

# Verdibasert ledelse og etnisk mangfold



En kritisk diskursanalyse  
om identitets- og  
relasjonsforståelser i  
verdibasert ledelse i en  
flerkulturell kontekst

**Masteravhandling i  
pedagogikk**

**NLA HØGSKOLEN  
Bergen**

**Våren 2013**

**Torill H. Havnerås**



## Forord

Dette prosjektet tar sikte på å undersøke hvorvidt diskurser i ledelsesperspektivet verdibasert ledelse tar høyde for økt etnisk mangfold.

Arbeidsprosessen, eller reisen som den ofte blir betegnet som, har vært krevende, men ikke desto mindre spennende og kjekk. Dessuten har dette arbeidet vært både faglig og personlig utviklende. Selv om læringskurven har vært bratt, har mestringsfølelsen like fullt vært til stede. Jeg er takknemlig for muligheten for å kunne fordype meg i en tematikk som jeg finner interessant og aktuell, og jeg håper at dette kan være et bidrag til å belyse noen aspekter ved ledelse i et flerkulturelt samfunn generelt, og i den flerkulturelle skolen spesielt. Dersom avhandlingen kan bidra til refleksjon rundt hvordan man omtaler og handler i det flerkulturelle møtet, har jeg nådd mitt mål – i denne omgang.

Jeg vil først og fremst takke veilederen min Frédérique Brossard Børhaug for uvurderlig hjelp og oppmuntring gjennom hele prosessen. Dine kommentarer har vært konstruktive og du har utfordret meg. Tusen takk!

Til andre ansatte ved NLA Høgskolen, som gjennom gode faglige samtaler i løpet av studieårene har inspirert og motivert meg til å søke masterstudiet: Takk!

Ellers fortjener medstudenter, venner og familie en takk. Gode innspill, oppmuntrende ord samt en prisgitt tålmodighet, har bidratt til at et tidkrevende prosjekt endelig er gjennomført.

Torill Humlebrekke Havnerås

Bergen, april 2013



## Sammendrag

**Tittel:** Verdibasert ledelse og etnisk mangfold: En kritisk diskursanalyse om identitets- og relasjonsforståelser i verdibasert ledelse i en flerkulturell kontekst

**Tema/hensikt:** Ulike kulturelle og historiske kontekster begrunner hvordan ledelse bør utøves på ulike måter, og litteraturtilfanget på ledelsesfeltet er i stadig økning. Med utgangspunkt i et av de nyere perspektivene som blir presentert i ledelseslitteraturen, tar denne avhandlingen sikte på å undersøke hvorvidt det tas høyde for at det norske samfunnet er preget av større etnisk mangfold, og hvilke virkning det kan få i en flerkulturell skolekontekst.

**Problemstilling:** Avhandlingens overordnede problemstilling er:

- I hvilken grad kan diskursen i verdibasert ledelse (VBL) understøtte ledelse i en flerkulturell skolekontekst?

Problemstillingen er søkt svar på gjennom følgende to underspørsmål:

- Hva kjennetegner diskursen i VBL med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av to tekster?
- På hvilke måter utfordrer etnisk mangfold i skolen en norsk diskurs om VBL?

**Metode/teori:** Det er brukt kvalitativ metode for å få svar på avhandlingens problemstilling. Den metodiske tilnærmingen som er benyttet er kritisk diskursanalyse, med et rammeverk hentet fra Norman Fairclough (2003, 2008, 2010). Det teoretiske bakteppet er bygd opp med utgangspunkt i generell ledelseslitteratur og ledelseslitteratur fra skoleledelsesfeltet, slik det fremkommer i utvalgt norsk litteratur. Drøftingen blir i hovedsak gjennomført med bakgrunn i integreringspolitiske målsettinger og i lys av pedagogiske perspektiver knyttet til etnisk mangfold, hentet fra norsk og internasjonal litteratur.

**Funn:** Det er identifisert fire ulike former for diskurser i ledesperspektivet verdibasert ledelse. Gjennom en tenkning som fokuserer på fellesskap, deltakelse, omsorg, selvstendighet og ansvar artikuleres identitets- og relasjonsforståelser som skaper handlingsstrukturer for ledere. Analysen viser at diskursen i verdibasert ledelse kan ses som en moderat motdiskurs til en nyliberalistisk tankegang som preger skolen. Videre indikerer funnene at VBL reproducerer en monokulturell diskursorden ettersom forståelsene kan karakteriseres som begrensende i møte med et økende etnisk mangfold, og således vil kunne utfordre skolelederens praksis i den flerkulturelle skolen.



# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b>	<b>III</b>
<b>SAMMENDRAG</b>	<b>V</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b>	<b>VII</b>
<b>1 UTGANGSPUNKT FOR STUDIEN</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 HENSIKTEN MED AVHANDLINGEN	2
1.3 PROBLEMSTILLING	4
1.4 TIDLIGERE FORSKNING PÅ AVHANDLINGENS TEMATIKK	5
1.5 AVGRENSNING OG VALG AV LITTERATUR	9
1.6 AVHANDLINGENS OPPBYGGING	11
<b>2 SENTRALE ASPEKTER VED SKOLELEDELSESFELTET I DAGENS NORGE</b>	<b>13</b>
2.1 DISKURSER OM Å LEDE SKOLEN	13
2.1.1 Begrepet «pedagogisk ledelse»	13
2.1.2 Hva menes med «god skoleledelse»?	14
2.2 NORSK UTDANNINGSPOLITIKK I ENDRING	15
2.2.1 Nye ledelsesrammer og retningslinjer for den norske grunnskolen	15
2.2.2 Økt ansvar for skoleledere	16
2.2.3 Skolelederes kompetanse som satsingsområde	18
2.3 LEDELSE I DEN FLERKULTURELLE SKOLEN	19
<b>3 HVORDAN KOMMER ENDRINGER I LEDELSE TIL UTTRYKK I NORSK LITTERATUR PÅ FELTET?</b>	<b>23</b>
3.1 LEDELSE: EN INNRAMMING	23
3.1.1 Hva er ledelse?	23
3.1.2 Makt og tillit i ledelse	24
3.2 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG ASPEKTER VED LEDELSESUTØVELSE	25
3.2.1 Ulike perspektiver på hvordan man kan lede en organisasjon eller institusjon	25
3.2.2 Organisasjonsmessig struktur	27
3.2.3 Organisasjonskultur er mer enn et rent styringsmiddel	28
3.2.4 Kulturelle forskjeller – en glemt fasett ved organisasjonskultur?	30
3.3 SENTRALE ASPEKTER VED EN ENDRET LEDERROLLE	31
3.3.1 Lederens personlighet	31
3.3.2 Kompetanseheving i et moderne arbeidsliv	33
3.3.3 Den personlige dimensjonen ved lederrollen	34
3.4 EN KORT SAMMENFATNING AV TEORI OG UTVIKLING PÅ LEDELSESFELTET	36
<b>4 MITT METODISKE UTGANGSPUNKT</b>	<b>37</b>
4.1 ANALYSE SOM METODISK TILNÆRMING	37
4.2 VITENSKAPSFILOSOFISK UTGANGSPUNKT OG PlassERING	39
4.3 KRITISK FORSKNING I ET HERMENEUTISK PERSPEKTIV	41
4.3.1 En fortolkningsprosess	41
4.3.2 Forskningsetiske refleksjoner	42
<b>5 KRITISK DISKURSANALYSE SOM METODE</b>	<b>45</b>
5.1 DISKURSBEGREPET OG DISKURSANALYSE	45

5.1.1 Språk og makt	46
5.1.2 Ideologibegrepet i KDA.	47
5.2 FAIRCLOUGHS KRITISKE DISKURSANALYSE	48
5.2.1 Intertekstualitet og interdiskursivitet	50
5.2.2 Faircloughs tredimensjonale diskursanalyse	52
5.3 ANALYTISK TILNÆRMING I MIN AVHANDLING: ANVENDTE ANALYTISKE VERKTØY	56
<b>6 DISKURSER I VERDIBASERT LEDELSE</b>	<b>61</b>
6.1 DE KOMMUNIKATIVE BEGIVENHETENE	61
6.2 TEKSTENES LITTERÆRE SJANGER OG FORMÅL	65
6.3 TEKST 1: «VERDIBASERT LEDELSE: KULTUR, ETIKK OG KOMMUNIKASJON»	66
6.3.1 Sentrale aspekter ved lederens identitet og deres yrkesutøvelse	66
6.3.2 Lederes interaksjon med andre aktører	68
6.3.3 Tekst 1 som diskursiv praksis	71
6.3.4 Oppsummering av tekst 1	73
6.4 TEKST 2: «KUNNSKAP SARBEID: OM KUNNSKAP, LÆRING OG LEDELSE I ORGANISASJONER»	73
6.4.1 Sentrale aspekter ved lederens identitet og deres yrkesutøvelse	73
6.4.2 Lederes interaksjon med andre aktører	75
6.4.3 Tekst 2 som diskursiv praksis	76
6.4.4 Oppsummering av tekst 2	79
6.5 MENINGSKONSTRUKSJON I DE KOMMUNIKATIVE BEGIVENHETENE	79
6.5.1 Stiler («Ways of being»)	79
6.5.2 Sjangre («Ways of acting»)	80
6.5.3 Diskurser («Ways of representing»)	82
<b>7 VERDIBASERT LEDELSE I MØTE MED ETNISK MANGFOLD</b>	<b>85</b>
7.1 KONTEKSTUALISERING AV DEN DISKURSIVE PRAKSISEN: POLITISKE MÅLSETTINGER KNYTTET TIL DET FLERKULTURELLE SAMFUNNET	85
7.2 HVORDAN FORVALTES KULTURELLE FORSKJELLER?	88
7.2.1 Skolefeltet i møte med en tvetydig integreringsdiskurs	88
7.2.2 Hvordan kommer skolen etnisk mangfold i møte?	90
7.2.3 Begrunnelser for pedagogisk praksis i den flerkulturelle skolen	91
7.3 VERDIBASERT LEDELSE I DEN FLERKULTURELLE SKOLEN	92
7.3.1 Nyliberalismens hegemoni	93
7.3.2 Demokrati som skolens flerkulturelle samhandlingsgrunnlag	94
7.3.3 Fordeler og begrensninger ved relasjonsforståelsene i verdibasert ledelse	95
7.3.4 Lederes legitimitet i en interkulturell leder-medarbeider relasjon	97
7.4 INTERKULTURELL KOMPETANSE: EN FORUTSETNING FOR KOMPETANSEHEVING	99
7.4.1 Et utgangspunkt for interkulturell samhandling	99
7.4.2 Verdibasert ledelse i et interkulturelt perspektiv	101
<b>8 VERDIBASERT LEDELSE I DEN FLERKULTURELLE SKOLEN</b>	<b>103</b>
<b>LITTERATUR</b>	<b>107</b>



# 1 UTGANGSPUNKT FOR STUDIEN

Et flerkulturelt samfunn fører med seg utfordringer som kan knyttes til kultur, personers identitet, deres verdigrunnlag og til relasjoner mennesker imellom. Denne masteravhandlingen tar for seg spørsmål som ses i sammenheng med et større mangfoldig fellesskap knyttet til ledelsesfeltet.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forandringene i samfunnet viser seg i form av institusjonelle og sosiale endringer. Gjennom bedre infrastruktur og teknologiske nyvinninger har grensene mellom land og kulturer gradvis blitt visket bort. «Globalisering som begrep viser både til komprimeringen av verden og intensiveringen av bevisstheten om verden som helhet» sier Robertson (1992) referert i Eriksen (2008b:17). Verden blir tilsynelatende mindre når avstanden mennesker imellom blir kortere. Eriksen sammenfatter uttalelsen ovenfor og sier at «komprimeringen [...], bringer oss alle nærmere hverandre på godt og vondt. Bevisstheten, eller erkjennelsen, om forbindelsene gir en opplevelse av både muligheter og sårbarhet» (ibid.). I denne sammenheng er det viktig å være bevisst at endringer både kan skape muligheter og utfordringer, og at en ny og til tider uoversiktlig fremtid derfor nødvendiggjør interkulturell dialog. Det norske samfunnet har de siste tiårene opplevd økende mangfold, og dette kommer til uttrykk på flere arenaer, eksempelvis ved at sammensetningen av arbeidsstokken har forandret seg (Nordhaug, 2002:291-292). Valg av tema er begrunnet i en tenkning og i nysgjerrighet rundt noen av de utfordringene i arbeidslivet som økt globalisering har medført. Av særlig interesse for meg er hvordan man innen organisasjonsledelse kommer det flerkulturelle samfunnet i møte.

En flerkulturell arbeidsplass er ett eksempel på et mer mangfoldig arbeidsliv, og kan forstås ved ansatte med ulik kulturell bakgrunn.<sup>1</sup> Et normativt spørsmål i en slik sammenheng kan være hvorvidt ledere i en flerkulturell organisasjon bør utøve lederskap uavhengig den kulturelle variasjonen, eller om dette faktisk innebærer at man

---

<sup>1</sup> Bore, Djuve og Tronstad viser mangfoldsbegrepets kompleksitet ved å skille mellom overflatemangfold og dybdemangfold. Mens førstnevnte dreier seg om kjennetegn som kjønn, alder og hudfarge, omhandler dybdemangfold om ikke-observerbare uttrykk som personlighet, holdninger, verdier og kunnskaper (2013:7-8). Begrepet mangfold skal videre i avhandlingen forstås som etnisk mangfold hvor mennesker både med annen etnisk opprinnelse samt etnisk norske inngår. Med andre ord, etnisk mangfold innbefatter både overflate – og dybdemangfold.

underkjenner den enkelte ansattes bakgrunn og kompetanse? Og videre, evner ledere å mestre mangfold? (ibid.). Ifølge Rogstad er det er større avstand mellom arbeidstakeres interesser på arbeidsplasser som er etnisk heterogene enn i de homogene (2002:85). Og Pihl hevder at det vil være en dysfunksjonell strategi dersom «en etniske majoritet vurderer og organiserer [...] ut fra sine tradisjonelle kulturelle verdier, normer og språklige forutsetninger» (2005:190). Utgangspunktet for denne avhandlingen kan ses i sammenheng med Pihls ytring, hvor tanken er at endringer i samfunnet fordrer endringer i ledelse og for lederrollen.

## **1.2 Hensikten med avhandlingen**

Siden tematikken i denne avhandlingen er sammensatt, vil jeg nå gi en kort presentasjon av hovedfeltene som avhandlingen tar for seg.

### ***Verdibasert ledelse***

I lang tid har regel – og målstyring fungert som de dominerende styringsredskapene (Aadland, 2004:141). Som konsekvens av globaliseringen har krav om effektivitet og hurtig måloppnåelse økt, noe som følgelig har bidratt til styrking av en slik innretning (ibid.). I lys av de økonomiske, politiske og markedsmessige faktorer som stadig øver innflytelse på organisasjonsledelse, er det en forutsetning at ledere innehar evne til å være tilpasningsdyktige (Kirkhaug, 2013:38). Man kan imidlertid stille spørsmål ved hva som ligger i dette. For som Aadland forteller, har forskning vist at verdier og følelser er like viktige motivasjonskilder som fornuften, og at medarbeidernes effektivitet øker, dersom de jobber aktivt med verdier (2004:142-143). Analyse materialet i denne avhandlingen vil være litteratur om verdibasert ledelse, som kan ses som et alternativ til regel – og målstyring. Men hva innebærer egentlig perspektivet verdibasert ledelse? Ifølge Kirkhaug er der tale om et ledelsesperspektiv hvor verdier skal kunne tjene som bidrag til å påvirke ansattes virkelighetsoppfatninger, slik at deres holdninger og handlinger er i overensstemmelse med organisasjonenes retningsgivende verdier (2013:102). Men kan ikke all ledelse i utgangspunktet karakteriseres som verdibasert? Aadland hevder at det er nettopp det som er tilfelle fordi det ikke finnes en verdifri handling (2004:147). Kirkhaug presiserer imidlertid at «verdibasert ledelse i større grad er ... filosofisk, relasjonelt og emosjonelt orientert enn tradisjonelle tilnærminger som regelstyring og målstyring, ... » (2013:103).

Det er ikke lett å ramme inn verdibegrepet. På en side kan man se begrepet i et individperspektiv. I så tilfelle kan et personlig verdisystem defineres som:

En samling oppfattelser av hva vi mener er bra og hva som er mindre bra, hva som er viktig og hva som er mindre viktig når det gjelder en rekke ting og forhold, og en prioritering av dem når de blir satt opp mot hverandre. (Irgens, 2007:76)

Dersom man tenker på verdier i et videre samfunnsperspektiv, har det tradisjonelt sett ofte blitt forbundet med økonomisk teori og praksis (Aadland, 2004:151). Kirkhaug presiserer at verdier, grovt skissert, har tre funksjoner på samfunnsnivå. For det første skal de fungere som styresmaktens redskap for å ta hånd om landet, identitet og sikre samhold blant innbyggerne. For det andre skal det være innbyggernes redskap for å gjøre krav på sine rettigheter i forhold til staten, og for det tredje tjener verdiene som funksjon for å regulere relasjonene folket imellom (2013:81).

I en verdipluralistisk tid aktualiseres verdibegrepet, og drøftinger rundt hvilke verdier som skal gjelde i samfunnet dukker regelmessig opp. Leirvik og Røthing hevder dessuten at det i senere tid har gått inflasjon i verdibegrepet, og eksemplifiserer ved å trekke frem begreper som verdiforankring, verdivalg, verdifellesskap, verdigrunnlag, for å nevne noen (2008:7).

