

# Ønske det, ville det – gjøre det med...

## Om forankring av flerkulturell kompetanse i offentlig sektor

Inger Daae-Qvale, høgskolelektor, Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid, Høgskolen i Oslo

### Sammendrag

*Styrking av flerkulturell kompetanse er definert som et offentlig anliggende. Dette reiser spørsmål om hvordan slik kompetanse faktisk forstås og implementeres i ulike offentlige institusjoner. Mange som kvalifiserer seg i flerkulturell kompetanse erfarer at til tross for arbeidsgiveres ønske om denne type kvalifisering, opplever ansatte faglig ensomhet når de etter endt studium vender tilbake til fagfeltet sitt. Denne studien omhandler hvordan fagfelt iscenesetter endrings- og omstillingsprosesser knyttet til implementering av flerkulturell kompetanse. Studien er foretatt i tre videregående skoler, og beskriver samspill mellom ledelse og kolleger i skolenes arbeid med å styrke flerkulturell kompetanse. Studien har kvalitativ design, og datamaterialet er gjennomført som dybdeintervjuer av 48 informanter. Funnene viser at flerkulturell kompetanse ikke har høy prioritet i skolenes faglige utviklingsarbeid. Arbeidet med flerkulturelle problemstillinger har lav status blant skolenes ansatte, noe som kan knyttes opp mot at arbeidet med minoritets elever tilskrives som et problemfylt pedagogisk felt. Fravær av, og utydelig lederskap svekker en forpliktende flerkulturell satsing i skolens fagmiljø. Implementeringsarbeidet blir gjennomgående delegert til ansatte som er spesielt engasjert i flerkulturelt utviklingsarbeid, noe som medfører at kompetansen tilskrives spesialiststatus og isoleres i skolene.*

### Innledning

Norge som et flerkulturelt samfunn er satt på dagsordenen av myndighetene, ved at kvalifisering av flerkulturell kompetanse er definert som et offentlig anliggende. Med brukertilpasning som målsetting i etnisk likestillingsarbeid er *aktøransvaret* hos offentlig ansatte løftet frem (St.meld. 2003-2004, 49:30). Et sentralt virkemiddel for å nå denne målsettingen er flerkulturell kompetanseheving gjennom utdanning. Videreutdanning i flerkulturell forståelse, (heretter Videreutdanningen) ved Høgskolen i Oslo er et slikt tilbud. Videreutdanningen er et tverrfaglig deltidsstudium, hvor målgruppen rekrutteres fra offentlig og privat sektor. Studentene har profesjonsbakgrunn eller tilsvarende høyere utdanning. Videreutdanningens mål er å utvikle flerkulturell handlingskompetanse gjennom refleksjon og kunnskap knyttet til samspill mellom majoritet og minoritet. Det som studentene imidlertid signaliserer etter avsluttet utdanning, er at de møter problemer med å overføre sin flerkulturelle kompetanse inn i eget fagmiljø (Raaen 2002:32). Mange studenter tildeles rollen som "flerkulturell ekspertise" ved at de pålegges ansvar for håndtering og regulering av arbeidsstedets flerkulturelle virkelighet fra ledere og kolleger. Konsekvensen er at kompetansen isoleres, snarere enn å bli løftet frem som en felles faglig forpliktelse.

Dette reiser spørsmål om hvordan flerkulturell kompetanse *faktisk* forstås og implementeres i ulike offentlige institusjoner. Til tross for arbeidsgiveres ønsker om å kvalifisere ansatte, så opplever de ansatte faglig ensomhet når de etter endt studium vender tilbake til sine arbeidssteder. Bildet fremstår som motsetningsfylt gjennom følgende: På den ene siden

erkjenner arbeidsgiver behov for å styrke flerkulturell kompetanse ved å tilby kvalifiseringsopplegg for arbeidstakere. På den andre siden signaliserer arbeidsgiver *manglende anerkjennelse* av denne kompetansen ved at den ikke nedfelles i institusjonens totale fagmiljø.

Med bakgrunn i dette ble det ved Videreutdanningen innvilget prosjektmidler for å studere utfordringer knyttet til overføring av flerkulturell kompetanse fra utdannings- til praksisfelt. Studien belyser erfaringer forbundet med implementering av flerkulturell kompetanse i tre videregående skoler.

En av Videreutdanningens samarbeidspartnere er et fylke i østlandsområdet, der arbeidet med å styrke flerkulturell kompetanse blant de ansatte har høy prioritet. Fylkets videregående skoler er et sentralt satsningsområde, med den målsetting at elever og personale i skolene skal øke kunnskap og forståelse for internasjonale og flerkulturelle forhold. Et av tiltakene for å nå målet var å gi lærerne ved de videregående skolene tilbud om studieplass ved Videreutdanningen. I alt 19 skoler, med til sammen 39 lærere deltok i dette prosjektet fra 2001 til 2002.

Jeg søkte om å gjennomføre min studie i dette fylket, og fikk positiv tilbakemelding på å gjøre feltarbeid i tre videregående skoler som hadde deltatt i fylkets flerkulturelle satsingsprogram (heretter kompetanseprosjektet). Datagrunnlaget for studien er hentet fra disse skolene.

## Problemstilling, metodiske forankring og gjennomføring

Studien beskriver hvordan videregående skoles fagfelt iscenesetter endrings- og omstillingsprosesser som berører flerkulturell kompetanseheving. Jeg har studert ledere og læreres organisering og samhandling knyttet til skolens visjoner, mål og praksiser for implementering av denne kompetansen. Gjennom informantenes fortellinger ønsket jeg at vilkårene for overføring av denne kompetansen til skolens faglige og sosiale miljø skulle belyses. Skolens faglige miljø defineres i prosjektet som lærernes faglige og pedagogiske forankring, og hvordan lærerne kommuniserer denne seg imellom. Skolens sosiale miljø forstås som samhandling og tilskrivelser mellom skolens ansatte og skolens elever. Skolens fagfelt forstås som skolens faglige, pedagogiske og sosiale miljø.

Jeg utformet følgende problemstilling:

Hva skjer med samhandlingen i videregående skoles faglige miljø når flerkulturell kompetanse introduseres i skolens fagfelt, og hvilke konsekvenser får dette for skolens forankring av denne kompetansen?

De funnene jeg vil presentere i artikkelen er hentet fra følgende områder:

1. Samspill mellom ledelse og lærere ved implementering av flerkulturell kompetanse til skolene
2. Rolleforståelse og status knyttet til fagutøvelse i en flerkulturell skole

Jeg har anvendt en prosessanalytisk tilnærming (Barth 1994) for se hvordan fagfelt møter og forholder seg til endring og omstilling. Ved å rette blikket mot det som skaper sosiale mønstre, mener Barth det er realistisk å anta at man kan påvirke mønstre. Fagutvikling i institusjoner må forstås som prosesser der endring og omstilling gjøres relevant. Styrking av flerkulturell kompetanse kan forstås som en slik fagutvikling. Hvilke konsekvenser ulike valg og samhandlinger får for endring av etablerte mønstre kan i en metodisk tilnærming problematiseres gjennom en slik prosessanalyse.

