet helt hva vi gjør i disse situasjonene. Vi har jo praktisk ansvar i for eksempel kursopplegget til utdanningsetaten, at man utvikler gode kurs for lærere i hvordan konkret jobbe med ordforråd i alle fag, vi har et ansvar i forhold til hvordan man jobber med ordforråd i barnehagen. Hvordan klarer vi å utvikle den innsatsen og det er liksom de konkrete praktiske ut i de kommunale velferdstjeneste. Også mener jeg at Oslo som er den kommunen i landet som opplever dette suverent mest, har et ansvar for hvordan vi sørger for at dette er et tema som det blir forsket på og hvor pedagogisk forskning kan hjelpe oss med å finne ut av hvordan vi kan takle disse utfordringene da, og egentlig på begge disse områdene syntes jeg det er for dårlig i dag.</p> <p>Jeg mener helt spesifikt dette fenomenet med ordforråd, der mener jeg verken kommunen eller den pedagogiske forskninga har klart foreløpig å gi lærerne den bistanden de trenger for å utvikle verktøy.</p> <p>Problemet med å trekke frem det</p>	<p>Har dere ofte saker som omhandler den flerkulturelle skolen eller minoritetslevende spesifikt?</p> <p>Nei. Ellers er det jo et tema som jevnlig blir tatt opp. Vi tar det jo opp i budsjettene for eksempel. Det er et tema som dukker opp gjennomgående.</p> <p>Tror ikke noen har et bevisst forhold til det...unntatt at det er honnørord. (hvorfor man kaller Osloskolen internasjonal og flerkulturell) Jeg vil si at jeg tror ikke dette er gjennomtenkt som en sånn filosofisk betraktning. Det klinger bare fint. Hvis jeg skal svare på det sånn i etterkant når du spør på den måten, så kan jeg jo at</p>	

	Utfordringer	Ressurser	Kunnskaps- og læringsyn/ Pedagogiske føringer Skolens rolle	Utdanningspolitikk Skoleeiers styring/ styringsverktøy	Mangfold, minoritet/majoritet og flerkultur
	<p>jeg mener er et godt retorisk poeng, men jeg syntes de undervurderer en del av skolen. Og det er at skolen også er sannsynligvis det viktigste stedet der du lærer deg sosiale koder og sosial kontekst. Og den viktigste grunnen til at jeg er skeptisk til at skolene får så høy minoritetsandel er at jeg er bekymra for at både etnisk norske og minoritets elever som går på disse skolene får manglende kontakt med storsamfunnet. At man går glipp av en del av den sosial læringa som skjer i skolen. Jeg mener resultatene viser at disse skolene klarer helt utmerket å lære elevene matte, naturfag og engelsk, sliter litt med ordforrådet innen norsk som gir dem problemer i andre fag, men de har generelt gode skoleresultater, men jeg mener det er en helt klar utfordring som går på dette med den sosiale konteksten. Dette er egentlig det jeg opplever at folk er opptatt av når jeg snakker med foreldre i Groruddalen, både minoritetsforeldre og etnisk norske foreldre, og det kan uttrykke seg i alt fra redselen til at ungene ikke får venner – at ingen kommer i bursdagen og sånne ting, til de litt større tankene om at jeg vil at mitt barn skal være endel av det norske samfunnet, nå skal familien min og alle</p>	<p><i>spørsmålet er å få frem skoleeiers ressursorienterte perspektiv, hva skoleeier gjør for at de ressursene du mener kulturelle og språklige minoriteter utgjør og bidrar med blir ivare tatt i skolen?</i></p> <p>Hva skal man med politikk hvis ikke vi skal konsentrere oss om å løse samfunnsproblemer? Altså, dette spørsmålet er en variant av det samme (det spørsmålet som omhandler utfordringer) fordi det å løse utfordringene som enkelte elever har og som grupper av elever har, er jo akkurat det samme som å sørge for at disse enkelte elevene og gruppene av elever får potensial til å bli samfunnsaktører på alle de hundrevis av måter det går an å være det.</p>		<p>(morsmålsundervisning i sammenheng med utvikling av begrepsforståelse) er "hva er morsmålet til disse barna?" Det er jo langt fra gitt. De snakker kanskje et språk hjemme og et språk utenfor døra. Og i løpet av døgnet timer er de mer utenfor døra enn de er hjemme. Så det er ikke åpenbart å si hva morsmålet deres faktisk er. Det er lett å si at en gutt som kommer fra Brasil når han er 11 år har portugisisk som morsmål. Men en gutt som har vokst opp i Oslo som har to arabiske foreldre som også snakker relativt greit norsk. Han snakker arabisk hjemme, men norsk hver eneste gang han går ut av døra. Det er ikke åpenbart hva morsmålet er og hvordan man skal satse – hva som er det beste for barnet. Jeg mener opplæringsloven har det riktige grepet når man sier at man skal bruke morsmålsundervisning eller tospråklig undervisning der det er nødvendig for at eleven skal lære. Men samtidig, det er en veldig skjønsmessig vurdering. Jeg er i mot at man skal innføre generell morsmålsopplæring i Osloskolen. Det er det mange grunner til, men den viktigste er den rent praktiske. Det er hvert fall 150 språk i Osloskolen og det er ikke "nubb-sjangs" til å finne kvalifiserte lærere som faktisk kan foreta den morsmålsundervisninga på alle disse språkene. Da tror jeg det er langt bedre å satse veldig hardt på norskopplæringa med kvalifiserte pedagoger enn å gi et vassent tilbud i et morsmål som kanskje er litt diffust at faktisk er ditt morsmål.</p>	<p>Osloskolen er flerkulturell i form av at det går nordmenn med mange forskjellige kulturelle bakgrunner i Osloskolen. Og den er internasjonal fordi det kommer elever fra 150 forskjellige land på skolen. Så, du kan trekke en skillelinje der mellom de to tingene.</p> <p>Er det en bevisst beskrivelse av skolen for å sende noen spesifikke signaler? Nei</p> <p>Det har jeg også alltid lurt på. Definisjonen av det er jo upresis i statistikken. Og jeg har egentlig aldri fått et helt klart svar på hva som defineres som en minoritets elev.</p>

G. NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
esd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 371 894

Joron Pihl
Institutt for internasjonale studier og tolkeutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 06.07.2012

Vår ref:30914 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30914	<i>Utdanningsdelelse i en interkulturell kontekst – fra politikk til pedagogikk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Joron Pihl</i>
Student	<i>Maria Gulseth Roaas</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

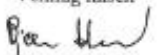
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maria Gulseth Roaas, Sarpsborggata 1, 0468 OSLO

Ardingkjøstov / District Office

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHØM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 50 19 07. nsd@ntnu.no
TRONDEHEIM NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 04 43 36. nsd@stf.uib.no