### ***Ledelse i den flerkulturelle skolen***

Også i grunnskolen har verdidebatten satt sitt preg, hvor særskilt verdiforankring og verdiformidling har vært emner for diskusjon (Eriksen, 2008a:120-121). Skolens verdiforankring var for eksempel et sentralt element i forbindelse med utarbeidningen av den nye formålsparagrafen. Inga Bostad, som var leder for Bostadutvalget, forteller at den endelige formuleringen viser hvordan skolens verdigrunnlag skal være «en forståelsesramme for fremveksten av noen fellesmenneskelige verdier» (Bostad, 2008:148). Med andre ord skal opplæringen i skolen ikke være forankret i religion og tradisjoner, med ta utgangspunkt i konkrete verdier som åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet (ibid.:147-148).

Dette prosjektet tar sikte på å drøfte verdibasert ledelse i en flerkulturell skole. For som en av de viktigste arenaer i samfunnet er skolen intet unntak, når det gjelder utfordringene som ble skissert innledningsvis. Dette stadfestes av Lillejord og Tolo som sier: «Vi leter imidlertid forgjeves etter en beskrivelse av hva som kjennetegner sterk

ledelse i en multikulturell skole» (2006:125).<sup>2</sup> Lillejord og Tolo hevder at lederoppgavene på en flerkulturell skole er mer omfangsrike og krevende enn de som skoleledere generelt opplever, og at det derfor fordrer «*andre* krav til ledelse» (ibid.:120). Dessuten har styresmaktens fraskrivelse av ansvaret med å utvikle skolen i tråd med utviklingen av et mangfoldssamfunn, ført til «å *politisere* skolelederens oppgaver» (ibid.:125). En konsekvens av dette er at de utfordringer som man står overfor må drøftes og løses lokalt, noe som igjen forutsetter *sterke* ledere (ibid.). Hva dette innebærer, og hva dette krever i praksis er imidlertid uklart.

Ledelsesutøvelse har en kompleksitet knyttet til seg, og hvordan man tilnærmer seg skoleledelsesfeltet i en studie er avhengig av hvilke perspektiv som blir benyttet. Hvorvidt man går ut fra et perspektiv som studerer skoleledelse på systemnivå, om man vektlegger samhandlingen mellom leder og de andre aktørene innenfor skoleledelse, eller et tredje perspektiv som retter seg mot skoleledelse i relasjon til undervisning, vil følgelig prege studien (Møller,2006b:46-47). Denne avhandlingens perspektiv kan beskrives ut ifra et samhandlingsperspektiv, og særlig relasjonen leder-medarbeider. Ettersom både aktørene og de handlingene som utføres innenfor hvert perspektiv står i et vekselforhold til hverandre, vil imidlertid elementer av de andre perspektivene nødvendigvis også fremkomme.

### **1.3 Problemstilling**

Den overordnede målsettingen med denne avhandlingen er knyttet til å undersøke i hvilken grad ledelsesperspektivet verdibasert ledelse (VBL) kan være et bidrag i en flerkulturell kontekst. Dette nødvendiggjør imidlertid en undersøkelse av hvilke elementer som benyttes i litteraturen om VBL, og hvordan disse igjen bidrar til å konstruere forståelser for lederrollen og relasjonene mellom ledere og medarbeidere. Mer konkret tar dette prosjektet for seg flerkulturell samhandling i en skolekontekst. Det er derfor en videre målsetning å se nærmere på hvordan man som skoleleder i den flerkulturelle skolen kan bli utfordret av ledelsesperspektivet VBL. Med bakgrunn i disse målsetningene har jeg formulert følgende problemstilling og underspørsmål:

---

<sup>2</sup> «Multikulturalisme» er et komplekst begrep. Gule definerer dette som et begrep «som hovedsakelig viser til en strategi eller ideologi for hvordan man bør forholde seg til det flerkulturelle samfunn» (2008:242). På en annen side har tilknytningen til ideologi bidratt til at ordet har fått en negativ tone over seg, og det foreligger følgelig uenighet om hvorvidt det egner seg som et deskriptivt begrep. Se for eksempel Eide og Eriksen (2012:10-11) for utdypende drøfting om begrepet. Som grunnregel i denne avhandlingen benytter jeg begrepet «multikulturell» kun når litteraturen jeg henviser til bruker det. Ellers benytter jeg begrepet «flerkulturell» eller «interkulturell».

Avhandlingens overordnede problemstilling er:

- **I hvilken grad kan diskursen i verdibasert ledelse (VBL) understøtte ledelse i en flerkulturell skolekontekst?**

Problemstillingen vil jeg søke svar på gjennom følgende underspørsmål:

- **Hva kjennetegner diskursen i VBL med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av to tekster?**
- **På hvilke måter utfordrer etnisk mangfold i skolen en norsk diskurs om VBL?**

Det første underspørsmålet vil bli tatt opp i avhandlingens kapittel seks, hvor jeg vil foreta en analyse av diskursen av ledelsesperspektivet VBL. Dette vil så danne utgangspunkt for en drøfting rundt VBL i en flerkulturell skole i kapittel sju. Her vil jeg søke svar på det andre underspørsmålet mitt ved at jeg med et kritisk blikk ser nærmere på hvilke implikasjoner diskursene i VBL kan få i en flerkulturell skolekontekst. Avslutningsvis undersøker jeg hvordan begrepet interkulturell kompetanse kan utfordre den norske litteraturen om VBL, dersom dette ledelsesperspektivet skal legges til grunn som styringsfilosofi i den flerkulturelle skolen.

#### **1.4 Tidligere forskning på avhandlingens tematikk**

Blant de forskningene som finnes om verdibasert ledelse er i det i hovedsak helse-sektoren som er sterkest representert (Eide og Eide, 2008; Falkenberg, 2006; Aadland mfl., 2006). Like fullt er disse viktige i den grad de kan vise hvordan verdibasert ledelse tidligere har blitt forsket på. Tre relativt nye forskningsstudier tar på forskjellige måter opp verdier i en organisasjonssammenheng. Eide og Eides forskning (2008) er knyttet til et verdiprojekt ved et sykehus, hvor de i perioden 2003-2006 var med på prosjektet «Verdier i praksis». Studiens hensikt var å utvikle en metode for å se hvordan sykehusets vedtatte kjerneverdier kommer til uttrykk, samt hvordan man gjennom atferd og handling uttrykker skjulte verdier. Avslutningsvis i prosjektet ble sykehusets ledere invitert til et refleksjonssamarbeid knyttet til de praksisverdiene som ble avdekket i Del I og II i forskningsprosjektet. Videre har Falkenberg (2006) forsket på verdier og sosiale normer i 50 av Norges største bedrifter. På bakgrunn av undersøkelsens funn ble det utviklet en typologi over de ulike formene for verdier som opptrådte. Undersøkelsen tok også sikte på å granske hvilke krav som måtte være oppfylt for at ansatte og ledere

skulle anse verdiene som viktige (ibid.:5). I tillegg har Aadland mfl. (2006), på oppdrag av Handels – og serviceorganisasjonenes Hovedorganisasjon<sup>3</sup>, utført en studie av hvordan verdibasert ledelse kommer til uttrykk i praksis. Åtte virksomheter innenfor helse -, utdannings – og kultursektoren tok del i denne studien som hadde som mål å få oversikt over planlegging og gjennomføring av verdibasert ledelse, utfordringer som ble møtt i et slikt arbeid, samt å skaffe materiale som kunne anvendes for ledere i deres bevisstgjøringsprosess og praksis. Siden det var forsket lite på dette feltet, ble utvikling av metodikk for verdibasert ledelse i praksis også vektlagt i deres prosjekt. De ovennevnte prosjektene inneholder sentrale elementer i forbindelse med verdibasert ledelse som belyser verdibasert ledelse i praksis i norsk kontekst. Jeg vil her særlig trekke frem funn i Falkenbergs undersøkelse. Her kom det frem at selv om mange organisasjonsverdier var vagt formulert, formidlet de tydelig hvilken atferd og holdninger som var ønsket i organisasjonskulturen. På en annen side kan alle verdiene karakteriseres som sosiale normer, og dessuten var de formulert preskriptivt. Verdiene synes således kun å være honnørord som skal tjene som omdømmebygging, fremfor å være rettet mot relasjonen mellom de ansatte (2006:26-28).

Ved Diakonhjemmets Høgskole i Oslo er det et eget masterprogram som heter «Master i Verdibasert ledelse». Etter søk på Diora<sup>4</sup> finner jeg imidlertid ingen av masteroppgaver som tar opp utfordringer knyttet til ledelse i den flerkulturelle skolen. En masteroppgave som jeg imidlertid mener bør nevnes, er skrevet av Heidi Schütt Østby i mai 2012. I denne oppgaven har hun foretatt en kvalitativ studie som tar for seg tillit i relasjon mellom ledere og medarbeidere. Det empiriske materialet tar utgangspunkt i fokusgruppe med ansatte i forskjellige avdelinger i NAV, samt dybdeintervju med ledere i NAV-systemet. Oppgaven konkluderer med at lederne i studien uttrykker et ønske om å bygge tillit. Dette forutsetter at man klarer å balansere mellom det å inneha kontroll og det å være kontrollerende. Det å være kontrollerende blir en hindring for tillitsbygging, men i lys av krav om stadige rapporteringer og de tidsutfordringene som lederne opplever, er dette en vanskelig balansegang. Et annet moment som kommer frem i denne studien er lederes tanker om egen troverdighet, hvor det å fremstå som troverdig vil kunne styrke tillit over tid (Østby, 2012).

---

<sup>3</sup> Nå Hovedorganisasjonen Virke

<sup>4</sup> Diora (Diakonhjemmet Open Research Archive) er høgskolens elektroniske arkiv for vitenskapelige artikler og rapporter. Informasjon hentet 18.10.12 fra <http://brage.bibsys.no/diakon/community-list>.

Når det gjelder forskning på ledelse generelt er dette et relativt nytt fagområde, og det til tross for at fenomenet ledelse har blitt praktisert i flere tusen år (Skogstad og Einarsen, 2002:15). Selv om forskningen på feltet riktignok tiltok etter andre verdenskrig, har tilfanget i norsk kontekst likevel vært relativt begrenset. Dette kan nok være med på å forklare hvorfor ledelsestenkningen i Norge i høy grad kan tilskrives den amerikanske tenkningen på feltet (ibid.; Møller, 2006a:27). I forbindelse med forskning på skoleledelse har mange teorier og perspektiver sitt utspring fra forskning rettet mot privat sektor (Møller, 2006a:27-28), og det finnes i dag et stort tilfang av forskning på skoleledelsesfeltet, både internasjonalt og nasjonalt. I de nordiske landene har skoleledelsesforskningen særlig økt etter 1990-tallet.<sup>5</sup> Mesteparten av denne forskningen kan likevel sies å stå i motsetning til forskningen som man ser i de engelskspråklige landene, som fremdeles er preget av en mer instrumentell orientering (ibid.:36). I de nordiske studiene har man derimot søkt kunnskap om skoleledelse gjennom ønsket om «å forstå ledelse» (ibid.:37), og hvor et viktig moment i forskningen har vært at fenomenet skoleledelse er kulturelt så vel som historisk betinget. I Norge har dette kom til uttrykk ved at både et kulturelt perspektiv, rammefaktorer og samhandling på ulike nivåer i skolesystemet har hatt stor påvirkning på forskningen. Følgen av slike ulike innfallsvinkler og perspektiv i forskningen er at man står igjen med et mangfold av kriterier, argumenter og løsningsforslag når man skal forstå hva god skoleledelse er, og når man skal iverksette tiltak som fremmer ledelse i skolen (ibid.:37-38). Med prosjektet *Skole og Ledelse* (SOL-prosjektet)<sup>6</sup> gjorde en norsk forskningsgruppe i perioden 2003-2005 kasusstudie på hva som kjennetegner god skoleledelse i praksis (ibid.:11). Et sentralt mål i denne studien var å få kunnskap om meningene og tankene til de ulike aktørene i skolevesenet om temaet, og særlig viktig var å få frem oppfatningene til de aktørene som ofte ikke blir hørt, herunder foreldre og elever. Utgangspunktet for den norske undersøkelsen var at ledelse ble sett på som «aktivitet og samhandling» (ibid.:43). Ved å inkludere et distribuert perspektiv på ledelse var siktemålet å undersøke hva ledere faktisk gjør. Med andre ord var det praksisen eller utførelsen i samhandlingen mellom de ulike aktørene som sto sentralt (ibid.:42-43).

---

<sup>5</sup> Se for eksempel Møller (2006a) for en presentasjon over nordiske studier av ledelse i skolen.

<sup>6</sup> Prosjektet var med i det internasjonale forskningsprosjektet Successful School Leadership Project (Møller, 2006a:11).

Forskningsarbeid som ligger nært mitt eget forskningsprosjekt, og som omhandler ledelse i den flerkulturelle skolen finner vi hos Vedøy (2008). Selv om jeg vil benytte hennes forskning senere i min avhandling, vil jeg likevel gi en kort presentasjon av dette arbeidet nå. Ved hjelp av ulike kvalitative metodiske tilnærminger søker hun innsikt i hvordan et demokratisk perspektiv på ledelse kan ses i sammenheng med opplæring av språklige og kulturelle minoriteter i skolen. For å få en holistisk forståelse av ledelsespraksisen og for å beskrive samhandlingen ved skolene benytter hun seg av et distribuert perspektiv på ledelse. I forbindelse med opplæringen viser studien at de formelle ledere plasserer seg innenfor ulike diskurser. De tre diskursene som ble identifisert var en formell, en supplerende og en deltakende diskurs. Når det gjaldt hvilket verdigrunnlag ledere fatter beslutninger ut i fra viste undersøkelsen at dette kan knyttes til både en administrativ diskurs, en omsorgsdiskurs og en rettferdighetsdiskurs. Diskursene er imidlertid ikke klare og de går til dels over i hverandre. Studien viser likevel at det er omsorgsdiskursen står sterkest ved de fleste skolene (ibid.:343-344). Ut ifra et demokratisk perspektiv på ledelse konkluderer Vedøy i avhandlingen med at skolen i dag befinner seg i en mellomposisjon i forhold til samfunnsutviklingen. Skolens dilemma er hvordan man i skolen skal balansere en opplæring for fremtiden. Dette synliggjøres ved at skolen befinner seg blant annet mellom ansvaret for fellesskapet og individuell frihet, og det individuelle, det nasjonale og det globale. Ifølge Vedøy er dette noe som utfordrer både tradisjoner og norske verdier som for eksempel harmoni og likhet. Videre påpeker hun at «et perspektiv på ledelse som en demokratisk prosess [fører] til at den etiske rasjonaliteten må tydeliggjøres og forhandles om, med utgangspunkt i en 'syltynn universalisme'» (ibid.). Dette betyr at det bør være tilrettelagt for dialog slik at alle aktørene i en sak blir hørt og møtt med respekt, og Vedøy hevder at i skolen bør det finnes slike arenaer (ibid.).

Videre har Marita Svane gjort en fenomenologisk analyse av interkulturelle møter. Siktemålet i forskningen var å utvikle forståelse for interkulturell dynamikk i kulturmøte, ut i fra et individorientert perspektiv (2004:403). I en abstrakt-teoretisk forståelsesmodell over kulturbegrepet, kulturmøte og kulturdynamikk viser hun hvordan individorientert interkulturell dynamikk kan forklares som en dynamisk forståelsesprosess som skjer gjennom fasene forforståelse, forståelse og en nyervervet forståelse. Gjennom disse fasene dannes den intersubjektive forståelsen, som ifølge modellen vil ha innvirkning på den intersubjektive forståelse mellom deltakere i kulturmøtet. Den



nyervervede forståelsen betraktes derfor som en sammensetning av en endret forståelsesbakgrunn og en syntese av de intersubjektive forståelsesprosesser mellom deltakerne. Syntesen danner så grunnlaget for en felles forståelsesbakgrunn slik at mulighetene for samarbeid øker (ibid.:404).

Jeg har her gitt en relativ bred fremstilling over noen av forskninger som finnes, og på forskjellige måter tar de for seg elementer som også blir å finne i mitt forskningsprosjekt. Mest nærliggende i mitt prosjekt er imidlertid doktorgradsarbeidet til Vedøy (2008) som spesifikt tar for seg ledelse i den flerkulturelle skolen i Norge.

### **1.5 Avgrensning og valg av litteratur**

Et økende flerkulturelt samfunn fører til at det blir stadig flere arenaer hvor man kan møte mennesker med andre verdier enn våre egne, og arbeidsplassen er ett eksempel på en slik arena. Jeg mener at avhandlingens tematikk derfor har stor aktualitet, og ikke bare innenfor pedagogisk ledelse, men også innen ledelse generelt. De endringene og mangfoldet som norske arbeidsplasser i økende grad opplever, fortjener med andre ord å bli belyst og reflektert over.