Metodevalget gir den enkelte informant en sentral plass ved at han forteller *sin historie* i skolen. Det informantene forteller kan forstås som bruddstykker hentet ut av en større

sammenheng. Samtidig vil fortellingene være knyttet til en gitt situasjon og legitimere handlinger som er forbundet med historiens forløp. Dette innebærer at fortelleren gjør valg i forhold til hvordan historien bringes videre, og hvilket meningsinnhold den gis. I analysen av presentasjonen er det vel så viktig å få tak i *hensikten* med presentasjonen, så vel som innholdet (Knudsen 1990 c). I fortellingene ga lærerne et bilde av seg selv i samspill med andre, samtidig som skolens struktur og kultur ble løftet frem.

Når valg av ulike samhandlingsmønstre skal studeres, er det ikke bare samhandlingene som skaper grunnlag for analyse, men vel så mye valg av samhandlingsarenaer. De arenaene som belyses er ulike deler av skolens indre liv, knyttet til møteplasser mellom kolleger, eller mellom lærere og elever.

Prosjektet ble gjennomført som et fire måneders feltarbeid, fordelt på 4 -5 ukers tilstedeværelse i tre videregående skoler. Skolene er relativt store, og ligger i forskjellige kommuner. De representerer en ren yrkesfaglig skole, en videregående skole med både - allmenn- og yrkesfaglige studieretninger, og en videregående skole med allmennfaglige retninger. Skolene har i ulike tidsrom blitt utvidet med nye studieretninger, eller blitt sammenslått til store enheter. Samlet utgjør skolene 250 lærere, 1720 elever, hvorav 55 elever med minoritetsbakgrunn. Minoritetselevene har forskjellig nasjonalitet, men representerer i stor grad flyktninger og asylsøkere fra Asia, Afrika og Øst- Europa. Skolene omtaler seg som flerkulturelle i den forstand at de alle har elever med ikke-etnisk norsk bakgrunn. I prosjektet omtales denne elevgruppen som minoritets elever.

Jeg intervjuet 48 personer, hvorav tre rektorer og 14 lærere med ulikt ledelsesansvar (heretter mellomledere) Mellomledere er direkte underordnet rektor, og har faglig og pedagogisk ansvar for mindre enheter i skolene. De har samtidig ansvar for lærere tilknyttet disse enhetene. Av informantene hadde 16 ansatte kvalifisert seg innen flerkulturell kompetanse på høyere utdanningsnivå, hvorav 8 ved Videreutdanningen.

Min metodiske tilnærming hadde kvalitativ design, og ble gjennomført som dybdeintervjuer av 1 ½ - 2 timers varighet.

## Presentasjon av funn

### ***Rektorene som pådrivere av kompetanseprosjektet***

Rektorene forteller at den flerkulturelle elevgruppen på ulike måter berører skolenes fagfelt. Det er særlig to utfordringer som skaper diskusjoner knyttet til skolenes flerkulturalitet. Den ene er hvilke ressurser skolene trenger for å gi minoritetselevene et godt læringstilbud, den andre er hvordan ulike holdninger til minoritets eleven skal møtes og håndteres.

Mange av minoritets elevene har behov for tilpasset undervisning. *Manglende ressurser* i form av økonomi og faglig kvalifisert personale er en av grunnene til at skolene ikke får ivare tatt enkelte minoritets elevers behov for denne undervisningen på en tilfredsstillende måte. Rektorene forteller at når minoritets elevene ikke får tett og god oppfølging, blir konsekvensene at de ikke mestrer skolens faglige og sosiale krav, de ender opp med dårlige læringsresultater, og faller i verste fall ut av skolen.

Tildeling av ressurser er imidlertid ikke nok for at skolens minoritets elever skal oppleve et optimalt læringsmiljø, hevder rektorene videre. Lærernes forståelse for hvordan de som fagpersoner skal fungere i en flerkulturell skole er vel så viktig. I alle skolene både finnes og praktiseres det *ulike holdninger* til hvordan skolens fagmiljø skal forstå og håndtere flerkulturalitet. Det er splittelse i synet på hvordan skolene skal tilrettelegge for og undervise

minoritets elever, noe som oppleves problematisk, særlig ved en av skolene. I følge rektorene har enkelte lærere "dårlige holdninger" til minoritets elever. Denne utfordringen beskriver rektorene som vanskelig, for avdekking av slike holdninger kan bety konfrontasjoner og sanksjoner overfor kolleger. En av rektorene forteller hvordan dilemmaet kan oppleves:

*- [...] angående det flerkulturelle, så er det vanskelig i enkeltsaker her. Det er knyttet til holdninger – og hos enkelte lærere er de ikke gode Lærerne kan ikke velge vekk elever som ikke fungerer bra. Det er vanskelig å stille barske krav til alle. Noen lærere er så hårsåre og sykmelder seg under press.*

Med bakgrunn i bildet som rektorene gir av skolens flerkulturelle læringsarena, beskriver de at det er stort behov for å styrke flerkulturell kompetanse hos skolens ansatte. I særlig grad er dette behovet knyttet opp mot nødvendigheten av å sikre et likeverdig og godt læringstilbud til minoritets elevene, men rektorene er samtidig opptatt av at skolens fagfelt skal praktisere toleranse og gjensidighet for å styrke en bedre integrering.

Skolens arbeid med å sikre et likeverdig og godt læringstilbud for minoritets elevene er forankret i skolens virksomhets- og læreplaner. Kompetanseprosjektet er ment som en stimulans til å sikre dette arbeidet. Lærerne er gjennom planenes mål og tiltak forpliktet til å skaffe seg kunnskap og forståelse om internasjonale og flerkulturelle forhold. Rektorene sier at de stiller seg lojalt bak skolens virksomhetsplaner, men har alle tatt forskjellige roller som pådrivere for skolens flerkulturelle prosjekt. Rektorene har imidlertid lagt til rette for kompetanseprosjektet ved å gi fri og skaffe vikarer, slik at styrking av flerkulturell kompetanse gjennom utdanning har vært mulig.

De ulike rollene rektorene inntar i implementeringsarbeidet avspeiles både i forhold til faglige, organisatoriske og lederorienterte tilnærminger. En av rektorene var aktivt med i oppstart av kompetanseprosjektet ved sin skole. Skolen oppnevnte en arbeidsgruppe som ble gitt det formelle ansvaret for å drive arbeidet frem. Etter en stund trakk rektor seg ut av arbeidet, men deltar i samtaler og med rådgivning når det er behov for det. Skolen har i tillegg ulike prosjekter gående som omhandler flerkulturell kompetanseløft i skolen.