Litteraturtilfanget på ledelsesfeltet er stort, og følgelig har denne avhandlingens størrelse nødvendiggjort en del avgrensninger. I lys av at vi lever i en verdipluralistisk tid, anser jeg det imidlertid som både interessant og relevant å undersøke hvordan man innenfor et ledelsesperspektiv som VBL, nærmer seg større mangfold. Et vesentlig moment ved VBL-perspektivet er at dette kan forstås som en paraply for flere underperspektiver. Demokratisk ledelse er ett eksempel på et slikt underperspektiv. Videre kan en filosofisk tilnærming til ledelse, for eksempel knyttet til moral og etikk, også ses som underperspektiv. Et tredje eksempel er at ledelsesutøvelse kan forstås som sosial rettferdighet, mens en fjerde variant er å vurdere ledelse ut ifra et dilemmaperspektiv (Vedøy, 2008:90-97). Elementer som kan ses i slike underperspektiver vil også kunne fremkomme i denne avhandlingen. Likevel har det vært en avgjørende faktor i mitt utvalg av tekster at de først og fremst fremhever VBL-perspektivet eksplisitt. Som analysegrunnlag har jeg derfor valgt å undersøke hvordan VBL blir fremstilt av de to norske teoretikerne Guttorm Fløistad (2002) og Tor Busch (2011). Guttorm Fløistad er norsk filosof og professor i idéhistorie. Hans arbeid vitner om et fremtidsrettet blikk, og har gjennom sitt forfatterskap og som foredragsholder «trukket filosofien nærmere menneskene og virkeligheten – og skapt en forståelse for kompleksiteten i det å være

menneske» (Norsk biografisk leksikon, 2013). Som foredragsholder har moralfilosofien således også blitt knyttet til verdier og kultur i organisasjoner. Professor Tor Busch er ansatt ved Handelshøyskolen i Trondheim, og har organisasjonsteori, ledelse og økonomistyring som sine fagområder. I tillegg til ledelse og økonomistyring forsker han på organisasjonsidentitet og verdibasert ledelse (Handelshøyskolen i Trondheim, 2013). På bakgrunn av dette anser jeg dem som representative og interessante medlemmer i ledelsesdiskursen i Norge. Og når det gjelder ledelsesperspektivet VBL i en norsk kontekst, så vurderer jeg dem som betydningsfulle og relevante stemmer for denne avhandlingens formål.

Som tidligere nevnt, er det en rimelig antagelse at mange elementer ved VBL er aktuelle for det private næringsliv så vel som i offentlige institusjoner. Hovedfokuset i denne avhandlingen vil imidlertid være på ledelse i skolen. En videre avgrensning som er gjort er at avhandlingen primært er basert på norsk ledelseslitteratur. Dette kan ha medført tap av viktige momenter eller interessante nyanser. Likevel tror jeg at et slikt utgangspunkt i stor grad kan være betydningsfullt med tanke på at avhandlingen omhandler ledelsesutfordringer i en norsk kontekst.

Som metode har jeg valgt å benytte Norman Faircloughs forståelse av kritisk diskursanalyse (KDA). Metodekapittelet er derfor hovedsakelig basert på forskjellige bøker forfattet av han (2003,2008,2010). I tillegg har Jørgensen og Phillips' introduksjonsbok (1999) vært en god og supplerende bok på det diskursanalytiske feltet. Tanken bak anvendelse av en kritisk tilnærming er å belyse hvordan VBL er et bidrag til forståelser og kunnskap som konstituerer en ledelsesdiskurs. Bakgrunnen for at jeg har valgt Norman Faircloughs tilnærming er hans interesse for hvordan diskurs kan medvirke til sosial urett. KDA utgår fra en antagelse om at språket er en sentral del av det sosiale livet, og at det derfor må tas med i beregningen i alle samfunnsanalyser og i all samfunnsforskning. Dette betyr ikke at det sosiale livet er redusert til språk og at alt er diskurs. Det sentrale er imidlertid at diskurs er koblet sammen med andre elementer i samfunnet, og derav et viktig aspekt i forskningen. Utgangspunktet til Fairclough er at diskurs både er konstituert og konstituerende. Hensikten med KDA er således å avdekke diskursive maktforhold og ulikheter som videre kan få konsekvenser innen andre sosiale prosesser, i institusjoner eller i samfunnet generelt (Fairclough, 2010:8; Fairclough, 2003:2;Jørgensen og Phillips, 1999:77). Diskursanalyse i denne avhandlingen kan slik

forstås som et verktøy for å undersøke hvilke identitetsforståelser, handlingsmåter og representasjoner for ledere og ledelsesutøvelse, som blir konstruert i tekster om VBL. KDA vil dessuten kunne bidra til å belyse hvilke sosiale effekter diskurs kan ha.

I avhandlingen vil jeg knytte VBL til interkulturelle møter på arbeidsplassen. I den sammenheng vil ledelsens kulturelle kontekst bli skildret ved hjelp av politiske målsettinger knyttet til integrering og inkludering. Videre vil blant annet Hauge (2007), Portera (2008), Holm og Zilliacus (2009) og Vedøy (2006, 2008), bli benyttet for å tydeliggjøre skolen som en flerkulturell praksis. Ledelsesutfordringer knyttet til VBL i den flerkulturelle skolen vil i hovedsak bli drøftet med utgangspunkt i Møller (2004, 2006a), Vedøy (2008) og Møller og Presthus (2006). Avslutningsvis i oppgaven presenterer jeg også begrepet *interkulturell kompetanse*. Dette begrepet vil bli belyst ved hjelp av Bøhn og Dypedahl (2009), Pihl (2000) og Deardorff (2009).

Jeg vil altså søke svar på min problemstilling gjennom teoretisk litteratur, samt å jobbe systematisk med vitenskapelig litteratur. Materialet som blir benyttet er hentet fra NLAs eget bibliotek og eksternlån fra andre høyskoler og universiteter. I tillegg vil litteratur som veilederen min og andre ansatte ved NLA Høyskolen har tipset meg om, samt litteratur som ble innhentet i forbindelse med avhandlingens prosjektplan høsten 2011 bli anvendt.

## **1.6 Avhandlingens oppbygging**

I kapittel 2 presenteres avhandlingens første faglige forankring. Her tar jeg for meg noen av de mest sentrale aspektene ved skoleledelse, slik den fremstilles i nyere norsk litteratur på feltet. Med utgangspunkt i utdanningspolitiske dokumenter vil også rammer for skoleledelse i Norge fremkomme her.

Kapittel 3 dreier seg om den teoretiske tilnærmingen til ledelsesfeltet. Både sentrale aspekter ved fenomenet ledelse slik det fremstilles i norsk litteratur, aspekter ved det å utøve ledelse, samt ved selve lederen, vil bli presentert.

Kapittel 4 tar for seg avhandlingens metodiske betraktninger. Her vil avhandlingens metodologi og vitenskapsmessige plassering bli presentert, og i tillegg vil jeg skildre min egen rolle i forskningen her.

Kapittel 5 vil vise hvordan diskursanalysen står som en teoretisk kappe i tillegg til å fungere som et analytisk rammeverk. Kapittelet vil derfor i stor utstrekning omhandle

diskurs og diskursbegrepet. Til slutt i dette kapitlet presenterer jeg min tilnærming til analysen. Her vil jeg redegjøre for de analytiske redskapene som jeg benytter i tekstanalysen. I tillegg vil jeg her tydeliggjøre hvordan dimensjonene «diskursiv praksis» og «sosial praksis» blir anvendt i drøftingsdelen.

Kapittel 6 og 7 er avhandlingens analyse. Til grunn i dette arbeidet ligger to norske tekster som tar for seg VBL eksplisitt. Den første analysedelen i kapittel 6 tar sikte på analyse av tekst og en diskursiv praksis. I kapittel 7 er fokuset flyttet over på den sosiale praksisen. Her vil den diskursive praksisen først bli plassert i bredere kulturelle rammer. Kapitlet avsluttes med å drøfte VBL i lys av en flerkulturell skolekontekst, og ved å se nærmere på implikasjoner ved VBL i den flerkulturelle skolen og hvordan etnisk mangfold kan utfordre skoleledere og diskursen i VBL.

Kapittel 8 er avhandlingens avsluttende kapittel.

## 2 SENTRALE ASPEKTER VED SKOLELEDELSESFELTET I DAGENS NORGE

Dette kapittelet tar for seg avhandlingens første faglige forankring. I lys av at ledelse i skolen er et stort og sammensatt felt, vil denne fremstillingen derfor kun vektlegge noen utvalgte sentrale aspekter ved feltet. Jeg starter kapittelet med å definere fenomenet skoleledelse, før jeg forsøker å sette det inn i en tidsmessig kontekst. Videre i kapittelet vil jeg ta for meg skolelederrollen. Viktige momenter her er hvordan forskning og litteratur viser hvordan denne rollen har gjennomgått en endring de siste tiårene, samt hvordan satsing på økt kompetanse for skoleledere særlig kommer til uttrykk i utdanningspolitiske dokumenter. Til slutt skildres sentrale aspekter ved den flerkulturelle skolen slik de fremkommer i utvalgte politiske dokumenter, litteratur og forskning på området.

Hovedreferansene jeg benytter for å skildre den faglige bakgrunnen er Møller (1996, 2006a, 2006b), Møller og Presthus (2006), Steinsholt (2009), Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Stortingsmelding nr. 19 (2009-2010) og Vedøy (2008).

### 2.1 Diskurser om å lede skolen

#### 2.1.1 Begrepet «pedagogisk ledelse»

Tidsmessige begreper og skiftende fokuspunkt har ikke bare ført til et mangfold av definisjoner av ledelsesfeltet generelt. Også forsøkene på å finne en fullgod definisjon på skoleledelse har blitt preget av slike endringer. Ifølge Møller (2006a:29) er det imidlertid kun betegnelsen *pedagogisk ledelse* som kan ses i sammenheng med ledelse i skolen. Men hva ligger i denne betegnelsen? I de utdanningspolitiske dokumentene hvor myndighetenes forventninger til aktørene i skolen kommer til uttrykk, gis følgende definisjon av pedagogisk ledelse:

Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. (Kunnskapsdepartementet [KD], 2009:15)

Johannessen og Olsen (2008:21) har en tilnærmet lik forståelse av pedagogisk ledelse. For å tydeliggjøre de ulike aktørenes betydning gjør de imidlertid et hierarkisk skille.

Ved å gjøre en nivåinndeling ønsker de å belyse at tilrettelegging av læringsaktiviteter kan ses fra både et individnivå, et gruppenivå samt fra et systemnivå. Sentralt i forståelsen er at alle nivåene er gjensidig avhengige av hverandre, men at læringsprosessenes egenart like fullt avhenger av hvilket nivå de skjer på. I et slikt perspektiv forstås pedagogisk ledelse både som enkeltindivid og fellesskap, noe som understreker at tilegnelse av kunnskap foregår både individuelt og sammen med andre. Kort oppsummert kan man si at pedagogisk ledelse i skolen handler om alle involverte aktører, men hvor kjernen er «*tilrettelegging for læring for andre og seg selv*» (Møller, 1996:209).

### **2.1.2 Hva menes med «god skoleledelse»?**

Relativt hyppig opptrer betegnelsen «god skoleledelse» både i faglitteraturen og i de utdanningspolitiske dokumentene (Se for eksempel KD, 2009; Møller og Fuglestad, 2006; Møller og Presthus, 2006). Hva som ligger i denne betegnelsen og hvordan skal man vurdere hva god skoleledelse er, beror likevel på hvilke perspektiver man vurderer ledelse ut i fra. Møller og Presthus mener at en definisjon på god skoleledelse i en norsk kontekst må relateres til verdiorienteringen slik den kommer til uttrykk i læreplanene (2006:215). Etersom en sentral fremheving her er demokratisk dannelse, hevder de at dette innebærer at i tillegg til å lære *om* demokratiet, skal elevene også opplæres *til* demokratisk kompetanse. Videre påpeker Møller og Presthus at «[D]emokrati er for det første en styringsform og en måte å utøve makt på. For det andre handler det om å basere samhandling på et bestemt verdigrunnlag» (ibid.). Med dette understrekes det at ledelse i skolen må være i samsvar med de demokratiske ideene som opplæringen skal baseres på.

Fra utdanningspolitisk hold fremkommer en formulering hvor alle de tre perspektivene som Johannessen og Olsen skisserer i pedagogisk ledelse, blir lagt til grunn:

God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. (KD, 2009:13)

Denne formuleringen vitner om en klar forbindelse mellom betegnelsen god skoleledelse og definisjonen av pedagogisk ledelse, og samlet sett viser det klare paralleller mellom god skoleledelse til skolens kjernevirksomhet. Et annet viktig moment er

hvordan skolelederens rolle, og de krav som stilles i arbeidet med å utvikle egen og andres kompetanse fremstår som fundamentale i forståelsen av god skoleledelse. Dessuten står relasjonelle evner frem som sentralt i utøvingen av god skoleledelse.

## **2.2 Norsk utdanningspolitikk i endring**

### **2.2.1 Nye ledelsesrammer og retningslinjer for den norske grunnskolen**

Som følge av nye utfordringer i samfunnet har man i de siste årene vært vitne til et systemskifte i norsk utdanningspolitikk. I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004) ble tenkningen rundt et systemskifte uttrykt slik:

Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (KD, 2003:25)

Det nye styringssystemet i offentlig sektor blir knyttet til styringsfilosofien New Public Management (NPM). Kjernen i NPM blir beskrevet av Aasen som «desentralisering av oppgaver gjennom lokal og institusjonell autonomi, og en overgang fra regelstyring og detaljstyring til rammestyring, målstyring, evaluering og resultatvurdering» (2006:31). Slik sett kan NPM forstås som en ideologisk ramme for skoleledelse, hvor en desentralisert struktur har gitt skoleeiere, skoleledere og lærere større handlingsrom og myndighet – og hvor organisering og opplæring skal forankres og tilpasses lokalt. Det er med andre ord opp til skoleledere og lærere å bestemme hvordan de nasjonale kompetansemålene som er formulert i LK06 skal nås.

På tross av lokal autonomi og økt handlefrihet er det likevel tale om et nasjonalt tilsyn. Som ledd i et skifte i styringen av norsk skole ble et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen iverksatt i 2005. Intensjonen med innføringen av et slikt system var at myndighetene gjennom ulike verktøy skal få innsikt og informasjon knyttet til kvaliteten på opplæringen. Gjennom informasjonsflyt skal man sikre mer kunnskap om forskjeller mellom grupper og ulike skoler, og videre vil det kunne bidra til koordinering og iverksetting av forbedringstiltak. Følgen av denne innføringen er at det i større grad ansvarliggjør skolens ansatte i arbeidet med å forbedre resultater (Skedsmo, 2011:74-76). I forbindelse med ledelse viser dette hvordan «managerialitets»-tenkningen (Sørhaug, 2004:16) i økende grad også setter preg på skolen. Managerialitet knyttet til Foucaults tenkning og dreier seg om at «ledelse handler

om ledelse av ledelse» (ibid.). Begrepet forstås altså som et «autoritetsmønster» som illustrerer en tenkning som kan knyttes til forholdet arbeid og kapital (ibid.).

En slik instrumentell tenkning kommer til uttrykk i utdanningssektoren på flere måter. Kjeldstadli forteller eksempelvis at reformer har ført til at høyskoler og universitet nå hovedsakelig blir styrt som kunnskapsbedrifter. En tenkning eller ideologi som er utbredt i mange land, hvor utdanning således betraktes som investering i «human kapital», har også satt sitt preg på utdanningen i Norge (2010:82). Som et resultat av dette kan man i dag se hvordan utdanningens område tar opp begreper og termer kjent fra økonomien; for eksempel gjennom «produksjon» (ibid.:82-83) av kunnskap eller ord som «kunder og brukere» (Steinsholt, 2009:55).<sup>7</sup> Et videre ledd i utviklingen for å sikre at man som nasjon overlever i «kunnskapsøkonomien» (Kjeldstadli, 2010:82) kommer også til uttrykk ved at begreper fra det medisinske fagfeltet nå også har blitt tatt opp i utdanningsfeltet (Biesta, 2010:32). Det økende fokuset på evidensbasert kunnskap og evidensbasert praksis handler om at forskningsbasert kunnskap skal tjene som rettesnor for utdanningspolitikk og for å bedre effektiviteten i en praksis. Et viktig moment her er at effektivitet imidlertid er en instrumentell verdi (Steinsholt, 2009:60; Biesta, 2010:13), og ifølge Biesta fører evidensbasert praksis til «a *technological model of professional action*» (ibid.:34). Biesta problematiserer derfor at et rammeverk fra ett fagfelt blir benyttet i et annet, og når det gjelder utdanningsfeltet mener han at dette ikke kan overføres automatisk fordi: «being a student is not an illness just as teaching is not a cure» (ibid.:34). Også Steinsholt stiller seg kritisk til i hvilken grad den evidensbaserte kunnskapen skal kunne forbedre pedagogiske prosesser. Pedagogikken er kompleks, og den pedagogiske profesjonaliteten er «først og fremst av moralsk art» (2009:61). Det er dessuten ikke fra forskningen lærere henter praktiske løsninger, men de baserer sine profesjonelle valg ut ifra normative vurderinger, påpeker Steinsholt (ibid.).