En annen rektor har delegert kompetanseprosjektet til mellomalærere, og har lite med arbeidet å gjøre. Han sier: "Jeg var i permisjon når dette arbeidet startet, jeg vet for lite om prosjektet," Rektor forteller videre at han ikke har skaffet seg mer kunnskap om prosjektet ved senere anledninger. Han sier videre: "Jeg har heller ikke tatt stilling til hvordan prosjektet skal tilbakeføres til skolen." Rektor stiller seg likevel villig til kompetanseprosjektet, og begrunner dette med at skolen har et grunnleggende ansvar for å sørge for at god integrering av elever med minoritetsbakgrunn skjer. Han viser til myndighetenes pålegg om dette, men sier samtidig at et flerkulturelt samfunn tilsier at majoritetsbefolkningen må vise toleranse og respekt for minoriteter.

Rektor ved den tredje skolen sier om sitt engasjement som pådriver: "Jeg har fulgt med på prosjektet, men har ikke engasjert meg. Det er ikke interesse for dette i skolen her, sett under ett." Ved denne skolen er det kun er noen få lærere som er engasjert i skolens flerkulturelle prosjekt. Dette til tross, så opplever rektor at det er god tilrettelegging for minoritets elevene i enkeltsituasjoner.

I arbeidet med å administrere og synliggjøre kompetanseprosjektet har rektorene tatt ansvar som igangsettende og delegerende autoriteter, og forankret implementeringen av denne kompetansen nedover i skolene. Delegering av arbeidet til ulike nivåer nedover i skolen viser at kompetanseprosjektet er ivaretatt, men lagt til lærere som er genuint engasjert i dette arbeidet. Rektorenes tilnærming og håndtering gir et uklart bilde av hvor rektors posisjon som fag- og lederautoritet befinner seg i forhold til skolens kompetanseprosjekt. Rektorene fremstår som visjonære pådrivere ved å bekrefte at det flerkulturelle arbeidet er viktig og

forpliktende, men har ikke iverksatt noen konkrete, felles forpliktende strategier for hvordan kompetansen skal bringes inn i et samlet lærerkollegium gjennom initiering av felles faglige diskusjoner. Fravær av felles strategier for å håndtere ansvar, forpliktelse og metodiske tilnærminger vedrørende kompetanseprosjektet kan medføre at skolens ansatte får trekke i forskjellige retninger, snarere enn å samles om prosjektet som et felles anliggende, noe rektorene selv løfter frem som et problem.

### ***Mellomledere og lærere som ansvarlige for kompetanseprosjektet***

Mellomledere og lærere gir i sine intervjuer ulikt syn på hvordan de opplever at kompetanseprosjektet prioriteres som felles fagutvikling i skolene. Det pågår diskusjoner om dette arbeidet ved at kollegiet stiller spørsmål ved hva skolens ledelse legger i implementeringsansvar, og hvilke forpliktelser skolens ansatte skal pålegges i forhold til kompetanseprosjektet. Det er enighet om at rektor og ledere har et overordnet ansvar for å tilrettelegge for implementering av flerkulturell kompetanse i skolen. Uten at lederne tar ansvar og involverer seg blir det vanskelig å stille krav om de ansattes forpliktelse til å styrke flerkulturell kompetanse i skolens felles fagmiljø. I alle skolene gir lærerne uttrykk for at det hersker uklarhet med hensyn til strategier for å organisering og ansvar vedrørende prosjektet. En av lærerne formidler dette slik:

*- Det er pulverisert ansvar her, derfor blir det uklare linjer. Det flerkulturelle er ikke noe prioritert område i skolen. Jeg opplever at det er en del inkompetanse her. Det er mye dobbelthet i det lederne sier – en ting er å være det bevisst noe annet er det å aktivt involvere seg.*

Dette bringer på banen diskusjoner om *hvordan* kompetansen skal forplikte den enkelte ansatte. Noen mener at:

*- Alle lærere og ledere har plikt til å medvirke og skaffe seg en viss kompetanse for å kunne utføre jobben sin tilfredsstillende. Kunnskap gir trygghetsfølelse som igjen kan hjelpe oss i møte med personer som har svært ulike oppfatninger om mennesker med annen bakgrunn.*

Andre igjen fremhever at den enkelte lærer selv må få avgjøre hvor vidt han ønsker å skaffe seg slik type kompetanse, og knytter dette valget til personlig engasjement og interesse.

Med dette som bakteppet viser skolene at det er ulike engasjement knyttet til den flerkulturelle skolen som prosjekt. Det er særlig tre perspektiv som synliggjøres. Et perspektiv løftes frem gjennom ansatte som er *genuint engasjert* i skolens flerkulturelle virkelighet. Et annet perspektiv er representert gjennom *moderat eller liten interesse* for prosjektet. Det tredje perspektivet kommer til uttrykk gjennom *likegyldighet* for den flerkulturelle skolen som et faglig og pedagogisk tema. I alle skolene representerer engasjement og likegyldighet to ytterfløyer, mens lærere med moderat eller liten interesse for skolens flerkulturelle liv utgjør en hovedgruppe. Informantene forteller at de tre perspektivene på ulik måte har påvirket diskusjoner og samhandlingsmønstre i forhold til kompetanseprosjektet. På den ene siden skaper moderat eller liten interesse *fravær av diskusjoner* vedrørende skolens flerkulturelle miljø. På den andre siden skaper perspektivene som representerer engasjement og likegyldighet *polariserte diskusjoner* der minoritetselevne blir tilskrevet status som en ressurs eller et problem.

De av informantene som var genuint engasjert i skolens flerkulturelle utviklingsarbeid har blant annet kvalifisert seg gjennom ulike videreutdanninger i flerkulturell forståelse, og opplever at rektorene i utgangspunktet har stilt seg positive og velvillige til kompetanseløftet. Dette til tross, rektorenes intensjon om å tilrettelegge for flerkulturelle videreutdanning har ikke blitt innfridd for alle lærere som ønsket dette. Noen av lærerne som hadde påbegynt slik

utdanning fortalte at de i pressede tider i skolen ikke kunne ta permisjon fordi det på grunn av manglende økonomi ikke ble stilt vikarer til å overta deres undervisning. Konsekvensen var at deres flerkulturelle videreutdanning ble en salderingspost når andre behov i skolene sto på spill. Dette opplevde de som skuffende og lite motiverende, fordi den flerkulturelle kvalifiseringen kom på toppen av alle andre arbeidsoppgaver i skolen. Lærerne valgte å avbryte sitt flerkulturelle utdanningsprosjekt fordi de ikke hadde kapasitet til et slikt dobbeltkjør.