### **2.2.2 Økt ansvar for skoleledere**

Ifølge Sørhaug handler ledelse primært om grenseregulering (2004:26). Dette betyr at når man skal lede en organisasjon dreier det seg «om å skape og regulere sammenhenger og avgrensninger mellom indre og ytre organisatoriske forhold» (ibid.). Skolen står her i særstilling for hvordan de organisatoriske forholdene skal ordnes. Som vist over skal skolens rammebetingelser i stor grad styres av skoleeierne. Et kommunalt

---

<sup>7</sup> I det engelske språket omtales for eksempel studenter som «consumer», og lærere eller utdanningsinstitusjoner som «provider» (Biesta, 2006:20).



ansvar innebærer med andre ord at graden av utvikling og hvordan skolene skal hevde seg, er opp til kommunene selv (KD, 2009:13). Som følge av implementeringen av Kunnskapsløftet 2006 har også skoleledere har fått en viktig rolle. I tillegg til å realisere skolens samfunnsmandat med å gi elevene en opplæring som fremmer deres kunnskaper, holdninger og verdier, har innføring av styringsstrukturen tonivåmodellen ført til at skoleledelsen i mange av landets kommuner har fått nye administrative og strategiske oppgaver (KD,2007a:8,45). I Opplæringsloven § 9-1. *Leiing* står det:

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. (Opplæringsloven, 2011)

En utfordring med denne paragrafen er imidlertid at det ikke blir uttrykt *hvordan* rektorer skal lede, noe som innebærer at utøvelsen er opp til den enkelte rektors tolkning av den skolepolitiske oppgaven (Lillejord, 2011:296). Ifølge Lillejord forutsetter en desentralisert styring at skoleledere er handlekraftige og selvstendige (ibid.:287). Dette ble også påpekt også i St.meld. nr.30, *Kultur for læring* hvor det i forbindelse med å sikre kvalitetsutvikling i skolen ble understreket et behov for «et tydelig og kraftfullt lederskap» (KD, 2003:27). Kravet og forventningene om at skoleledere evner å ta ansvar og til å være klare i sin rolle er opplagt, og i den samme stortingsmeldingen blir dette understreket ytterligere ved at det også gis et varsku mot det som blir betegnet som «føyelige ledere» (ibid.:99). Føyelige ledere er kjennetegnet ved ansvarsforskyvning og passivitet, og vil følgelig være til hinder for forbedring og utvikling i skolen (ibid.).

Det er rektor som har både det faglige, det pedagogiske og det administrative ansvaret for skolen. Fra politisk hold settes det frem følgende krav til skoleledere:

Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet. (KD,2009:13)

I tillegg til at skoleledere skal inneha faglig kunnskap og spesifikke lederegenskaper, uttrykker denne formuleringen at skoleledere også må kunne delegerer arbeid samt sørge for samhandling blant ansatte. Yrkesutøvelsen må tilsynelatende likevel skje innenfor de rammene som kan knyttes til NPM, samt læreplanens verdiorientering. Ettersom praksisene administrativ og pedagogisk ledelse både forutsetter og glir over i hverandre, hevder Lillejord at det viktigste er ikke hvorvidt man skiller mellom dem. Mer relevant

derimot er å få frem utfordringen skoleledelsen har med å balansere begge praksisene på en optimal måte (2011:284-285).

### **2.2.3 Skolelederens kompetanse som satsingsområde**

Det er opplagt at utvikling i samfunnet fordrer kompetanseheving og nyorientering for de som er ansatt i skolen. I tråd med vektleggingen av økt kvalitet i skolen har blikket blitt rettet mot mer satsing på formell kompetanse og formell utdanning innen skoleledelse. Oppstarten av Rektorskolen i 2009 må ses som et konkret tiltak i denne sammenheng. Utdanningen som i første omgang var et tilbud til rektorer og nytilsatte skoleledere, hadde som mål at rektorer skulle «få en klarere forståelse av rollen og få økt evne til å stå i den» (KD, 2009:18), og at rektorene skal «få kompetanse og redskaper til å løse de viktigste utfordringene som en rektor vil stå overfor» (ibid.). Målet etter endt utdanning er at «lederen skal ha fått sterkere identitet som leder» (ibid.).

For å illustrere den økte satsingen på kompetanse vil jeg videre trekke frem to strategier for kompetanseutvikling.<sup>8</sup> I strategiplanen «*Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005-2008)*», var hensikten å yte hjelp til alle ansatte i skolen og lærebedrifter i gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Skoleledelse var her et prioritert satsingsområde, og det ble følgelig iverksatt flere konkrete tiltak. I en sluttrapport utarbeidet av Fafo fremkommer det at deltakelse innen videreutdanning for rektorer har økt betydelig som følge av denne strategien (Hagen og Nyen, 2012:17,161). Den andre strategiplanen; «*Kompetanse for kvalitet – Strategi for etter – og videreutdanning (2012-2015)*» er en videreføring av satsingen på videreutdanning, og omfatter nå også etterutdanning og rektorutdanningen. Dette strategidokumentet viser at i tillegg til at rektorutdanningen blir videreført, utvides den til at også lærere kan søke om opptak. Dette anses som fruktbart for å kunne øke rekrutteringen til rektoryrket og for «å sikre at flere nye rektorer starter opp med formell lederkompetanse» (KD, 2012:18).

Den økte satsingen som skisseres ovenfor må ses i sammenheng med effektiviseringen og moderniseringen av offentlige sektor. Som følge av de styringsstrukturelle endringene har skoleledere i dag et større resultatansvar for det pedagogiske arbeidet. Denne ansvarliggjøringen indikerer at skoleledere nå må ha et «ledelseskørekort» (Johnsen,

---

<sup>8</sup> Siden det er skoleledelse/skoleleder som står i fokus i denne avhandlingen har jeg valgt å utelate innhold i rapportene som gjelder kompetanseutvikling for lærere.

2001:290). I den forbindelse kan man stille spørsmål ved hvilken former for kompetanse som er ønskelige. Colbjørnsen hevder at vektleggingen på skoleleders kompetanse i større grad synes å fokusere på mål-og resultat, og mindre på utviklingsorienterte prosesser med sammenheng og samarbeid mellom alle nivåer og aktører i skolefeltet. En slik orientering kan i så fall føre til at tillitsrelasjonene aktørene imellom svekkes (2011:99-100). Et konkret tiltak som kan bidra til å motvirke et slikt utfall finnes hos Gilje, som forteller om NLA Høyskolens deltakelse i kompetanseutviklingsprogram. Med utgangspunkt i Peter Senges (1991) teori, viser han hvordan lederes bevisstgjøring og refleksjon over blant annet egen virkelighetsforståelse, egen lederstil og hva man selv har tro på i sin praksis, kan være gode redskaper for å overveie deres handlingsvalg. Videre kan et slikt bevisstgjøringsarbeid føre til at ledere også blir bevisst om at andre mennesker, har *sin* oppfattelse av virkeligheten, noe som kan ses som et høyst tjenlig utgangspunkt for å skape positive relasjoner og et godt samarbeid (2007:237-244).

### **2.3 Ledelse i den flerkulturelle skolen**

Ifølge Stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* er skolen trolig den arenaen i samfunnet hvor mangfoldet i høyest grad er merkbar (KD, 2003:24). Det er lett å forstå at økt mangfold utfordrer norsk skole, og at nytenkning om hvordan man skal forholde seg til og imøtekomme ulikhet derfor ses som et viktig moment. En flerkulturell skole kjennetegnes ifølge Kunnskapsdepartementet «ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som normaltstand og bygger på dette i sin skoleutvikling» (2003:9). Det blir fra utdanningspolitisk hold dessuten understreket at en flerkulturell skole er en inkluderende skole, og at man ikke skal benytte begreper som «vi» og «de» for å skille mellom elever med majoritets – og minoritetsbakgrunn (ibid.).

I en strategiplan fra Kunnskapsdepartementet fra 2007 påpekes det at all pedagogisk virksomhet skal ta utgangspunkt i «kulturelle, religiøse og språklige variasjoner» (KD, 2007b:12). Målsetninger hvor mangfold skal ses som normaltstand, og ikke som en «unntakstilstand» (Andersen, 2006:229), forutsetter imidlertid at lærere og skoleledere har den nødvendige kompetansen for å kunne møte en mangfoldig sammensatt gruppe elever og foresatte. De må med andre ord være forberedt på å måtte forholde seg til foreldre og elever med referanserammer som er ulike dem de tradisjonelt sett har forholdt seg til. Pihl skriver at «den største pedagogiske utfordringen skoleledere står

overfor i møtet med en flerkulturell pedagogisk situasjon, er skolens monokulturelle forankring» (2000:121). Selv om de utdanningspolitiske dokumentene vitner om en økende synliggjøring av utfordringer tilknyttet det flerkulturelle samfunnet, etter at Phil skrev dette, kan man likevel stille spørsmål ved i hvilken grad en endret tenkning kommer til uttrykk hos skoleledere og i deres praksis. Vedøy forteller at det fra en politisk synsvinkel blir fremhevet at skoleledere har behov for kunnskap om at majoritetens dominans kommer til uttrykk skolen, på samme måte som i samfunnet for øvrig (2006:201). Med andre ord, det tyder på at det fremdeles foreligger en monokulturell forankring i dagens skoler, noe som igjen indikerer at det foreligger et problematisk maktforhold mellom majoritet og minoritet. For å hindre diskriminering trenger skoleledere derfor kunnskap om hvordan de skal handle, og det er rimelig å anta at dette gjelder i relasjon til både elever og ansatte.

I sitt doktorgradsarbeid skildrer Vedøy fire dilemmaer som flerkulturelle skoler står overfor. Disse er knyttet til følgende områder: skolen i det refleksivt moderne, til opplæringen og til ledelse. De to første dilemmaene som Vedøy forteller om kan knyttes til skolens samfunnsmandat. For å innfri mandatet med å forberede elevene på et fremtidig samfunn står skolen ovenfor et dilemma som dreier det seg om å balansere graden av «kontroll og styring» (2008:34) og «frigjøring og myndiggjøring» (ibid.). Et sentralt spørsmål i den sammenheng er: «Hvor mye skal ansvar for fellesskapet fremheves i forhold til hvor mye individuell frihet som blir gitt?» (ibid.). Videre skal skolen vise at man er klar over at vi som mennesker både er individuelle identiteter og identiteter i et fellesskap, - både lokalt, nasjonal og globalt. På samme tid befinner skolen seg også i en posisjon mellom blant annet tradisjoner og en ressurssterk fremtid. Samlet sett fører dette til et dilemma for hvorvidt skolen er en «arena for kulturell og samfunnsmessig reproduksjon vs. samfunnsmessig og kulturell fornying» (ibid.:35). Vedøy påpeker at det er en kontinuerlig drøfting knyttet til aspekter og utfordringer i forbindelse med disse dilemmaene. I den flerkulturelle skolen er det imidlertid også tilknyttet et dilemma om «når mennesker skal forstås og behandles som like, og når de skal forstås og behandles som forskjellige» (ibid.). Dette kan knyttes til muligheten for å oppnå sosial rettferdighet, og om opplæringen utgår fra likeverdige betingelser hvor man samordner verdier likhet og forskjell som grunnlag for pedagogisk praksis.

Et dilemma i forbindelse med opplæringen handler på den ene siden om tilegnelse av de kunnskaper og kompetanser som er nødvendige for at elevene skal bli funksjonsdyktige samfunnsmedlemmer, forstått som kvalifiserte individer gjennom utdanningen. På en annen side er danningen en viktig målsetning for skolens demokratiske prosjekt. Et dilemma som dukker opp her dreier seg følgelig om det instrumentelle versus det ideologiske perspektivet på opplæringen (ibid:35-36). Dersom formålet ved opplæringen forstås som samfunnsvekst og er innrettet mot effektivitet og økonomi, kan man reise spørsmål om hvilke konsekvenser dette kan ha for danning og utdanning i skolen. Et slikt instrumentelt syn vil formidle hvilke verdier som er aksepterte og skaper plattform for samhandling, og vil følgelig være en del av elevenes danning i form av deres skjulte pensum (ibid.:37). En utfordring som ligger her er med andre ord hvordan danningstenkingen kommer til uttrykk i dagens skole. Det synes derfor sentralt å spørre om utdanningens hensikt er å skape demokratiske individer som passer inn i et forhåndsgitt bilde med forhåndsgitte kunnskaper og evner, fremfor å vektlegge utdanning som støtter demokratiske samfunn som anerkjenner forskjellighet og verdsetter det unike? (Biesta, 2006:119-121). Når det gjelder flerkulturelle skoler er kanskje dette et særskilt viktig moment. For dersom man antar at demokrati kun kan foreligge dersom det er bygd på en forestilling om en felles identitet, så vitner dette om at det foreligger et uetisk maktforhold mellom majoritet og minoritet (ibid.:120). Biesta fremlegger derfor at det er et pedagogisk ansvar å skape rom for forskjellighet og pluralitet (ibid:100). Det er nemlig ikke skolens ansvar å skape spesifikke identiteter eller en sosial orden gjennom teknologisk innblanding, men derimot at man i møte med dagens utfordringer fokuserer på menneskeheten ved mennesket (ibid.:107). På denne måten kan elevene få mulighet til å utforske hvem man er og hva som er det unike ved de selv. En slik tanke kommer også frem hos Vedøy som sier: «I det refleksivt moderne blir vi ikke nødvendigvis skrevet inn i den store fortellingen i en mytologisk verden som religion representerer, eller en stor fortelling om et historisk nasjonalt fellesskap» (2008:37). Spørsmålet blir således om vi kan skape en ny fortelling, hvor alle gis en sjanse til å finne sin plass? (ibid.).

Det fjerde dilemmaet som Vedøy skildrer er knyttet til et demokratisk perspektiv på ledelse. Dette perspektivet bygger på en deliberativ demokratiforståelse, som politisk forstås «som styring gjennom det offentlige resonnement; det handler om den offentlige bruken av fornuften» (Møller og Presthus, 2006:219). En slik oppfatning av demokrati

kan ifølge Vedøy plasseres mellom liberalisme og kommunitarisme, noe som i ledelsesammenheng innebærer at ledere står overfor utfordringen med å balansere arbeidet sitt med et hensyn til dilemmaet fellesskap versus individ (2008:37-38). Vedøy påpeker i den forbindelse at etnosentrisme, overforenklinger og stereotypier er viktige faktorer man bør være særlig oppmerksom på i forbindelse med ledelse i flerkulturelle skoler (2008:37). Dette forklarer hun nærmere ved å henvise til Woods, som mener at ledelsesutøvelse ut fra et demokratisk perspektiv dreier seg om distribusjon basert på fire rasjonaliteter: den etiske, den beslutningsmessige, den terapeutiske og den diskursive. Denne distribusjonen skjer imidlertid ut ifra en veksling mellom selvrespekt, ulike aktørers stemmer, samt ekstern og indre autoritet. Ved å forholde seg til forskjellige spørsmål og utfordringer knyttet til arbeidsoppgavene må det således «manøvreres i forhold til dilemmaet kontroll og styring vs. frigjøring og myndiggjøring» (ibid.:38).

For å gi en kort oppsummering kommer det i dette kapitlet frem hvordan vi både utdanningspolitisk og i ledelsespraksis står overfor flere utfordringer. I lys av at en instrumentell tenkning preger både politikk og praksis, befinner man seg i dag i et spenningsfelt mellom evidensbasert praksis og NPM på den ene siden og dannelse på den andre. En slik tenkning får åpenbart flere konsekvenser for ledere i den flerkulturelle skolen, slik de ulike dilemmaene som ble skissert ovenfor illustrerer. Foruten dette indikerer tenkningen også at man står ovenfor en monokulturell praksis, noe som kan føre til at man ikke strekker til i en flerkulturell hverdag.

Ettersom skoleledelsesfeltet i stor grad er påvirket av forskningen innenfor generell ledelse, og har hentet både ledelsesmodeller og teorier som i hovedsak er utviklet for privat sektor (Møller,2006a:27), vil jeg i neste kapittel gå grundigere inn i den generelle ledelseslitteraturen. Her vil jeg se nærmere på hvordan noen av de faktorer og utviklingstrekk som har vært gjeldende i ledelsesforskningen kommer til uttrykk i norsk ledelseslitteratur.

### **3 HVORDAN KOMMER ENDRINGER I LEDELSE TIL UTTRYKK I NORSK LITTERATUR PÅ FELTET?**

I dette kapittelet redegjør jeg for det teoretiske rammeverket som vil danne et hoved-utgangspunkt for min analyse. Dette innebærer at fokuset flyttes fra ledelse i skolen til litteratur som tar for seg ledelse mer generelt.

Historien vitner om ulike tilnærminger innen ledelsesforskningen. Jeg har valgt å bygge denne fremstillingen opp ved å ta utgangspunkt i to områder som er karakteriserende for ledelsesfeltet, og som avhandlingen orienteres mot: utøvelse av ledelse og lederrollen. En slik oppbygging mener jeg vil belyse hvordan både ulike perspektiver, aspekter og nyanser har preget feltet. Siktemålet er ikke å gi en omfattende fremstilling av den historiske utviklingen av ledelsesforskningen, men derimot å vise hvordan litteraturen og forskningen har nærmet seg ledelsesfenomenet, samt hvordan forskjellige diskurser har influert ledelsesutøvelse og lederrollen.

#### **3.1 Ledelse: En innramming**

Etttersom det finnes utallige definisjoner på hva ledelse faktisk er, starter jeg kapittelet med et kort presentasjon av fenomenet ledelse.

##### **3.1.1 Hva er ledelse?**

Bernard M. Bass hevder at «der er nesten like mange definisjoner av ledelse som der er personer som har forsøkt å definere ledelse» (siteret i Skogstad og Einarsen, 2002:17). Til tross for et stort antall definisjoner så finnes det likevel sammenfallende trekk ved de fleste, og det er særlig tre dimensjoner som står frem som sentrale; lederen, medarbeiderne og organisasjonens omgivelser (ibid.:16). Jeg velger her å presentere to definisjoner som jeg mener sammenfatter disse fellestrekkene på en god måte. Den første definisjonen går ut på at «Ledelse handler om *inkarnering av organisatoriske prosesser*. Mer eller mindre samordnet mellommenneskelig virksomhet som, i hvertfall delvis, er innrettet mot felles verdier, mål og oppgaver, blir båret frem, [...], av enkeltpersoner» (Sørhaug, 2004:31). Den andre definisjonen stadfester at ledelse er «en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd» (Jacobsen og Thorsvik, 2007:381). Ut i fra disse to definisjonene kan ledelse bli forstått som samhandling i organiserte grupper, makt-utøvelse, og hvordan man i fellesskap søker å nå satte mål.