I alle skolene er mellomledere og lærere med flerkulturell videreutdanning engasjert i det flerkulturelle implementeringsarbeidet. I den skolen som har formalisert kompetanseprosjektet gjennom en egen arbeidsgruppe opplever de involverte lærerne at de gir minoritetselvene et godt læringstilbud. Lærerne gir imidlertid uttrykk for at de savner et bredere fagmiljø, både innad i skolen, og mellom flere videregående skoler. De etterlyser lekseverksteder, og fagdiskusjoner knyttet til flerkulturelle pedagogisk praksis. Ved en annen skole er det opprettet en lignende interessegruppe, men denne gruppen har ikke et formelt ansvar for den flerkulturelle implementeringen i skolen. Gruppen fungerer mer som et interessefellesskap mellom lærere som underviser minoritetselver. Gruppene som er engasjert i skolens kompetanseprosjekt teller mellom 5 -7 medlemmer. I en tredje skole er det én lærer som har ansvar for kompetanseprosjektet. Læreren drives av eget engasjement, og opplever lite støtte i fagmiljøet og i ledelsen, og han uttrykker at arbeidet er ensomt.

Informantene mener med bakgrunn i dette at skolens flerkulturelle utfordringer må knyttes til en faglig forståelse. I samtlige skoler bidrar lærerne som er tilknyttet kompetanseprosjektet med å skape faglige diskusjoner som berører skolens flerkulturelle møter. Noen opplever at slike diskusjoner stimulerer til å synliggjøre og ivareta skolens flerkulturelle miljø. Andre igjen erfarer at en varierende tilslutning for skolens flerkulturelle miljø underminerer det arbeidet som gjøres for å styrke skolens flerkulturelle fagfelt. Lærerne fremhever at solide flerkulturelle kvalifikasjoner er viktig for å kunne mestre faglige og pedagogiske funksjoner overfor minoritetselvene på en god måte. En av lærerne beskriver betydningen av flerkulturell faglig kvalifisering slik:

*- Jeg prøver å henvise til den generelle lærerplanen hvor vi som lærere faktisk er forpliktet til å ha dette som et tema. Skolen har et dannesperspektiv hvor respekt for andre står sentralt. Videreutdanningen har gitt nye perspektiv til å reflektere og analysere flerkulturelle møter. Om flere lærere her hadde denne kompetansen ville det være lettere å skape et faglig fellesskap rundt de utfordringene vi har i denne skolen når det gjelder de fremmedspråklige elevene.*

Dette bringer informantene inn på hvordan den flerkulturelle kompetansen som fag, ivaretas i skolens fagfelt. Endringer i skolens organisering har gjort at det foregår færre prinsipielle fagdebatter i alle skolene. Personalmøter har overtatt som felles nye møtesteder, og felles fagdiskusjoner er flyttet til spredte temadager. Denne organiseringen har gått på bekostning av jevnlig fagmøter, slik tidligere lærerråd var. En konsekvens av dette er et svekket faglig og pedagogisk fellesskap, noe som også berører det flerkulturelle fagfeltet. En annen konsekvens er at skolens personale splittes, og at ulike faggrupper søker sammen i egne allianser. Slike allianser er gjerne preget av faglige, eller pedagogiske interesseorienteringer. En lærer sier:

*- Lærerne er frustrerte, vi får det ikke til, og har opplevelse av utilstrekkelighet. Skolen skyver ansvaret noe fra seg. Resultatet er at noen kan trekke seg unna det pedagogiske ansvaret de har for minoritetselvene. Alle må på banen og diskutere ulike metoder som kan bidra til å heve det faglige nivået, og styrke samarbeidet.*

Det som i liten grad ikke løftes frem i skolene, er ulike årsaker til at skolens flerkulturelle liv ikke er et tema for diskusjon hos *alle* lærerne. Noen lærere forteller at skolens flerkulturelle

elevmiljø ikke berører deres hverdag, enten fordi de ikke er i kontakt med minoritets elever, eller fordi de ikke opplever at dette er spesielt problematisk. Et aspekt som fremheves i denne forbindelse er at det i alle skolene er minoritets elever som fungerer meget bra, gjennom god integrering og gode faglige prestasjoner. På spørsmål om hvorfor denne gruppen er så lite synlig, svarer mange lærere at de ikke tenker på disse elevene som minoritets elever. Noen sier: *"De er jo så flinke, og skiller seg ikke ut."* Gjennom å mestre på lik linje med flinke etnisk norske elever, blir minoritets elevene "lik" de norske elevene. Ut av dette springer et annet fenomen frem: Ressurssterke minoritets elever opphører å bli kategorisert som minoritets elever, og forbindes gjennom det ikke lenger med *annerledeshet*.

Tilbake som definerte minoritets elever står da en gruppe som tilskrives lærings- og atferdsproblemer. *Minoritets eleven* blir synonym med en som har mangler, en elev som er uhåndterbar, og som ikke strekker til. Mange av de lærerne som representerer skolens tredje perspektiv, gjennom en likegyldig holdning til skolens flerkulturelle liv, forstår minoritets elevene gjennom denne tilskrivelsen. Hos noen lærere kommer likegyldigheten til uttrykk i negativt ladete utsagn. En sier: *"Disse elevene kan ikke noe, de gidder ingenting, hva gjør vi med disse? Jeg opplever at mange ikke vil, de virker umodne og ukonsentrert. De møter ikke opp og er upålitelige."* Det at slike innspill får leve sitt eget liv i deler av skolene oppleves problematisk for kolleger. Det påvirker miljøet på ulike måter, men i forhold til kompetanseprosjektet bidrar slike holdninger og praksiser til å svekke kompetanseprosjektets målsetting om en likeverdig og inkluderende flerkulturell skole.

Manglende engasjement for skolens minoritets elever er ikke bare knyttet til dårlige holdninger til denne gruppen. Andre lærere som ikke er engasjert i prosjektet forteller at manglende mestring og håndteringen av minoritets elevene handler om opplevelse av utilstrekkelighet i egen faglig og pedagogisk kompetanse. Noen diskuterer dette med kolleger, og opplever at de får støtte og råd gjennom slike diskusjoner. Andre igjen synes det er vanskelig å blottstille manglende mestring, og velger å være tause om sin egen fortvilede situasjon.

Utilstrekkelighet skaper behov for å forklare hvorfor den enkelte bringes opp i situasjoner som utløser manglende mestring. De som av ulike årsaker ikke forklarer dette gjennom mangel på egen flerkulturell kompetanse, retter ofte ansvar og skyld mot myndighetene som pålegger skolene denne problematiske elevgruppen. Minoritets elevenes manglende forberedthet for den norske skolen adresseres ofte fylkesskolekontoret som i følge mange lærere *"bare plasserer"* minoritets elevene i skolene uten at det er tatt stilling til hvilke faglige og økonomiske ressurser som skal følge elevenes behov for tilpasset opplæring. Myndighetene omtales hos noen som *"disse på fylket"*, men er utenfor en arena lærerne kan henvende seg til, slik de representerer myndighetsbyråkratiet som har makt til å pålegge skolene ulike arbeidsoppgaver knyttet til videregående opplæring. I møtet med myndighetenes beslutninger opplever lærerne at de selv ikke har autoritet til å protestere.