### 3.1.2 Makt og tillit i ledelse

Selv om det å definere makt kan ses som en tilsynelatende umulig oppgave, er det likevel mange som har forsøkt å ramme inn dette fenomenet. Dette har ført til at det finnes mangfoldige måter å definere og analysere makt på. Jeg velger her kun å gi en liten presentasjon.

For å sitere fra Sørhaug skjer ledelse i «[...] et samspill mellom *makt, regler og verdier*» (2004:181). En slik betraktning viser at maktens rolle i ledelsessammenheng ikke er av ubetydelig størrelse. Som leder har man ifølge Sørhaug sin makt på grunn av at man handler på vegne av noen andre, noe som betyr at makten legitimeres i kraft av deres posisjon (ibid.:32). En slik vid forståelse av makt kan imidlertid problematiseres. Fordi strukturer, handlinger, organisasjoner og institusjoner alltid vil bære med seg maktfenomenet, vil det være vanskelig å peke på når og hvorvidt maktutøvelse faktisk foregår (Rogstad, 2002:87). En annen måte å definere makt på er derfor å rette blikket mot aktører og deres handlinger. I så tilfelle vil makt i større grad spenne om både intensjoner, relasjoner og resultater. Og dersom man i tillegg vektlegger konteksten som handlingene skjer i, vil strukturer, institusjoner, forestillinger og tradisjoner bli aktualisert som verdiene (ibid.).

Ifølge Sørhaug dreier makt seg om å inneha evner til å få folk til å gjøre noe de trolig ikke ville ha gjort (1996:22). Det er imidlertid viktig å påpeke at motstand ikke er et urimelig utfall når man søker å opprette orden og struktur i et fellesskap. Et slikt potensial ligger i alle sosiale situasjoner, og kan finnes i både ting og ideer, språk og handlinger, strukturer og prosesser. Det er likevel ikke tale om å avfeie den demokratiske dialogen i beslutningsprosesser, men noen ganger krever situasjonen imidlertid at man må stoppe diskusjonen, og at beslutninger må tas (ibid.; Sørhaug, 2004:32-33). Rogstad hevder at det er idet andre mennesker er av betydning for å realisere egne interesser at makt blir aktualisert (2002:90). Et viktig moment i denne sammenheng er derfor asymmetrien ved relasjonen mellom ledere og medarbeidere. Makt forutsetter tillit, og som leder er man avhengig av begge deler. Bruk av makt kan lett føre til at tilliten ødelegges, og tillit vil lett kunne innby til maktbruk. Dette betyr at makt og tillit står i et spenningsforhold til hverandre, og at ledere i møte med sine kollegaer må reforhandle både tillit og legitimitet (Møller, 2006a:31).



Det er åpenbart at både ledelse og makt er komplekse fenomener. Det vil videre i avhandlingen derfor være viktig å se nærmere på hvordan disse fenomenene kommer til uttrykk i ledelseslitteraturen og i VBL.

### **3.2 Teoretiske perspektiver og aspekter ved ledelsesutøvelse**

Dette kapittelet innledet med å vise at det er mange måter å tilnærme seg ledelsesfenomenet på. Jeg vil nå ta for meg hvordan noen aspekter ved ledelsesutøvelse blir skildret i utvalgt litteratur på feltet.

#### **3.2.1 Ulike perspektiver på hvordan man kan lede en organisasjon eller institusjon**

I ledelseslitteraturen finner vi en relativ grov inndeling som viser at det i forskningen har blitt skilt mellom oppgaveorientert ledelse på den ene siden, og relasjonsorientert ledelse på den andre. En slik inndeling viser hvordan ledere, ved hjelp av ulik atferd og ulike strategier, søker å fremme effektivitet og måloppnåelse for deres virksomhet (Skogstad og Einarsen, 2002:21-23).

En av de fremste forskjellene mellom oppgave- og relasjonsorientert lederstil kan imidlertid forklares ved graden ledere både er villige til, samt evner å tilrettelegge for medarbeideres deltakelse i beslutningsprosesser. Litteraturen viser at man på denne måte kan plassere ledere på en skala etter hvilken grad de tillater medarbeideres innvolvering. Ytterpunktene på en slik skala viser hvordan ledelsesstrategier, som kan karakteriseres som relativt motsetningsfylte, definerer ledere som enten autoritære eller demokratiske (Jacobsen og Thorsvik, 2007:396). Et sentralt spørsmål i ledelsesforskningen har likevel vært hvorvidt disse to lederstilene er uavhengige av hverandre og om ledere kan karakteriseres som «enten-eller-ledere». Noen forskere hevder at det finnes et bredt utvalg i mulige lederstiler, og at en ensidig forankret ledelse ofte blir sett på som lite hensiktsmessig. Dette betyr ingen rendyrket lederstil kan karakteriseres som den foretrukne i enhver situasjon (ibid.:396; Skogstad og Einarsen, 2002:22-24). Denne balansegangen kan komme til uttrykk innen perspektivet om situasjonsbetinget ledelse, som understreker hvordan situasjonsfaktorer påvirker ledelsen, og at en avveining av faktorer er relevant for ledelsens virkning (Jacobsen og Thorsvik, 2007:399). Antagelsen er med andre ord at konteksten har betydning for organisasjonens effektivitetsnivå. Innenfor situasjonsbetinget ledelsesteori er det to perspektiver som står frem som sentrale. Det første kan knyttes til økende effektivitet gjennom lederens innflytelse. Å være en innflytelsesrik leder forstås i den sammenheng

som en person som innehar makt og autoritet. Som det viktigste aspektet fremstår likevel sosiale relasjoner. Dette betyr at lederstilen må være tilpasset situasjonen, men hvilken relasjon lederen har til sine medarbeidere vil være avgjørende når det gjelder ledes muligheter til å påvirke medarbeiderne (ibid.:401-402). I et alternativt perspektiv innenfor situasjonsbetinget ledelse er fokuset primært rettet mot medarbeiderne. Dersom ledere besitter kunnskap om medarbeidernes kompetanse og i hvilken grad de er villige til å gjennomføre og løse oppgaver, vil ledere kunne skaffe seg større mulighet til å gi de rette arbeidsoppgavene til de rette medarbeiderne (ibid.:399-400).

I de siste tiårene synes det som at evner til samarbeid og mellommenneskelig kunnskap i økende grad har blitt ansett som et essensielt element i ledelsesutøvelse. Dette betyr at ledelse i større grad blir vurdert som et relasjonelt begrep. Blant de ledelsesperspektivene som har fått særlig oppmerksomhet finner vi perspektiv som blir betegnet som institusjonell eller verdibasert ledelse. Videre har man også sett hvordan en refleksjon knyttet til virksomhetens kjerneverdier i senere tid har økt, og spesielt innenfor Skandinavia har interessen for verdistyring og moralske verdier blitt større. Ved danske høyskoler hvor teorien om verdibasert ledelse ble utviklet<sup>9</sup> blir det ifølge Aadland presisert at «verdibasert leiging skil seg frå andre prinsipp for leiging ved at ein tek verdier i bruk som kjernefokus; som «optikk» for å utvikle leiaprofil og styringsredskap» (2004:148). Tanken er at man gjennom iverksetting av verdibasert praksis og refleksjon over egen yrkesutøvelse, skal utvikle en verdibevisst organisasjon (ibid.:157). Dette betyr at verdier ses på som både «motivasjonskraft og handlingsenergi» (ibid.:141).

På en side kan nye perspektiver være konkurrerende, men de kan like fullt være utfyllende. Mye av den faglige kompetansen befinner i dag seg hos medarbeiderne, og ledernes oppgave blir derfor å påse at den kompetansen som de ansatte innehar kommer til uttrykk, og blir anvendt på de områder som er til det beste for organisasjonen (Jackobsen og Thorsvik, 2007:410). Eller for å si det med andre ord; mens medarbeiderne har innsikt for hvordan oppgavene skal gjennomføres, er det ledernes

---

<sup>9</sup>Det finnes ulike miljø i USA som har arbeidet med utvikling av verdibasert ledelse (Aadland, 2004:147). Jeg viser imidlertid her til den danske tradisjonen fordi det her i større grad blir argumentert for dialog og kommunikasjon mellom medarbeiderne, og rundt bruken av verdier i organisasjoner (ibid.:148). Dessuten vektlegger denne tradisjonen et lederansvar i forbindelse med samhandlingsprosesser (ibid.:150).

oppgave å ha oversikt over hva som skal gjøres, og hvem som kan utføre arbeidsoppgavene.

For å oppsummere kort så synes det som at en kombinasjon av lederstil ofte vil være mest formålstjenlig, men som vi har sett i denne delen er tendensen i litteraturen nå et økende fokus på en mer relasjonsorientert ledelsesstil.

### **3.2.2 Organisasjonsmessig struktur**

Selv om ulike ledelsesperspektiv og lederstiler i varierende grad uttrykker en form for hierarkisk struktur i ledelse, forekommer det at litteraturen fremhever at ledelse faktisk foregår på ulike nivå. Et eksempel på dette er å skille mellom administrasjon og ledelse på det institusjonelle nivået. Mens administrasjonen er mer knyttet til de daglige aktivitetene i en organisasjon, omhandler institusjonell ledelse i større grad om å frembringe visjoner (Jacobsen og Thorsvik, 2007:382). Et slikt skille tydeliggjør at det er tale om et ulikt ledelsesansvar, og at krav og oppgaver avhenger av lederens formelle posisjon. Ettersom det er et vesentlig poeng innenfor nyere ledelsesperspektiv at en organisasjon skal være fylt med mening, vil det således være ledelsens oppgave å skape både engasjement og en overordnet plan for videre utvikling (ibid.:383-384). Dette fremheves også av Skogstad og Einarsen som forteller at en situasjonstilpasset kunnskap er mest viktig på et lavere nivå i organisasjonen, mens ledere på høyere nivå i større grad konsentrerer seg om visjoner, samt målsetninger og planlegging for fremtiden (2002:33).

En annen måte organisasjonsendringer kommer til uttrykk på, er gjennom nye arbeidsformer. I senere år har man blant annet sett et økende fokus på selvledelse. Selvledelse er ifølge Berg medarbeidernes svar på ledelsesteorien superledelse, og hvor hensikten er at medarbeiderne i større grad skal bli flinkere til å styre sine tanker og atferd, samt å ta ansvar for egen arbeidssituasjon (2002:128). Begrepet «super» i superledelse viser til en lederoppgave som innebærer å skape «helter», fremfor å være helter selv. Forskjellen mellom atferd som er kjennetegnet ved selvledelse og atferd som er kjennetegnet ved tradisjonell ledelse kommer til uttrykk ved at medarbeiderne blant annet planlegger selv og setter sine egne mål (ibid:128-129). En annen arbeidsform som i økende grad fremkommer både i faglitteraturen og på mange arbeidsplasser, er arbeid i team (Jacobsen og Thorsvik, 2007:404-407). Selv om disse ulike måtene å organisere arbeidet på kan virke motsetningsfylte, kan de like fullt være fordelaktige på flere

måter. Eksempelvis vil teamarbeid kunne skape muligheter for kunnskapsdeling og kompetanseheving innad i organisasjoner – noe som igjen kan bidra til at man kan nå felles mål på en god måte. Dessuten kan teamarbeid også bidra til at samarbeidet og kommunikasjonen bedres (ibid.:404). Når det gjelder selvledelse, har medarbeiderne større frihet og kontroll over egen arbeidssituasjon. Dette må ses som gunstig fordi det vil kunne øke de ansattes, og følgelig organisasjonens effektivitet.

### **3.2.3 Organisasjonskultur er mer enn et rent styringsmiddel**

Sentralt i organisasjonslitteraturen er fenomenet organisasjonskultur, og interessen for fenomenet har gradvis økt i løpet av det 20. århundre. Bakgrunnen for en slik økning blir forklart ved at siden enkeltes organisasjoner syntes å være mer vellykkede enn andre, antok man at det var en kausalitet mellom hvor vellykket organisasjonen var og de mellommenneskelige relasjonene i en organisasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2007:115). Denne antagelsen har riktignok vært utsatt for kritikk, men ifølge Jacobsen og Thorsvik foreligger det studier som viser sammenheng mellom organisasjonskultur og ansattes atferd. En slik betraktning innebærer imidlertid at organisasjonskultur kan bli ansett som et styringsmiddel (ibid.:116). Dette har følgelig blitt problematisert, og Alvesson mener for eksempel at dette fører til at interessen for organisasjonskultur kun konsentreres rundt aspekter som vurderes som formålstjenlige for organisasjonen, noe som vitner om en pragmatisk holdning til kulturen (2002:64-65). Konsekvensen i slike tilfeller er at kulturbegrepet blir redusert til å omhandle tekniske interesser, og derav blir betraktet som en teknisk forestilling. I tilfeller hvor de instrumentelle verdiene blir de gjeldene verdiene i organisasjonen, blir man vitne til en innsnevret organisasjonskultur. Til tross for slike negative følger hevder Alvesson at det likevel er en tilbøyelighet til å tenke slik både i organisasjonene og akademia (ibid.).

Den teoretikeren som kanskje har blitt henvist mest til i organisasjonslitteraturen i forbindelse med organisasjonskultur er Edgar Schein (Jacobsen og Thorsvik, 2007:120-128;Hagen, 2006:111-112). I Scheins tilnærming deles organisasjonskultur inn i tre nivåer som påvirker hverandre gjensidig. Det første nivået er *grunnleggende forestillinger*, og blir beskrevet som meninger. De er etablerte sannheter som blir tatt for gitt og som følgelig ikke er gjenstand for diskusjon. Disse grunnleggende forestillingene vil vise seg i det andre nivået, *verdier*. Verdier er knyttet til det ønskelige, noe som er vurdert som godt og er høyt verdsatt, og kommer til uttrykk i for eksempel beslutningsprosesser og organisasjonens styringsfilosofi. *Artefakter* er det tredje nivået i Scheins

tilnærming. Artefakter blir karakterisert som kulturens observerbare uttrykk, som eksempelvis hva mennesker sier og hvordan man snakker sammen, kjønnsrollemønster i organisasjonen eller utformingen av det fysiske arbeidsmiljøet. Det er imidlertid kun i lys av de to foregående nivåene at artefaktene kan bli forstått og fortolket (ibid.). Som et resultat av dette vil organisasjonskultur fungere som «kart» eller premisskontroll for ansatte. I tilfeller hvor man har en formell struktur i organisasjonen, hvor tilliten mellom lederen og de ansatte, samt de ansatte imellom, er stor, kan organisasjonskulturen karakteriseres som sterk. En sterk organisasjonskultur kan på mange måter være fordelaktig for organisasjonen fordi den blant annet kan stimulere til samarbeid, bidra til å bedre fellesskapet på arbeidsplassen og gi en følelse av å høre til. En annen måte å se dette på er at en sterk organisasjonskultur også kan ha negativ effekt. Forskning viser at det i sterke kulturer foreligger en tilbøyelighet til å utvikle en «gruppetenkning», hvor gruppe medlemmene blant annet tillegger gruppen for stor betydning og for høy makt. Følgene av en slik utvikling er at det bidrar til å skape et «vi» og et «de» i organisasjonen, og dessuten vil ethvert forsøk på organisasjonsendring og læring være vanskelig i en slik situasjon. Det er imidlertid viktig å presisere at en sterk organisasjonskultur ikke behøver å være et problem før eventuelle subkulturer utvikler seg til å bli motkulturer som utfordrer den rådende kulturen i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2007:115-119,138).

Til tross for Scheins innflytelse innenfor litteratur om organisasjonsledelse har hans funksjonalistiske tilnærming til kulturbegrepet også blitt kritisert. Hagen skriver for eksempel at Schein fremholder at «[...] leiarar kan påverke og endre kulturar [!] at han har sine røter i hierarkisk organisasjonstenkning og fabrikken, der leiarar blei sett på som overlegne andre organisasjonsmedlemmer» (2006:115). Et slikt syn, mener Hagen fremstiller lederen som «premissleverandør for kultur og kulturutvikling» (ibid.:126), hvilket er et syn på lederrollen som ikke samsvarer med ledelse i moderne organisasjoner. Den individualiseringen som man kan se i samfunnet i dag vitner om at enkeltindividet og enkeltindividets behov går foran fellesskapet i mange tilfeller. Dette er en tendens som også kommer til uttrykk i organisasjonssammenheng, og som følgelig får konsekvenser for kulturen i organisasjonen (ibid.:122).

Både individers posisjon og samspillet mennesker imellom er åpenbart viktige elementer når det gjelder organisasjonskultur i moderne organisasjoner. Et annet aspekt

som også synes høyst relevant i denne sammenheng er det økende etniske mangfold som i større grad preger arbeidslivet. Jeg vil derfor se videre på dette nå.

### **3.2.4 Kulturelle forskjeller – en glemt fasett ved organisasjonskultur?**

Kulturfenomenet i ledelse har i lang tid vært avgrenset til å omhandle organisasjonens organisasjonskultur slik det ble beskrevet ovenfor. Studier rettet mot organisasjonskultur har derfor mottatt kritikk fordi organisasjoners kulturelle mangfold ikke har blitt tatt med i betraktningen, og dessuten har det blitt utstedt kritikk fordi det i vanligvis gis uttrykk for at det foreligger enighet rundt verdier (Jacobsen og Thorsvik, 2007:115).

Hva som avgjør måten man tar hensyn til kulturelle forskjeller beror på hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn. Joanne Martin (henvist i Jacobsen og Thorsvik, 2007:129-131) benytter tre perspektiver som tar for seg organisasjonskultur. Gjennom perspektivene *integreringsperspektivet* og *differensieringsperspektivet* illustrerer Martin hvordan vi vurderer og vektlegger kulturelle likheter eller ulikheter i organisasjonskulturen. Mens det innenfor integreringsperspektivet i hovedsak blir hevdet at kollektiv konsensus er karakteriserende for organisasjonen, blir kulturelle forskjeller innen differensieringsperspektivet forklart som grunnlaget for subkulturer i organisasjonen.

Innenfor et alternativt tredje perspektiv, *fragmenteringsperspektivet*, er det imidlertid verken fokus på konsensus eller på forskjeller. Dette grunner i at det her er den kulturelle tvetydigheten som er i sentrum for oppmerksomhet. All form for enighet og ulike meninger blir således holdt for å være skiftende og forbeholdt den enkelte situasjon (ibid.). Et viktig poeng ved de tre perspektivene er imidlertid at de ikke utelukker hverandre. Dersom man derimot kombinerer perspektivene vil man nemlig kunne få en mulighet til å få bedre kjennskap til den kulturelle variasjonen i organisasjonen. Og samtidig som man registrerer de forskjellene som bidrar til uoverensstemmelser i organisasjonen, vil man kunne gripe de meningsmønstrene som er felles. Fragmenteringsperspektivet kan derfor ses som et supplerende og nyanserende perspektiv (ibid.:130-131). Hvilket perspektiv VBL kan sies å være motivert av vil være et interessant moment senere i avhandlingen.

Kort oppsummert, så har vi sett at ledelse er et komplekst fenomen, og at endringer i samfunnet har medført en rekke endringer for både ledelsesutøvelse, og for en organisasjons struktur. I tillegg fremkommer det i litteraturen at det er et utall faktorer i

som øver innflytelse på organisasjonsledelse. Jeg vil nå se videre på en annen vesentlig del ved ledelsesfeltet; lederen.

### **3.3 Sentrale aspekter ved en endret lederrolle**

Endringer i organisasjoner og i ledelsesutøvelse medfører naturligvis endringer også for lederen. I denne delen vil jeg derfor belyse noen aspekter ved lederrollen slik de fremkommer i litteraturen.

#### **3.3.1 Lederens personlighet**

Det er tydelig at det er knyttet store forventninger og krav til lederen, og i mange tilfeller fremstår lederen som en nøkkelperson i en organisasjon. Innen ledelsesforskningen har lederroller i lang tid vært et viktig interesseområde. Hva som kan forventes av en leder, hvilke atferd lederen utøver samt utvikling av lederidentitet er eksempel på faktorer som er blitt viet oppmerksomhet (Sandal, 2002:79-96).

Ettersom man innen personlighetsforskningen har vært beskjeftiget med å studere hvordan individer generelt sett evner å innordne seg og fungere i ulike situasjoner (Nordvik, 2006:78)<sup>10</sup>, har antagelsen innen ledelsesforskningen vært at det også var en sammenheng mellom lederes personlige egenskaper og deres dyktighet (Sandal, 2002:82). Som faguttrykk kan personlighetstrekk defineres som «en avgrenset, konsistent tilbøyelighet som omfatter følelser, tanker og handlinger» (Nordvik, 2006:80). Dette viser hvordan personlighet kan forstås som stabile egenskaper, men at følelser, tanker og handlinger samt samspillet dem imellom, også er viktige dimensjoner. I ledelsesforskningen har personlighetsperspektivet i hovedsak vært et fokusområde innenfor trekkteorier. Selv om trekktilnærmingen har fått en revitalisering de siste tiårene handler det i dag ikke om at ledelsens utfall ensidig kan tilskrives lederens personlighet, men i større grad om hvordan personlighet øver innflytelse på arbeidslivets produktivitet, og hvordan man evner å møte nye former for lederutfordringer (Sandal, 2002:82-83). Hvilke personlige egenskaper som kan beskrives som de mest tjenlige i dagens arbeidsmarked avhenger av flere faktorer. For det første er dette avhengig av hvilke type organisasjon det dreier seg om. For det andre er det avhengig av nivået som ledelsen utføres på, og for det tredje kan ønskelige

---

<sup>10</sup> Som ved fenomenet ledelse finnes det utallige definisjoner på hva personlighet er – noe som nok grunner i mange forskjellige tilnærminger til studie av personlighet. Se for eksempel Hagen, Nysæter og Kennair (2009) for et utvalg definisjoner. Et viktig skille er imidlertid forskjellen mellom den hverdagslige betydningen av personlighet og personlighet som faguttrykk.

egenskaper knyttes til situasjonsspesifikke utfordringer. At kvaliteten på ledelsen blir påvirket av lederens personlighet synes i alle tilfeller å være en rimelig antagelse (ibid:79-82).

Også blant nyere perspektiv i ledelseslitteraturen fremstår lederens personlighet som særlig sentral. Innenfor transformasjonsledelse står ledere eksempelvis frem som «bærere og utviklere av et nytt språk om en ny virkelighet» (Sørhaug, 2004:178). Nærliggende teorien om transformasjonsledelse finner vi videre perspektivet «karismatisk ledelse» og betegnelsen «karismatisk leder». Fellesnevneren her er at lederens utstråling og entusiasme, samt deres evne til å formulere og sette visjoner ut i livet står sentralt. Økt trivsel og effektivitet på arbeidsplassen tilskrives ofte den karismatiske leders egenskaper og kompetanse (Jacobsen og Thorsvik, 2007:414). Som et alternativ til slike perspektiver, har ledelse i senere tid også blitt vurdert som en kollektiv prosess. For eksempel innenfor perspektivet distribuert ledelse<sup>11</sup> blir fokuset i større grad rettet mot samhandling mellom ledere og de andre ansatte, og ikke som praksis ensidig utført av enkeltpersoner (Fuglestad, 2006:180). Ledelse blir med andre ord sett på som distribuert og som en aktivitet. Teoretisk sett ligger det distribuerte perspektivet nær både et situert, et mediert og et relasjonelt perspektiv på ledelse. Selv om fokuspunktet i en studie vil være forskjellig innenfor disse fire teoretiske perspektivene, har de til felles at de anser ledelse som et relasjonelt fenomen (Møller og Presthus, 2006:140). Fokuset er med andre ord ikke rettet mot lederen på samme måte som i de ovennevnte perspektivene.

Et annet sentralt moment i denne sammenheng er at forskning viser at hvilke personlige egenskaper som kan karakteriseres som fordelaktige, er kulturavhengige (ibid.:83). Sandal forteller at når man i ledelsesforskningen taler om implisitte lederteorier, dreier det seg om at «kulturelle ulikheter i verdier vil kunne avspeiles i ansattes forventninger og oppfatninger av hvordan ledere skal framstå» (ibid.). Dette betyr at dersom det foreligger et misforhold mellom de forventningene ansatte har til lederatferd og den faktiske atferden som lederen utøver, vil det kunne få store konsekvenser for en leders legitimitet (ibid.). I en undersøkelse utført av sosialantropologen Gert Hofstede kom

---

<sup>11</sup> Fuglestad (2006:180) viser til Peter Gronns begrep «distributed leadership» og Spillanes mfl. begrep «learning centred leadership». Sistnevnte begrep er rettet mot pedagogisk ledelse. En utfyllende fremstilling av begrepene finnes hos for eksempel Ottesen og Møller (2006).



det frem at det er vesentlige forskjeller i verdisyn i organisasjoner hvor ulike nasjonaliteter er representert. Ulikhetene det dreier seg om er:

- hvorvidt fokus er på fellesskap i forhold til individet
- forventning og aksept for forskjeller i makt og status
- hvilken vekt man legger på omsorgsverdier
- hvilken toleranse man har for usikkerhet (ibid.).

I lys av at stadig flere organisasjoner kan karakteriseres som mangfoldig sammensatt, er dette forhold som kan anses særskilt viktige å ha kunnskap om. I denne avhandlingen vil det derfor være av interesse å undersøke hvorvidt det i VBL tas høyde for variasjon i ansattes kulturelle – og verdimeslige bakgrunn i konstruksjonen av lederidentitet og lederes relasjon til medarbeiderne.

### **3.3.2 Kompetanseheving i et moderne arbeidsliv**

Ifølge Jørgensen betyr det å inneha kompetanse at man «behersker et faglig område, [...], at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, [...]» (sitert i Illeris, 2009:143). En slik formulering viser hvor sammensatt kompetansebegrepet er, og den samme Jørgensen illustrerer kompleksiteten ved å beskrive kompetanse som «et helhedsbegrep, der integrerer alt, hvad der skal til for at magte en given situasjon eller sammenheng» (ibid.). En tilsvarende forståelse finnes hos Kaufmann og Kaufmann som kort formulert anser kompetanse som «en persons fagtekniske og mellommenneskelige kunnskaper» (2009:360). Kort oppsummert kan man si at den *faglige kunnskapen* er en vesentlig dimensjon ved kompetansebegrepet, men at også *situasjonelle faktorer* har en betydelig rolle. I lys av at ledelse medfører en rekke relasjoner til ulike parter både i og utenfor organisasjonen, fremstår også *kommunikative og relasjonelle evner* til for eksempel å etablere gode relasjoner, som sentrale. Som tidligere beskrevet er særlig sistnevnte et aspekt som i senere tid har blitt fremhevet som viktig.

Som nevnt er det åpenbart at et endret organisasjons – og arbeidsliv har aktualisert nye utfordringer for ledere. Når lederes posisjon svekkes og man ser større autonomi hos medarbeiderne, kastes et nytt lys over lederes ønskelige egenskaper og ferdigheter. I en tid hvor man stadig må forholde seg til hurtige endringer, er det en forutsetning at man evner å tilpasse seg i et endret arbeidsliv. Dette stadfester også Illeris som hevder at «evnen til at forholde sig åbent og hensigtsmæssigt til de nye problemsituationer er

avgjørende for, hvem der klarer sig i det globaliserede markedssamfunn» (2009:144). Dette gjelder imidlertid ikke bare vilje til endring hos de ansatte. For de som innehar et lederansvar er evnen til omstilling essensiell. Dette kommer særlig til uttrykk hos Spurkeland som påpeker at manglende evner til omstilling hos ledelsen i endringsprosesser, for eksempel kan bidra til et økende konfliktnivå i organisasjoner (2009:28-29). Kort oppsummert synes det som at for å kunne imøtekomme de forventningene og kravene som fremtiden stiller, forutsettes det at organisasjoner besitter ny og oppdatert kunnskap – både faglig og menneskelig. Dessuten vil måten man tilpasser seg og håndterer endringer på, kunne påvirke både det indre og ytre organisasjonslivet.

### **3.3.3 Den personlige dimensjonen ved lederrollen**

Ledelsesarbeid er knyttet til sosiale prosesser, og det er det komplekse, det konkrete og det særegne ved aktører og situasjoner som former disse prosessene. Ledere og sosiale prosesser står med andre ord i et vekselvirkende forhold (Sørhaug, 2004:30). Slik sett er den personlige dimensjonen i ledelsesarbeid åpenbar.

Ettersom både forskningen og litteraturen om ledelse i stor grad har vært forankret i det rasjonelle, synes det som at nettopp denne siden ved mennesket også har vært den foretrukne i ledelsespraksis. Som følge av dette har følelser tilsynelatende blitt vurdert som noe negativt og kommet i en bakevje. Ifølge Møller er det likevel viktig at de emosjonelle og de rasjonelle sidene ved mennesket ikke blir oppfattet som dikotomier (2004:173). Men hvordan har følelser relevans i ledelsessammenheng? En måte hvor emosjoner knyttes til arbeidslivet på, er gjennom begrepet emosjonelt arbeid. Dette begrepet blir brukt av Hochschild (referert i Glasø, 2002:104), og kan knyttes til hvilke «emosjonelle framvisningsregler» (ibid.:107) som er karakteristiske i den jobben man har. Ifølge Glasø finnes det en sosial bevissthet rundt hvilke emosjoner som er tillatt å fremvise i arbeidslivet, og at slike emosjonelle koder er en forutsetning for sosial orden på arbeidsplassen. Selv om dette kan variere fra yrke til yrke og fra organisasjon til organisasjon, vil slike koder likevel skape en underforstått enighet om hvilke emosjoner som er sosialt aksepterte i den gitte kulturen (ibid.:104-105). Videre anses lederes emosjonelle kompetanse også å være en fordel i forbindelse med utviklingen av arbeidsplassers organisasjonskultur. Dette blir understreket av Glasø ved at han viser til Van Maanen og Kundas påstand om at «ledelse av organisasjonskultur på mange måter er ledelse av emosjoner» (ibid.:118).

En annen foranledning til at interessen for emosjoner har økt, er hvordan dette relateres til stress. Arbeidslivets endringer medfører ofte stor grad av usikkerhet, omstruktureringer og press, og dersom man opplever stress på arbeidsplassen over lang tid, kan dette bidra til store følelsesmessige påkjenninger (ibid.:101; Sandal, 2002:84). Emosjoner kommer, ofte ubevisst, til uttrykk gjennom vår atferd og måten vi kommuniserer på, og er således et essensielt aspekt ved menneskelige relasjoner. Lederes emosjonelle kompetanse kan som vist derfor være tjenlig av mange grunner. Foruten at det vil være relasjonsbyggende, vil det kunne være hensiktsmessig i forbindelse med omstillingsprosesser. Emosjoner kan likeledes være et redskap i beslutningssituasjoner, og vil i slike tilfeller kunne fungere som «en prioriterende mekanisme» (Glasø, 2002:115). Dette betyr at emosjoner kan gi tegn på hvilke saker som er de mest viktige i øyeblikket, og således være et supplement til det rasjonelle (ibid.). Det kanskje mest viktige momentet i forbindelse med lederes utvikling av emosjonell kompetanse er likevel deres forhold til egne emosjoner, for dersom man er åpen for egne emosjoner, vil man også lettere kunne forstå andres (ibid.:113).

Et annet sentralt aspekt knyttet til ledere, er deres kommunikative evner. Tradisjonelt dreier kommunikasjon seg om å overføre informasjon og forstås derfor, gjennom en noe teknisk fremstilling, ofte som at sender overfører et budskap gjennom ulike kanaler, til en mottaker (Jacobsen og Thorsvik, 2007:250-251). Kommunikasjon er noe som foregår kontinuerlig, og bidrar således til å bevare og vedlikeholde organisasjonen. På en annen side er det også gjennom kommunikasjon at en organisasjon endres. En særskilt viktig dimensjon ved kommunikasjonsprosessen er derfor måten informasjonen blir formidlet på. Kommunikasjon innebærer nemlig ikke kun direkte tale, men også den ikke-verbale kommunikasjonen, herunder kroppsspråk. Dette betyr at både følelser, holdninger og assosiasjoner øver innflytelse på hvordan et budskap blir oppfattet og tolket (ibid.). Kommunikasjonsaspektets rolle i organisasjonssammenheng, bør således ses som særlig viktig når kommunikasjonen foregår mellom aktører med ulik kulturell bakgrunn. I litteratur om kulturmøter blir dette betegnet som interkulturell kommunikasjon<sup>12</sup>, og er definert som «en prosess som innebærer utveksling og fortolkning av tegn og meldinger mellom mennesker som representerer ulike kulturelle

---

<sup>12</sup> I faglitteraturen blir det ofte foretatt et skille mellom begrepene interkulturell – og tverrkulturell kommunikasjon. Ved bruk av sistnevnte begrep fokuseres det da ofte eksplisitt på den non-verbale kommunikasjon. Likevel blir begrepene ofte brukt om hverandre. Når jeg viser til interkulturell kommunikasjon i avhandlingen, vil den non-verbale kommunikasjonen derfor være implisitt (Dahl, 2001:62).

felleskap som er så forskjellige at deres tilskrivning [!] av mening påvirkes» (Dahl, 2001:65). I lys av at organisasjoner i økende grad er preget av kulturelle forskjeller, er dette en ferdighet som med rimelighet kan vurderes som høyst tjenlig også i nasjonal kontekst.

### **3.4 En kort sammenfatning av teori og utvikling på ledelsesfeltet**

I takt med samfunnsmessige endringer, har ledelsesutøvelse gjennomgått en gradvis modernisering, noe som igjen gjør at nye diskurser gjør sitt inntog i ledelsesteorien. Dagens ledere synes å ha en mye mindre tydelig posisjon enn deres forgjengere, og i mange organisasjoner ser man dessuten en flatere organiseringsstruktur. I tillegg til ulike former for organisatoriske utfordringer, ser man også endringer hos arbeidstakere i dagens arbeidsliv. Forestillingen om «normalarbeidstakeren» (Iversen, 2006:56) som en gjennomsnittsbeskrivelse, blir med andre ord utfordret.