Den varierte mottagelsen det flerkulturelle utviklingsarbeidet har fått i skolene reiser diskusjoner om hva slags forpliktelser og deltagelse denne kompetansen skal ha for den enkelte lærer, og for skolen i sin helhet. Funnene viser at den flerkulturelle fagutviklingen befinner seg i et spenningsfelt mellom forpliktelse og likegyldighet, og skolens minoritetsdiskurs polariseres gjennom ressurser versus mangler, noe som oppleves problematisk for mange lærere. Negative bilder skygger ofte for positive strømninger og hendelser i skolens flerkulturelle liv. Dersom skolene ikke greier å tydeliggjøre det positive bildet i langt større grad, stiller enkelte lærere spørsmålsteget ved hvordan skolens flerkulturelle uttrykk rotfestes i skolens liv. De positive motstemmene som finnes i denne diskursen vil dermed ha problemer med å overdøve det gjennomgående ekkoet av negative tilskrivelser.

Lærernes erfaringer med kompetanseprosjektet innebærer at prosjektet representerer viktig faglig gods, samtidig som det har en marginal plass i skolens fagfelt. Fra ulike arenaer i skolene skapes det forskjellige agendaer, der interessekonflikter vedrørende skolens flerkulturelle fagfelt får utspille seg. Lærerne opplever at skolen deles i to verdener, der særlig påtrykket om å løfte frem kompetansen kommer *nedenfra*, fra lærerkollegiet. I den *øvre del* av denne verdenen befinner skolens ledelse seg, og hos denne gruppen etterlyser lærerne en *tydelig lederrolle* som tar ansvar for å bringe kompetanseprosjektet fra *prat til handling*. Funnene viser at mellomlederens og lærerens ansvar for å implementere flerkulturell kompetanse ikke når frem i skolens felles fagmiljø. De opplever samtidig at den støtten ledelsen mener å gi når det gjelder kvalifiseringstilbud og implementeringsarbeid, ikke er i samsvar med den virkeligheten lærerne opplever at de står oppe i. Ved at skolens ledelse inntar en noe tilbaketrukket rolle, svekkes gyldigheten som den flerkulturelle kompetansen er gitt i skolens virksomhets- og læreplaner. En konsekvens er at kompetanseprosjektet ikke oppleves som en felles forpliktelse, og bidrar således ikke til å styrke de ansattes muligheter til å kvalifisere seg som gode lærere i et flerkulturelt utdanningsmiljø.

### **Status og rolleforståelse knyttet til flerkulturell fagutøvelse**

Skolens manglende evne til løfte frem det flerkulturelle kompetanseprosjektet reiser spørsmål ved hvordan dette påvirker rolleforståelse og status knyttet til flerkulturell fagutøvelse i skolene.

*Rolleforståelse* knyttet til flerkulturell fagutøvelse er forankret i hvordan flerkulturalitet defineres og forstås i skolene. Funnene viser at når skolens flerkulturelle liv diskuteres, så skjer dette gjennomgående i forhold til minoritetselvene som en ensidig, isolert størrelse i skolen. I en slik forståelse uteblir lærernes vurdering av egne faglige, pedagogiske og kulturelle forutsetninger i møte med mennesker som har andre kulturelle uttrykksformer. Dette utelater samtidig forståelse av samspill mellom majoritet og minoritet som en premis i et flerkulturelt fellesskap..

Minoritetselven tilskrives som en gruppe med spesielle behov – en gruppe som ikke uten videre faller sammen med norsk skoles etablerte elevbilder. De er således lite gjenkjennbare i skolens faglige og pedagogiske praksiser. Når lærerne etterlyser flerkulturell kompetanse for å møte og håndtere minoritetselver i skolen, gjøres dette til et spørsmål om hvordan man kan *forstå manglende gjenkjennbarhet gjennom atferd*. I praksis defineres kompetansen til å omhandle det å skaffe tilveie *kunnskap om minoritetselvens egenskaper*. Ved å opprettholde fokus på *hva de gjør*, snarere enn *hvorfor de gjør*, tingliggjøres minoritetselvene gjennom tilskrivelse som kulturell essens. Lærere med flerkulturell kompetanse forventes i denne forståelsesrammen å kunne *gi svar* på et atferdsorientert kunnskapsbehov vedrørende minoritetselvene, og gjennom det *kunne gjøre noe med* minoritetselvenes annerledeshet. En lærer beskriver dette slik:

*- Kolleger kommer og ber meg om hjelp, jeg skal ordne opp med de vanskelige minoritetselvene, slik at læreren kan ta seg av å undervise de andre. Jeg skal hele tiden gi svar på hvorfor de er som de er. Jeg blir hentet inn i andres klasser som "brannslukker" når det oppstår både læremessige problemer og fysiske konflikter.*

Dette bringer informantene inn på spillet mellom lærer og minoritetselev i skolens undervisning. Skolens pensumorientering er et stort press for mange lærere, i den forstand at de har en undervisningsplan de skal igjennom for å føre elevene frem til eksamen. Det å komme igjennom pensum er samtidig en måte å få bekreftet dyktighet som lærer på. Dette kommer til uttrykk i følgende:

*- Det viktigste for læreren er å komme gjennom pensum. Da er hans ansvar ivaretatt. At de fremmedspråklige elevene ikke greier å følge med, er liksom ikke noe som angår læreren.*

Minoritets elever som henger etter, eller som ikke passer inn i skolens etablerte læringsmiljø blir av en lærer beskrevet som *"kulturelle autister som blir i sin egen verden, uten å nå ut til oss."* Det viser bildet av en isolert kommunikasjon, der verken lærer eller elev når frem til den andre. En annen måte å forstå manglende mestring av den pedagogiske rollen på er gjennom følgende utsagn: *"Minoritets elevene blir av mange betraktet som pedagogiske lik i lasten"*. Et slik bilde forteller om hvilke metaforer som brukes både til å kategorisere elevene, men samtidig gir de et bilde på håpløshet knyttet til det å ikke lykkes i sitt arbeid som pedagog i en flerkulturell skole. Minoritets elevene fremstår som annerledes, og i det egalitært orienterte norske skolesystemet mangler lærerne pedagogiske tiltak for å integrere gruppen i skolens læringsmiljø. Den type læringsbehov som minoritets elevene har, samsvarer sjelden med skolens undervisningstilbud (Arnesen 2002, Phil 1998). Skolens minoritets elever, slik de med bakgrunn i dette tilskrives gjennom et problemorientert fokus, har gjennomgående status som "svake elever", og blir forbundet med tilpasnings- og lærevansker.

Et pedagogisk arbeid som preges av strev og manglende positive resultater vil naturlig nok ikke være en oppgave lærere streber etter å påta seg. Dette forklarer lærernes beskrivelse av at deres flerkulturelle kompetanse "privatiseres" eller "spesialiseres" og gjennom det isoleres som fagkompetanse i skolene. Minoritets elevens manglende forberedthet til å være elever i norsk videregående skole diskuteres i liten grad i skolene. Videre uteblir felles diskusjoner om hvilke kvalifikasjoner lærerne faktisk trenger for å møte utfordringene som omhandler lærer og elev i gjensidig samspill.

I skolenes flerkulturelle fagmiljø blir samtidig ulike sider ved lærerrollen også utfordret. Det er særlig situasjoner som omhandler diskriminerende og ekskluderende handlinger som skaper disse utfordringene. Slike hendelser bringer lærerne inn i dilemmaer i forhold til hvordan de skal håndtere det å stå overfor kolleger som svikter i sin faglige og pedagogiske rolle. Hvem skal de være lojale overfor, hva koster det å sette grenser for kolleger, eller å bringe vanskelige temaer inn i felles åpne diskusjoner i skolens fagfelt? Korrigering av kollegers holdninger og praksiser er sensitive og vanskelige temaer, noe de fleste vegrer seg for å gi seg i kast med. Det å rette kritisk blikk mot egen eller andres pedagogisk virksomhet oppleves truende og vanskelig for mange, fordi det å reise spørsmål ved felles, eller andres fagutøvelse kan skape opplevelser av kollegial underkjennelse, og i verste fall medføre konflikter og utestengning i kollegarelasjoner. Imidlertid foregår det diskusjoner lærerne seg i mellom om at negative og saboterende praksiser skaper problemer for alle i kollegiet. Ved en av skolene uttrykker en lærer:

*- Skolen vår går for å være rimelig rasistisk – det er ikke noen god merkelapp... Ut i fra disse erfaringene burde dette vært viet større oppmerksomhet, ved at ledere tar tak i dette. De få som er engasjert blir sittende alene.*

Hva gjør en leder eller en kollega når lærere tilkjennegir diskriminerende holdninger overfor minoritets elever? Det oppleves ikke lett å fremstå med autoritet og ansvar i slike situasjoner. En av lederne sier følgende om dette:

*- [...] jeg har litt dårlig samvittighet for at jeg ikke spør: "Er du så sikker på at du har gjort ditt beste?" Det er så vanskelig å se en kollega inn i øynene å presentere for dem slik de er. Vi må tåle konflikter. Det er vanskelig å diskutere dårlige holdninger. Det står på dagsorden, men lett er det ikke...*

I alle skolene etterlyser lærere og ledere større felles åpenhet rundt saker som preges av slike motsetninger. Manglende evne til å løfte frem større åpenhet har i alle skolene skapt ulike submiljøer hvor egne pedagogiske og sosiale agendaer gjøres gjeldende. Kollegiet utvikler gjennom slike praksiser lagdeling og interessegrupper.

Lærerne selv omtaler skolens totale miljø og submiljøer som tekst og undertekst. *Tekst* omhandler *åpne diskusjoner*, knyttet til skolens faglige og pedagogiske rammer, slik de forstås i en forpliktende pedagogisk praksis. *Undertekst* er diskusjonene som foregår i *lukkede enheter*, og som ikke når ut i fellesskapet. Dette er gjerne diskusjoner knyttet til holdninger og praksiser som informantene betegner som *"uheldig og uønsket"*. Undertekst både undergraver og undergraves i skolens pedagogiske arbeid. Knyttet til skolens flerkulturelle praksis innebærer dette ulike måter å forstå og forholde seg til minoritetslevende, noe som kan få konsekvenser for elevenes læringsmessige tilbud og utbytte. Samtidig er undertekst som et fenomen et ikke-tema i seg selv, fordi den ikke gjøres til gjenstand for åpen debatt i skolene. Undertekst forblir på denne måten en avgrenset praksis, men består i kraft av sin eksistens som "støysender" inn i fagmiljøet.

En annen faktor som påvirker skolens evne til å skape et samlet fellesskap er knyttet til at skolene gjennom flere år har vært igjennom store endrings- og omstillingsprosesser. Skolene har gått fra små til store enheter, noe som har utfordret lærernes opplevelse av å kunne identifiseres seg både i en faglig, pedagogisk og organisatorisk sammenheng. Lærerne utfordres stadig i møte med andre virkelighetsbilder enn de som rammeplaner og læreplaner legger til grunn for skolens pedagogiske organisering og drift. Diskusjonene kan omhandle prioriteringer nedfelt i virksomhetsplaner som må vike plassen for andre løsninger grunnet manglende økonomi, tid eller personlige ressurser. I tillegg tilskrives myndighetene utenfor skolen status som pådriver av nye oppgaver og pålegg som skolene ikke opplever at de har kapasitet eller ressurser til å ta seg av. Dette gjelder særlig inntak av elever med minoritetsbakgrunn, uten at det diskuteres hvordan faglig og pedagogisk tilnærming skal håndteres. Utdanning og faglighet slik det var etablert i skolens opprinnelige form har blitt utfordret gjennom disse prosessene. Sammenslåingene innebærer både positive og negative forsterkende elementer av det å være atskilt gjennom det å være forent.

Gjennom en økende byråkratisering hvor rektorene oppleves å være sterkt knyttet til myndighetene endres også forståelse av lojalitet mellom ledelse og skolens ansatte, og mellom ledelse og myndigheter. I dette totale bildet av skolen spiller det faglige og det administrative sammen i hvordan feltene dominerer og domineres av hverandre. Dette skaper over- og underordning i skolens fagfelt. Dette er posisjoner som kan fremstå som gjensidige og inkluderende størrelser, men kan også representere det motsatte i den forstand at de kommuniserer underkjenning og ekskluderende handlinger. Lærernes fortellinger avspeiler slike posisjoneringer. Dette kan forstås som maktutøvelse og dominans i skolen som et sosialt rom (Bourdieu 1995).