Hvilken lederstil som fungerer i dagens arbeidsliv avhenger således av flere faktorer. Ledere står overfor mange valg og må følgelig foreta flere vurderinger for både å kunne tilpasse seg og fylle den funksjonen de har i kraft av deres rolle. I nyere litteratur synes diskurser som poengterer relasjonelle og kommunikative evner å være fremtredende, og samlet sett vitner de nyere orienteringene om en tydelig reaksjon mot den instrumentelle innretningen som i lang tid har hatt sterkt rotfeste. Denne utviklingen betyr likevel ikke at ett nytt perspektiv inntar en enestående posisjon, men at flere ulike tilnærminger eksisterer side om side.

I dette kapitlet har jeg gitt en fremstilling over hvordan utvalgt litteratur gir et bilde av ledelsesfenomenet gjennom ulike perspektiver. Oppsummert kan man se hvordan ulike diskurser både produserer og reproduserer en forståelse av hvordan man skal lede organisasjoner. Ulik lederstil, faktorer tilknyttet medarbeiderne eller vektlegging av situasjonen ledelsen foregår i, kan sammenfatte kjernen i ulike diskurser slik det fremkommer i forskningen og i litteraturen. Siden diskursene som artikuleres i ledelseslitteraturen generelt vil virke inn på nye ledelsesperspektiv, skal dette kapitlet forstås som et teoretisk rammeverk for avhandlingens analyse – og drøftingsdel.

## 4 MITT METODISKE UTGANGSPUNKT

Jeg har valgt å bygge opp dette kapittelet på en måte som jeg mener fremhever bakgrunnen for det metodiske arbeidet i avhandlingen. Jeg starter med å redegjøre for de metodiske valgene som jeg har gjort, og for å belyse bakgrunnen for disse valgene, har jeg valgt å sette metoden inn i en samfunnsmessig sammenheng. Videre i kapittelet skisserer jeg avhandlingen vitenskapeteoretiske ståsted i møte med kompleksiteten ved avhandlingens tematikk. I den sammenheng gir jeg en generell presentasjon av diskursanalyse, som jeg har valgt som metode. Jeg fortsetter deretter med å skildre sentrale aspekter ved kritisk forskning i et hermeneutisk perspektiv, og knytter dette så til mitt prosjekt. Jeg avslutter kapittelet med mine forskningsetiske refleksjoner knyttet til mitt arbeid.

### 4.1 Analyse som metodisk tilnærming

«[D]et er hva du skal studere som bør avgjøre hva slags framgangsmåte du velger – [...]» skriver Repstad (2007:15). I samfunnsforskning skiller man i hovedsak mellom kvantitative og kvalitative metoder, men å si at kvalitativ metode er ikke-kvantitativ gir i seg selv liten informasjon og forklaring (Ryen, 2002:18). Kirk og Miller definerer kvalitativ forskning som «an empirical, socially located phenomenon, defined by its own history, not simply a residual grab-bag comprising all things that are not quantitative» (referert i Ryen, 2002:18). Siktemålet i kvalitativ forskning derfor sies å være en undersøkelse av «prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i» (Thagaard, 2009:17). En slik tilnærming vil være formålstjenlig for å få svar på problemstillingen min siden jeg søker innsikt i prosesser som er lokalisert i en organisasjonskontekst og i en flerkulturell samfunnskontekst.

Når man i forskning skal analysere litterære kilder<sup>13</sup> kan dette gjøres gjennom ulike tilnærminger. For å danne et teoretisk bakteppe i min avhandling vil betegnelsen litteratur-review være nærliggende den tilnærming til litteraturen som jeg har valgt. Et litteratur-review er en evaluering av et utvalg av tilgjengelig litteratur på et tema. Det vil vise forskningsprosjektets aktualitet samt hvordan det kan plasseres inn i en forsknings-sammenheng på temaet Litteraturen som inkluderes kan være både tidsskriftsartikler, bøker og andre typer dokumenter, og gir på ulike måter kunnskap om tematikken i

---

<sup>13</sup>Med litterære kilder menes teoretisk og empirisk litteratur i form av både primær- og sekundær litteratur.

forskningsprosjektet. Avhengig av forfatterens ståsted vil litteraturen også uttrykke ulike syn og imøtekomme ulike formål. Et review avsluttes ofte med en oppsummerende del som senere vil inkluderes i forskningsprosjektet. (Hart, 1998:13; Creswell, 2012:80). Å ta utgangspunkt i kunnskap som allerede foreligger på feltet innebærer at jeg strengt tatt ikke skaper *ny* kunnskap, men at dette likevel kan bidra til ny analytisk innsikt på området. Med Størens ord betyr dette at jeg tar sikte på å «søke den, samle den, vurdere den og sammenfatte den» (2010:18).

Ved analytiske tilnærminger av uttrykk som fremkommer verbalt eller visuelt, kan man tilveiebringe informasjon som kan si oss noe om måten vi kommuniserer på, samt identifisere typiske kulturelle særtrekk (Thagaard, 2009:12). Silverman forteller at når nye kulturelle fenomen skal undersøkes vil kvalitative metoder være godt egnet (referert i Thagaard, 2009:12). I tilfeller hvor tilfanget på forskning innen et tema er relativt lite, kreves det at man er fleksibel og viser åpenhet. Samtidig vil man imidlertid også få en mulighet til å forske på fenomener som er kompliserte å nærme seg ved hjelp av andre metoder, noe som kan sies å være de kvalitative metodenes fortrinn (ibid.).

I lys av de siste tiårenes samfunnsendringer har man vært vitne til at interessen for kritisk samfunnsforskning har økt, og i kjølvannet av endringene er det tydelig at disse endringene faktisk også har vært en drivkraft for forskningen. Et typisk trekk ved forskningen er hvordan samfunnsforskere knytter sine teorier og analyser av samfunnsendringene til språk og diskurs. Chouliaraki og Fairclough uttrykker dette slik:

It is an important characteristic of the economic, social and cultural change of late modernity that they exist as *discourses* as well as processes that are taking place outside discourse, and that the processes that are taking place outside discourse are substantively shaped by these discourses. (1999:4)

Som metodisk tilnærming i denne avhandlingen har jeg valgt å bruke kritisk diskursanalyse (KDA). Med utgangspunkt i at forandring i språklige praksiser også skaper endringer i den sosiale verden, tar denne masteravhandlingen sikte på å belyse hvordan kulturelle endringer kan øve innflytelse på aspekter i det norske samfunnet, og spesielt innenfor ledelse på en flerkulturell arbeidsplass. I den forbindelse støtter jeg meg til Chouliaraki og Fairclough (1999:8) som skriver at tekster er elementer av

sosiale begivenheter<sup>14</sup>, og at disse *kan* ha den effekt at de medbringer forandringer både for vår kunnskap, trossystem, holdninger og verdier. Dessuten kan de også ha langtidsvirkninger som for eksempel industrielle forandringer eller de kan bidra til endringer på det utdanningspolitiske feltet. Det er selvsagt viktig å presisere at eventuelle endringer like fullt avhenger av andre kontekstuelle faktorer, som for eksempel økonomiske og teknologiske, og videre at endringer også er avhengige av ulike tolkninger av den gitte teksten. Likevel mener jeg at en slik analytisk tilnærming vil være tjenlig for undersøke hvorvidt den valgte litteraturen tar hensyn til kulturelle forskjeller, og for å undersøke i hvilken grad ledelsesperspektivet VBL kan bli utfordret dersom det legges til grunn for ledelse i den flerkulturelle skolen. Viktige momenter i denne sammenheng er økt demokratisering, kunnskap og kompetanse knyttet til flerkulturelle relasjoner samt kritisk språkbevissthet.

## 4.2 Vitenskapsfilosofisk utgangspunkt og plassering

Den mest sentrale vitenskapsteoretiske retningen i avhandlingen kan sies å være sosialkonstruksjonismen.<sup>15</sup> Sosialkonstruksjonisme kjennetegnes ved at man «... legger hovedvekten på språket og de sosiale prosessene og relasjonene som skaper virkeligheten og oss selv, ...» (Kleven, Hjordemaal og Tveit, 2011:206). Vivien Burr (henvist i Jørgensen og Phillips, 1999:13-14) har sammenfattet fire typiske vilkår som viser de sosialkonstruksjonistiske tilnærmingenes ontologiske og epistemologiske antagelser:

1. Kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten
2. Historisk og kulturelt spesifisert
3. Sammenheng mellom viten og sosiale prosesser
4. Sammenheng mellom viten og sosial handling<sup>16</sup>

Oppsummert innebærer dette at man oppfatter verden som at den er i bevegelse, og at man tror at den adgangen man har til den kun skjer gjennom ulike kategorier som

---

<sup>14</sup> Fairclough (2010) bruker her begrepet «events». I Fairclough (2008) og Jørgensen og Phillips (1999) er begrepet oversatt med «begivenhet». Andre oversettelser kan her muligens være bedre på norsk, men ettersom begivenhetsbegrepet benyttes i forbindelse med betegnelsen «kommunikativ begivenhet» (jf. 5.2.2), velger jeg å ligge nær den danske oversettelsen, og bruker her «begivenhet».

<sup>15</sup> I metodelitteraturen benyttes begrepene sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme om hverandre. Jørgensen og Phillips (1994:13) benytter «sosialkonstruksjonisme» for å unngå forveksling med Piagets konstruktivisme. På tilsvarende måte benytter jeg «sosialkonstruksjonisme» uavhengig av hvilket begrep som blir anvendt i den litteraturen jeg henviser til.

<sup>16</sup> Min oversettelse

skapes i den kulturen og i den tiden som man lever i. Ettersom vår kunnskap om virkeligheten, og den måten vi forstår verden på, blir formet og bevart gjennom vår samhandling, er diskursen i større grad konsentrert rundt epistemologi enn ontologi (Neumann, 2001:179). Jørgensen og Phillips beskriver dette på følgende måte: «Diskursiv handlen er en form for social handlen, som er med til at konstruere den sociale verden [...] og derigennem med til at opretholde visse sociale mønstre» (1999:14). Sagt med andre ord så blir sosiale fenomen sosialt konstruert (ibid.:13-14).

Diskursanalyse har røtter i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi, og er kun én av mange tilnærminger innen sosialkonstruksjonismen. Antagelsen er at det er gjennom språket vi får adgang til verden, og at det er ved hjelp av språket at representasjoner av virkeligheten oppstår på en slik måte at den gir mening. Konsekvensen av dette er at det også er gjennom språk og diskurs at *forandringer* av den sosiale virkeligheten kan dannes, eller sagt på en annen måte: diskursiv praksis bidrar til både å reprodusere og forandre verden (Jørgensen og Phillips, 1999:17). Behovet for diskursanalyse synes derfor å være opplagt, og Jørgensen og Phillips påpeker at «man aldrig kan nå virkeligheden udenom diskursene, og det er derfor diskursen i sig selv, der udgør genstanden for analyse» (ibid.:31).

Som tidligere nevnt er det Norman Faircloughs tilnærming til diskursanalyse jeg har valgt å benytte i denne avhandlingen. Et særskilt aspekt ved hans tilnærming er at han skiller mellom diskursiv og annen sosial praksis. Dette betyr at mens diskurs er forbeholdt eksempelvis gester, tekst og tale, vil andre sosiale praksiser virke ut ifra andre logikker. Relasjonen og kompleksiteten mellom diskurs og sosiale praksiser forklarer Fairclough slik: «[t]here are [...] relations between discourse and other such complex 'objects' including objects in the physical world, persons, power relations and institutions, which are interconnected elements in social activity or praxis » (2010:3). I Faircloughs tilnærming innebærer dette at den diskursive praksisen går inn i et dialektisk samspill med andre sosiale praksiser, og at det er gjennom diskursiv og annen sosial praksis at vår omverden både former og blir formet (ibid.; Jørgensen og Phillips:28).



## 4.3 Kritisk forskning i et hermeneutisk perspektiv

### 4.3.1 En fortolkningsprosess

Hermeneutikk betyr å utsi, utlegge, tolke, oversette, og benevnes ofte som tolkningslære eller forståelseskunst (Bø og Helle, 2008:116). En hermeneutisk tilnærming forstås derfor som fortolkende, utleggende og meningstydende (ibid.; Gustavsson, 2004:499). Sentralt i denne sammenheng er Hans Georg Gadamer oppfatning av hvordan forforståelsen har en betydning for vår tolkning. Med henvisning til Gadamer peker Gilje og Grimen på hvordan både den kulturen og det samfunnet man har vokst opp i, vil påvirke ens forforståelse (1993:148-150). Slik vil den (for)forståelsen jeg har med meg etter tidligere utdanning og arbeidserfaring følgelig prege mitt møte med tekster, samt farge den forståelsen jeg oppnår når jeg leser litteratur knyttet til arbeidet med avhandlingen. Og fordi måten jeg opplever og forstår ulike fenomener avhenger av mine begreper, er det en ytterligere konsekvens at kun noen aspekter ved fenomenene vil bli vektlagt. Dette er et sentralt aspekt fordi kontekst og meningsskaping er tett knyttet sammen. Forutsetningene i min tolkning, kommer for eksempel til syne allerede gjennom valg av forskningstema og problemstilling. Et annet aspekt ved en hermeneutisk tilnærming til tekst, er hvordan min egen hermeneutiske prosess utvikler seg. Min bakgrunn og (for) forståelse har ført til at min interesse og nysgjerrighet rundt utfordringer i det flerkulturelle Norge både ha oppstått og utviklet seg gradvis. Det er imidlertid på grunn av min utdanningsbakgrunn at tematikken videre har blitt satt inn i ledelsessammenheng og i en skolekontekst. Samlet sett kan man si at min forståelsehorisont har blitt utvidet, men at den samtidig vil kunne utvides ytterligere gjennom dette arbeidet.

Generelt sett vil tekster alltid være bygd opp av ulike språkformer som har gått over til å bli konvensjoner, men samtidig har tekster mange muligheter til forskjellige fortolkninger. I fortolkningsprosessen hvor lesere alltid tillegger tekstene betydning og mening, er det derfor viktig å anerkjenne at den mening som lesere aktivt skaper og tillegger en tekst, faktisk har bakgrunn i hans eller hennes kulturelle kompetanse (Barker, 2003:39). Ifølge Barker vil lesere nemlig ikke «uncritically accept ´official´ meanings» (ibid.), noe som understreker behovet av at både teksters og leseres kontekst bør inkluderes (ibid.).

Dette sammenfaller også med Faicloughs syn på relasjonen mellom menneskers egne fortolkninger og ideologi:

[S]ubjekter er ideologisk positionerende, men der er også i stand til at handle kreativt og skape deres egne forbindelser mellom de forskjellige praksisser og ideologier, som de utsattes for, og de er i stand til at omstrukturere de praksisser og strukturer, de er positionert af. (sitert i Jørgensen og Phillips,1999:87)

Alvesson og Sköldberg beskriver kritisk forskning som trippelhermeneutikk (2008:349-350). Enkel hermeneutikk handler om individets tolkning av seg selv, samt meningen med sin egen subjektive og intersubjektive virkelighet. Dobbelhermeneutikk er ensbetydende med forskerens fortolkning når denne virkeligheten skal forstås. Den kritiske teoriens trippelhermeneutikk innbefatter både dobbelhermeneutikk og en kritisk tolkning av de samfunnsstrukturene som påvirker subjektet som skal undersøkes, i tillegg til forskeren. Viktige spørsmål er altså: Hvordan påvirkes individer av diskurser i samfunnet? Og hvordan påvirkes tekster/diskurser av samfunnsstrukturene? Slik som i all vitenskapelig forskning vil refleksjon være en avgjørende faktor, men i kritisk metode fremheves det at forskeren også bør tilstrebe selvrefleksjon (ibid.:333).

Videre vil jeg kort nevne kritisk teori. Kritisk teori kjennetegnes ved å være en tilnærming hvor forskeren tolker, men samtidig stiller kritiske spørsmål til den sosiale virkeligheten. Kritisk teori kan følgelig fungere som en motvekt mot tilsynelatende nøytrale fremstillinger av det som eksisterer (Alvesson og Sköldberg, 2008:287-289). Jeg vil ikke anvende teorien direkte men ønsker jeg å støtte meg til Nielsen som betegner kritisk teori som et «teoretisk refleksjonsrum» (2010:339). Begrepet «teoretisk refleksjonsrom» kan på denne måte illustrere en overordnet ramme som forankrer avhandlingens filosofiske prosjekt.

#### **4.3.2 Forskningsetiske refleksjoner**

De etiske vurderingene er viktige i all forskning. Likevel finnes det flere retningslinjer for kvalitativ metode som ikke vil gjelde i min forskning. Siden jeg ikke samler inn data gjennom metoder som intervju eller observasjon, vil ikke sentrale prinsipper som eksempelvis konfidensialitet eller informert samtykke være aktuelle. Viktige retningslinjer som derimot angår all forskning, og som jeg følgelig må tilstrebe er redelighet og nøyaktighet (Thagaard, 2009:24). Om vitenskapelig redelighet skriver NESH at det er essensielt med nøyaktig kildehenvisning gjennomgående i avhandlingen. Dette betyr at

jeg er ansvarlig for at datamaterialet som benyttes hverken er uekte eller fabrikkert, og for å unngå plagiater må jeg sørge for at jeg alltid oppgir kildene mine og henviser direkte til dem i alle parafraiseringer som jeg benytter (2006:25).