For mange i kollegiet fremstår disse endringsprosessene som at *skolens orden* har gått i oppløsning. Noen lærere sier at de forbinder dette med en opplevelse av å være etterlatt, hvilket bidrar med en annen forklaring på fremvekst av submiljøer. Mange av lærerne gir uttrykk for ensomhet som fagpersoner. Når dette temaet forfølges med spørsmål om hvorfor denne frustrasjonen ikke løstes opp i en felles åpen diskusjon svarer en lærer: *"Det er ingen steder å gå."* Samtidig har ulike submiljøer i skolene skapt opplevelse av frihet både i en faglig og sosial sammenheng. Disse enhetene har blitt nye steder å identifisere faglig, pedagogisk og sosial tilhørighet for lærerne. Lærerne erkjenner at krav om større åpenhet og sterkere felles forpliktelse i skolen fagmiljø kan komme til å gå på bekostning av tilhørighet i etablerte små fellesskap, slik submiljøene er. En lærer beskriver dette slik: *"Det koster å løfte frem misnøye. Du kan miste frihet, og det rommet du har skapt for deg selv kan bli fratatt deg."*

Skolens flerkulturelle utfordringer er ikke høyt prioritert, og er knyttet til grupper som er definert til å være krevende og med svake læringsresultater. Gjennom mangelorientering er minoritetslevende definert som en elevkategori med lav faglig og sosial status i skolene. Lærere som arbeider med minoritetslevende, slik de representerer et problemorientert felt,

kan selv komme til å bli tilskrevet den samme lave status. Deres flerkulturelle engasjement er videre tilskrevet en ekspertrolle, noe som medfører isolasjon i skolens fagfelt. Funnene viser at flerkulturell kompetanse med bakgrunn i dette har lav status i skolene, som en følge av at den får lite prioritet. Omorganiseringsprosesser bidrar videre til fremmedgjøring i skolen som et felles sosialt og faglig rom. Skolene fremstår i sin helhet som lite samlet, både i en faglig og sosial sammenheng. Dette fragmenterte mønsteret av skolene synes å bidra til at implementeringen av flerkulturell kompetanse kompliseres. De ansattes opplevelse av *delvis fellesskap*, gir en forståelse av at de etterlates i *et ansvar* for å organisere en flerkulturell faglig kvalifisering de ikke har *myndighet* til å være med å strukturere eller bestemme innholdet i.

## Oppsummering til videre diskusjon

Skolenes flerkulturelle prosjekt er forankret både i en teori- og praksisdimensjon. Mangfold som ressurs er tematisert i skolenes handlings- og strategiplaner. Dette er i tråd med myndighetenes føringer for å styrke flerkulturell kompetanse hos offentlige tjenesteytere.

Studien har vist at selv om skolene gjennom visjoner og mål har en positiv profilering av den flerkulturelle videregående skolen, så synliggjør empirien en motsatt dimensjon. Fordi det ikke har vært gjennomgripende felles diskusjoner om hva det flerkulturelle utviklingsarbeidet skal innebære, blir det ingen faglig og organisatorisk entydighet. I mangel på en slik avklaring fortsetter det flerkulturelle kompetanseløftet å bevege seg langs den akse som allerede er etablert som skolenes flerkulturelle diskurs. Den ene akse utgjør en ressursorientering av det flerkulturelle miljøet, og den andre representerer det flerkulturelle i lys av mangel- og problemorientering.

Teori og praksis kommer i et motsetningsforhold gjennom størrelser som *det ideelle* og *det reelle*, hvor et teoretisk perspektiv representerer det som *bør være*, mens praksis representerer det som *faktisk er*. I en teoretisk forstand gjøres det flerkulturelle til et spørsmål om mangfold, hvilket innebærer positivt ladete beskrivelser av en heterogen skole en ressurs. I praksis derimot, gjøres den flerkulturelle skolen til et spørsmål om forskjeller, i kraft av problemer. Slik konstrueres motsetninger hvor for eksempel begrepsparene innenfor/utenfor, rett/galt, normalitet/avvik kan bli perspektiv til å kategorisere og analysere skolens flerkulturelle virkelighet ut i fra.

Når skolens ansatte beskriver hvordan den flerkulturelle kompetansen forankres i skolen er det gjennom disse motsetningene de snakker. Når det motsetningsfylte tar plass i et fagfelt, kan dette bringe profesjonsutøvere inn i dilemmaer av å bli stående i mellom valg. I stedet for å diskutere kompleksiteten det motsetningsfylte kan representere, synes det som om kommunikasjonen dreier seg om å ta stilling til "på den ene" – eller "på den andre" siden, snarere enn å ha et både-og perspektiv. Slike dilemmaer skaper lojalitetskonflikter for lærerne, både innad i kollegiet, og utad mot gruppen av minoritets elever.

Å forstå det motsetningsfylte innebærer å se på hva det motsetningsfylte skapes i kontrast til. Norge representerer noe særegent gjennom sin konstitusjonelle praksis som målbærer en likhetsideologi ut i samfunnsinstitusjonene. Dette perspektivet har betydning når fokus rettes mot kompetanseheving i flerkulturell forståelse, i den hensikt å styrke forståelse for mangfoldet.

Forskning som tar for seg kulturelle fenomener i det norske samfunnet viser at likhet er en spesiell kode i organisering av ulike sosiale og kulturelle prosesser (Vike m.fl. 2001). I

praksis fremstår dette gjennom en idé om at folk stort sett er relativt like. Gullestad (1989) har vist at denne forståelsen kan knyttes til en særegen måte å etablere forestillingen om likeverd forstått som likhet ("equality as sameness"). I samhandlingssituasjoner kan dette fremstå som en insistering av å behandle hverandre som "samme slags" – og reelle forskjeller har derved en tendens til å bli underkommunisert. Gjennom en forståelse av "samme slags" springer det samtidig frem en forventning om gjensidighet i samhandling i den forstand at alle kan gi hverandre noe som alle kan ta imot. Slik gjensidighet i samhandling er basert i et felles erfarings- og kodegrunnlag som kan identifiseres av alle deltagerne i ulike sosiale og kulturelle grupperinger. Jo mer heterogen en gruppe fremstår som, øker muligheten til at man kan komme til å "gi den andre part noe" som den andre ikke kan ta i mot. I en slik kontekst kan gjensidighetsrelasjonen opphøre. Dersom idealet om "forestilt likhet" (likeverd som likhet) skal danne grunnlag for gjensidighet, innebærer dette at sosiale/kulturelle grenser i størst mulig grad forblir usynlige (Gullestad 1989, 2001).

Offentlig administrasjon, utdanningssystem og fagfelt er med bakgrunn i denne praksisen bærere av egalitære verdier. Likhetsideologien understreker like rettigheter for alle. I dette ligger at det offentlige gjennom all institusjonell praksis skal gi alle like betingelser og likestilte muligheter til utdanning, behandling eller oppnåelse av andre samfunnsmessige goder. Skolene kan videre forstås som et diskursivt fellesskap, med klare rammer for faglig virksomhet. Dette innebærer at den har regler for hva som skal være legitim kunnskap og handlingskompetanse innad i skolens fagfelt. Når ny kunnskap og kompetanse implementeres i fagfeltet kan det oppstå diskusjoner rundt hvilken nødvendighet, gyldighet og konsekvenser denne kunnskapen skal få i forhold til etablerte profesjonsverdier og fagutøvelse. Endringer i skolene i kraft av kulturelt mangfold og styrking av flerkulturell kompetanse har utfordret det *egalitære som premiss* i skolenes profesjonelle og sosiale liv. Eksisterende profesjonsverdier kan bli truet gjennom slike endringer, hvilket kan øke muligheter for uenighet om felles mål, og kollektive strategier for å nå disse målene (Arnesen 2002, Eriksen 2001, Scollon & Scollon 2001). Studien viser at slike uenigheter finner sted i skolene.

En kan med bakgrunn i disse funnene si at skolen som fagfelt har en monokulturell måte å forstå fagutøvelse på. Eksisterende elev- og lærergrupper skaper et homogent bilde av skolen som fagfelt (Arnesen 2002). Når ulike typer annerledeshet tar plass i fagfeltet, enten gjennom nye elevgrupper eller kolleger med andre fagperspektiv, kan en slik monokulturell virkelighetsforståelse bli utfordret.

Norges pågående integreringsdebatt har mange nedslagsfelt, hvorav ett utgjør offentlig forvaltning. Hvordan oversettes debattens forståelse av samspill mellom majoritet og minoritet inn i skolene? Kompetanseprosjektet viser at det arbeidet som skulle åpne for bedre interaksjon mellom minoritets- og majoritetsgruppen ikke lykkes i den grad det målbæres i institusjonene. Minoritetenes annerledeshet stenger paradoksalt nok for mangfoldsvisionene slik de etterspør likeverdighet og dialog i integreringsarbeidet. Ved å debattere integrering gjennom den premiss at "norske verdier" skal ha forrang som et "bør", er skolene med på å legitimere en etnosentrisk forvaltning av "andres beste". Dette er i tråd med det som kan forstås som paternalistiske verdier som eksisterer i ulik offentlig tjenesteyting, ved at tjenesteytere søker å motivere og regulere ulike brukergrupper inn i rammer velferdsstaten har definert som ønsket og viktig for befolkningen (Eriksen 2001, Vike 2004).

Hva slags gyldighet minoritet og majoritet skal ha i forhold til hverandre i det offentlige er viktig å problematisere. Offentlige tjenesteytere innehar som fagutøvere rett til å definere situasjoner som avklarer behov, og rett til å definere tiltak og utøve handlinger i forhold til avklarte behov (Eriksen 2001). Ved slik tildeling av ansvar har offentlige tjenesteytere muligheter til å påvirke utviklingsprosesser i samfunnet. I et demokratisk samfunn er det med bakgrunn i dette viktig å problematisere samspillsfunksjoner i de institusjoner som har ansvar for offentlig tjenesteytings aktøransvar. Funnene viser at dette også har gyldighet for flerkulturelt utviklingsarbeid.

Studien viser at skolenes ansatte gjennom ulike etablerte praksiser, trekker i forskjellige retninger med hensyn til at de selv definerer hva som er viktig deltagelse i institusjonelt forpliktende løft. Myndigheter utenfor, og innad i skolen stiller lærere overfor forpliktelser og krav. Samtidig har den enkelte lærer muligheter til å skape sin faglige autonomi innenfor de rammebetingelser skolen fungerer i forhold til. Kombinasjonen av forpliktelse og autonomi gir læreren rom for å arbeide med en viss frihet innenfor læreplanen. Et slikt perspektiv kan skape motsetninger mellom hva som skal fortolkes som *det pålagte* og *frihet til valg*, og medfører at vurdering av eget arbeid kan forstås svært forskjellig innen en og samme skole (Arnesen 2004:27-28). Relasjoner i skolen og relasjoner til fag kan med bakgrunn i dette skape ulike ståsteder for lojalitet i forhold til myndigheters pålegg, faglig frihet, og kollegialt samspill. Skolen som organisasjon kan forstås som en sosial enhet der mennesker samhandler enkeltvis eller i grupper, og representerer en differensiert verden bestående av både felleskulturer og subkulturer. Disse kulturene samhandler gjennom motivasjoner, funksjoner, roller og samtaler (Vike 2003:191). I skolenes submiljøer vedlikeholdes både engasjement, fravær av engasjement og motstand gjennom ulike former for meningsproduksjon. I arbeidet med å sikre flerkulturell fagutvikling en sentral plass i skolens fagfelt, er det nødvendig å skape åpne, felles diskusjoner om hva som skal forplikte skolens faglige fellesskap i dette arbeidet. Dersom ikke kan det flerkulturelle kompetanseprosjektet, og de lærere som arbeider med dette komme til å bli marginalisert der det forventes at integrering skal være målet (Arnesen 2002).

Studien har vist at fravær av, og utydelig lederansvar svekker implementeringen av flerkulturell kompetanse til skolene. Dette gjelder myndigheter på fylkesnivå så vel som lederskap i skolene. Ledere må på banen, de må være tydelige og vise vei i et slikt utviklingsarbeid. Erfaring fra Videreutdanningen viser samtidig at ledere som selv har flerkulturell kompetanse leder flerkulturelle utviklingsprosjekt med større innsikt og målrettethet enn de som ikke har denne kompetansen. Videre viser funnene at skolene kan effektivisere dette arbeidet ved å kvalifisere mange ansatte gjennom tilrettelegging for flerkulturelle studier. Når fagfelt skal implementere ny kompetanse, viser studien at det ikke er tilstrekkelig å erkjenne et behov for å skaffe tilveie denne kompetansen. Vel så viktig er å reflektere den *praksisen* kompetansen skal nedfelles i. Ved å styrke bånd mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjoner, kan begge parter bistå til å planlegge strategier som kan bidra til at institusjonene får implementert ny kompetanse i tråd med de intensjoner som er gitt.

## Litteratur

- Arnesen, A.L. (2002): *Ulikhet og marginalisering*. Avhandling til dr. polit.-graden. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo: Våren 2002. HiO- rapport 2002 nr. 13.
- Arnesen, A.L. (2004): *Det pedagogiske nærvær*. Oslo, Abstrakt forlag AS.
- Barth, F. (1994): *Manifestasjon og prosess*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo, Pax Forlag A/S.
- Eriksen, E.O. (2001): *Demokratiets sorte hull. Om spenning mellom fag og politikk i velferdsstaten*, Oslo, Abstrakt forlag A/S.
- Gullestad, M. (1989): *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2001): Likhetens grenser. I: Lien, Lidén, Vike (red.): *Likhetens paradokser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, J.C. (1990a): "Cognitive models in life histories". I: *Anthropological Quarterly*, Vol. 63, nr. 3, s. 122 – 133.
- Pihl, J. (1998): *Minoriteter og den videregående skolen*. Doktorgradsavhandling. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Raaen, F.D, m.fl. (2002): *Evalueringsrapport om Videreutdanning i flerkulturell forståelse*. Oslo, Høgskolen i Oslo.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2001): *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Vike, H.(2003): Formelt organiserte verdener. I: Rugkåa, Trædahl Thorsen (red.): *Nære steder, nye rom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vike, H.(2004): *Velferd uten grenser*. Oslo: Akribe.
- St.meld. nr. 49. (2003-2004): *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse – Ansvar og frihet*.