Fallgruver som forbindes med andre metoder innen kvalitativ forskning er også aktuelle innen diskursanalyse og tekstanalyse for øvrig. I møte med en tekst er det et etisk anliggende at jeg ikke kan fri meg fra mine egne oppfatninger, og det er viktig å være klar over at når jeg skal lese og forstå andres tekster, må jeg etter beste evne være klar over hvordan dette skjer gjennom mine «briller». I lys av at det foreligger et mangfold av tolkningsmuligheter av en tekst, vil andre kunne tolke litteraturen som denne avhandlingen tar utgangspunkt i, på en annen måte enn meg. Dette poenget viser også NESH til når de skriver at selv om fortolkning faktisk er en nødvendighet, utelater ikke dette mine tolkninger ufeilbarlighet (2006:8). Videre kan holdninger og verdier som blir fremstilt gjennom litteraturen i min forskning avvike fra både mine egne og samfunnet for øvrig, og det vil derfor være viktig at jeg viser respekt for disse. Behovet for at jeg som forsker må tilstrebe en saklig og tydelig argumentasjon blir følgelig understreket (NESH, 2006).

Å forske på interkulturelle prosesser kan være komplekst, og i tillegg kan det være krevende etisk (Otterstad, 2008:149). Forskning knyttet til det flerkulturelle samfunnet kan kanskje oppfattes som kontroversielt, og slik forskning kan dessuten fremstille meg som majoritetsforsker<sup>17</sup> (ibid:155). En formulering av NESH som jeg derfor må være særskilt oppmerksom på er følgende:

Forskning i egen og andres kultur kan tjene til å problematisere verdier og normer som preger dagens tenkesett, og den kan påvise underliggende maktforhold. Forskning hvor man gransker kulturarven, kan bidra til å styrke, avkrefte og revidere verdier, normer og institusjoner vi orienterer oss etter og formidler videre til ettertiden. (2006:9)

Ettersom de begrensningene som min egen kulturelle kontekst medfører kan vurderes som et dilemma, vil det å tilstrebe kritisk bevissthet og selvrefleksjon selvsagt være vesentlig. Kritisk refleksjon står således sentralt i avhandlingen fordi jeg ikke kommer utenom at både utvalg av litteratur, analysearbeidet og fremstillinger, vil bli sett på med «majoritetsøyne». Dette betyr at det alltid vil foreligge aspekter og nyanser som gjelder

---

<sup>17</sup> Begrepet majoritetsforsker er hentet fra Otterstad, som viser til at man som forsker kan «skape skiller mellom majoritet og minoritet» (2008:155).

det flerkulturelle som vil være utilgjengelige for meg. Hva dette innebærer kan også illustreres med Agnes Fifes ord: «Vi må være bevisste om at vi handler innenfor et vestlig fellesskap, og at våre forskningsdata [...] er tuftet på *vår måte å tenke på* [...], som ikke behøver å være den samme som i andre verdensdeler» (2002:29).

I dette kapitlet har jeg gitt en fremstilling av avhandlingens overordnede metodiske ramme. Fremstillingen og de etiske refleksjonene tilknyttet min forskerrolle er gjort med tanke på avhandlingens videre presentasjon. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn i Norman Faircloughs tilnærming, og tydeliggjøre hvordan den kritiske diskursanalysen skal anvendes i dette prosjektet.

## 5 KRITISK DISKURSANALYSE SOM METODE

I dette kapitlet presenterer jeg avhandlingens metode. For å få svar på problemstillingen min som lyder: I hvilken grad kan diskursen i verdibasert ledelse (VBL) understøtte ledelse i en flerkulturell skolekontekst? har jeg valgt å bruke Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Faircloughs tredimensjonale diskursmodell vil kunne bidra til å belyse aspekter ved lederen og ledelsesutøvelse slik de blir konstruert i faglitteraturen om VBL. Jeg starter kapitlet med å skildre diskursbegrepet og diskursanalyse som metode. Deretter presenterer jeg Faircloughs tilnærming og knytter denne til min avhandling. Her vil fremstillingen av hovedbegreper i diskursanalysen også bli knyttet til hvordan jeg velger å bruke dem.

### 5.1 Diskursbegrepet og diskursanalyse

Diskursbegrepet har tilsynelatende blitt et moteord i senere tid. Som et resultat av begrepets omfattende anvendelse, har forskjellige forståelser av hva det faktisk inneholder opptrådt. Jørgensen og Phillips (1999:9) viser til diskurs som de ulike mønstre som våre uttalelser og påstander er karakterisert av. Jeg kommer nærmere inn på diskursbegrepet senere, men som en foreløpig forståelse viser jeg til Jørgensen og Phillips' definisjon, som sier at diskurs «*er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*» (ibid.).

Michel Foucault, som blant de mest anerkjente personene som forbindes med diskursanalyse innen samfunnsforskning, betraktet diskurs som uttalelser innenfor et gitt domene. Et analyseformål ifølge Foucault er å avdekke de strukturene eller reglene som bestemmer hvilke uttalelser som kan, eller ikke kan uttrykkes i domenet, noe som igjen avgjør hva som er sant om verden (Jørgensen og Phillips, 1999:22). Forskjellen mellom Foucault og andre diskursanalytikere, som for eksempel Norman Fairclough, Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, går ut på at Foucault hevder at hver historiske epoke kun hadde ett domene som bestemte sannheten (ibid.). Norman Fairclough, Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, hevder derimot at det er flere diskurser som konkurrerer å avgjøre sannheten om verden (ibid.).

Et sentralt aspekt hos Fairclough er at han også skiller mellom diskursive og ikke-diskursive sosiale praksiser, og hevder at diskurs kun er én dimensjon ved en sosial

praksis. Den fysiske praksisen ved det å bygge en bro eller en tunnel, vil for eksempel være en ikke-diskursiv praksis. Kommunikasjonsplanlegging knyttet til brobygging, vil derimot være en diskursiv praksis. Sosiale praksiser, enten de er politiske, økonomiske, kulturelle eller ideologiske, kan med andre ord ikke avgrenses til å være kun diskurser (ibid.:15,77; Fairclough, 2008:20-22). En diskursiv praksis går derimot inn i et dialektisk samspill med andre sosial praksiser. Dette betyr at de diskursive og de sosiale praksisene gjensidig konstituerer hverandre, og at verden trer sammen og blir organisert både gjennom diskursiv og sosial praksis (Jørgensen og Phillips, 1999:28). En diskursanalyse vil dermed være en metodisk tilnærming som anvendes når man skal foreta en analyse av de mønstre som utsagn kjennetegnes ved, og hvor intensjonen er å avdekke hvilke sosiale konsekvenser ulike fremstillinger av verden (eller et utsnitt av den) kan gi. Det å bestemme sannhetsgestalten i det som sies vil generelt sett ikke være en primæroppgave i en diskursanalyse (Jørgensen og Phillips, 1999:31).

### **5.1.1 Språk og makt**

Gjennom studier av språk, praksiser og strukturelle forhold har det blitt utviklet flere teorier som tar for seg makt og samfunn (Neumann og Sand, 2000:10). Til tross for at innholdet i maktbegrepet har blitt gradvis endret gjennom tidene, kan en slik varierende forståelse av «makt som sosial makt» (ibid.:9) spores tilbake til Weber.

Begrepet makt opptrer også ofte sammen med diskursbegrepet, og bør ikke nødvendigvis ses som noe ensidig negativt. I stedet for å holde makt for å være undertrykkende, hevder Foucault at makt derimot må ses som produktivt og skapende (Jørgensen og Phillips, 1999:23). Gjennom makt dannes både objekters særegne trekk og forhold objekter imellom. Med andre ord så skapes våre sosiale omgivelser gjennom makt. Et resultat av dette er imidlertid at makt også har en begrensende dimensjon; for når verden omtales og karakteriseres på én bestemt måte, stenges andre muligheter ute (ibid.). Også på dette området kan man se et skille mellom Foucault på den ene siden, og KDA og Fairclough på den andre. For selv om det synes å være enighet om at makt er skapende, er det i henhold til KDA også av interesse å få undersøkt hvordan de diskursive konstruksjonene bidrar til at enkelte gruppers interesser hjelpes frem, mens andre hindres (ibid.:75). Fairclough hevder at den forbindelsen som foreligger mellom språk og makt ikke alltid er like tydelig for oss, og at diskurser innen forskjellige praksiser derfor fungerer slik at praksis og det som formidles utvikler seg til å bli

*common sense* – oppfattelser (2008:120). Ifølge Fairclough er det nettopp slike oppfattelser som bidrar til å opprettholde maktrelasjoner (ibid.). Analyser kan derfor vise hvordan slike maktrelasjoner faktisk fungerer samt bidrar til forandring, slik at maktforhold utjevnes. I min avhandling vil det være interessant å undersøke på hvilken måte et nyere ledelsesperspektiv omtaler og tar hensyn til at arbeidsplasser kan karakteriseres som mangfoldig. Hovedfokuset i den forbindelse vil være hvordan tekstene konstruerer forståelser av lederen og lederens relasjon til medarbeidere med annen kulturell bakgrunn, og videre hvilke konsekvenser de ulike forståelsene kan ha.

### **5.1.2 Ideologibegrepet i KDA.**

Et annet begrep som følger med diskursbegrepet er begrepet ideologi, og fordi diskurs har en ideologisk funksjon er dette faktisk av sentral betydning innen KDA. Fairclough definerer ideologi som «representations of aspects of the world which contribute to establish and maintaining relations of power, domination and exploitation» (2003:218). Selv om ideologi i større grad er forbundet med samfunn hvor klasse, kjønn eller kulturelle grupper utgjør grunnlaget for dominerende forhold, tilsier ikke det at diskurser i vårt samfunn er mindre ideologisk tilegnende (Fairclough, 2008:51). Dette kan illustreres ved en utbredt påstand om at nasjoner må være konkurransedyktige for å overleve i en ny global økonomi. En slik påstand kan for eksempel komme til uttrykk gjennom endrede ledelsesstiler i offentlig sektor eller bruk av forretningsmessige begreper i tekster. Det må her understrekes at all diskurs ikke trenger å være ideologisk. Dette avhenger av de kausale effektene en påstand har for spesifikke deler av samfunnet. Dersom påstanden ovenfor fører til at man begynner å tro på en sammenheng mellom konkurransedyktighet og overlevelse, og hvor ledere som følge av dette sørger for at ansatte blir mer mottakelige og lettere gir etter for deres krav, kan dette indikere ideologi. For dersom maktrelasjoner opprettholdes på bakgrunn av den diskursive praksisen, fremkommer en tydelig forbindelse mellom ideologi og språk (Fairclough, 2003:9).

I lys av at ideologi kan bidra til å etablere, vedlikeholde og endre sosiale forhold er diskursenes posisjon viktig å undersøke. Hegemonibegrepet har derfor en vesentlig plass i denne sammenheng. Selv om en diskurs kan virke tilsynelatende hegemonisk, vil de forståelsene og betydningene som dominerer likevel alltid bli utfordret av andre betydninger. Diskurs bør i stedet bli vurdert som en prosess som er åpen for drøfting.

Dette betyr at selv om man søker konsensus for diskursens betydning, vil det likevel alltid kunne være et visse begrensninger knyttet til denne konsensusen (ibid.:87-88). En diskursiv praksis kan med andre ord bli ansett som «et aspekt af en hegemonisk kamp,[...]» (Jørgensen og Phillips, 1999:88), og at hegemonibegrepet tilveiebringer en mulighet til å kunne «analysere hvordan diskursiv praksis indgår i en større social praksis, hvor magtrelasjoner indgår [...]» (ibid.). For å få svar på problemstillingen min: I hvilken grad kan diskursen i verdibasert ledelse (VBL) understøtte ledelse i en flerkulturell skolekontekst? vil det være viktig å se nærmere på hvilke implikasjoner diskursene kan ha på relasjonene mellom leder og medarbeidere i den flerkulturelle skolen.

## 5.2 Fairclough' s kritiske diskursanalyse

Faircloughs utgangspunkt er at diskurs omhandler språk i vid betydning. Dette betyr at språk kan være både skrevet eller talt. Dessuten blir også bilder, foto, video og nonverbal kommunikasjon holdt for å være språk (Fairclough, 2008:120-121). Begrepet diskurs er imidlertid et komplekst begrep, og når Fairclough bruker det så skjer det på ulike måter. For det første henviser begrepet til abstrakt diskurs som *språkbruk som sosial praksis*. Med dette menes at diskurs, som en generell term for språk, ses som ett sosialt element, som står i et dialektisk forhold til andre sosiale elementer, eksempelvis personer eller objekter i den fysiske verden (jf. 4.2). Dette betyr således at diskurs ikke kan forklares uavhengig av av andre elementer fordi det kan kun oppfattes ved å analysere dens relasjon til andre sosiale elementer/objekter. Den andre måten han benytter begrepet på er å se på diskurs som *en måte å snakke på ut ifra et bestemt perspektiv*. I sistnevnte sammenheng dreier det seg derfor om substantivet diskurs, hvor man kan skille mellom én diskurs og flere diskurser. Diskurs vil med andre ord her omhandle talemåter som gir mening til opplevelser. Eksempel på slike diskurser kan være en miljødiskurs eller en feministisk diskurs (Jørgensen og Phillips, 1999:79; Fairclough, 2003:214-215).

Som tidligere nevnt innehar den sosiale konteksten en sentral posisjon i KDA. Når man ser på språkbruk som en sosial praksis, betyr dette at språk kan ses som en måte å handle på. En handlingsmåte vil imidlertid alltid være historisk situert og stå i et dialektisk forhold til dens sosiale kontekst. Dette betyr at språket er både sosialt formet og sosialt formende. KDAs oppgave er å utforske disse to aspektene ved språket. Når man ser språk som en måte å representere verden på, medfører det at språket har en



medvirkende rolle i konstruksjonen av både: (1) sosiale identiteter, (2) sosiale relasjoner og (3) kunnskaps- og betydningssystemer. Dette betyr at man kan si at språket har tre funksjoner: en (abstrakt) begrepsfunksjon, en relasjonell funksjon og en tekstuell funksjon.<sup>18</sup> Kort oppsummert kan vi dermed si at språk bidrar til å: (a) fremstille og gi mening i verden, (b) skape sosiale identiteter samt bestemme relasjonene imellom identitetene og (c) formidle ny informasjon om verden og bestemme hvor viktig den nye informasjonen er (ibid.; Fairclough, 2008:18; Fairclough, 2010:92-94). Ved å anvende kritisk diskursanalyse får man muligheten til og utforske hvorfor noen meninger og betydninger tillegges større vekt og blir tatt for gitt, mens andre derimot blir marginalisert.

Hvordan diskursanalyse også kan karakteriseres som kritisk fremkommer i følgende sitat:

By 'critical' discourse analysis I mean discourse analysis which aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes; to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony. (Fairclough, 2010:93)

KDA er i stor grad et teoretisk perspektiv, og må ikke ensidig vurderes som en metode i teknisk forstand. Det er dessuten også et dialektisk forhold mellom KDA og andre sosiale teorier og metoder. Gjennom rekontekstualisering<sup>19</sup> av eksempelvis teoretiske kategorier eller forskningsformål fra andre disipliner eller teorier, som sosial- eller politisk teori inn i KDA, kommer det dialektiske forholdet tydelig til uttrykk (Fairclough, 2010:164). Dette er av vesentlig betydning når man retter oppmerksomheten mot noe som er «galt» i samfunnet. En kritisk analyse tilfører analysen slik en normativ dimensjon, og fra en normativ posisjon vil man ut i fra en forestilling om hva som er et «godt samfunn» eller en «god sosial praksis», foreta verdimeessige vurderinger. Dersom man da på en transdisiplinær måte trekker på andre sosiale teorier oppstår imidlertid en mulighet for bredere tilnærming til – og dermed

---

<sup>18</sup> Fairclough (2010:92) trekker her på Hallidays språkteori som understreker at språket er flerfunksjonelt. Fairclough benytter her Hallidays begreper: «ideational», «interpersonal» og «textual». Begrepene i avhandlingen er min oversettelse.

<sup>19</sup> Fairclough henter begrepet «recontextualisation» fra Bernstein, og har tilpasset det inn i teorien om KDA (2010:11).

forståelse – av en sosial praksis. En analyse som er *kritisk* betyr således at man fra et spesifikt normativt ståsted søker hvordan man kan bidra til å endre eller minske det som er galt i samfunnet eller i konkrete praksiser (ibid.:7; Fairclough, 2008:93).

Det er heftet kritikk ved diskursanalyse som metode. Det blir for eksempel påpekt at språkets kapasitet til å representere ordinære omstendigheter og gi et entydig bilde av virkeligheten er begrenset (Alvesson og Sköldbberg, 2005:467). Jørgensen og Phillips påpeker også at det i Faircloughs tilnærming er en del uklarheter. Her trekker de spesielt frem en utfordring knyttet til å skille det diskursive og det ikke-diskursive. Dessuten stiller de seg kritisk til at skillet mellom diskursanalysen og den sosiale analysen ikke er tydeliggjort, at det ikke foreligger noen retningslinjer for hvilke teorier den sosiale analysen kan trekke på, eller hvilket omfang den sosiale analysen skal ha (1999:101). Fairclough på sin side hevder likevel at språk er et (abstrakt) element av det sosiale (2003:24), og som skildret i 5.1 forklarer Fairclough gjennom eksempelet brobygging hvordan en sosial praksis bærer med seg både det diskursive og ikke-diskursive. Jeg tolker dette aspektet som at det ikke nødvendigvis vil være like tydelige skiller i alle analyser, men at man imidlertid er bevisst at sosiale praksiser er sammensatte, og at både diskurs og andre omstendigheter kan være betydningsfulle faktorer i en analyse. Når det gjelder kritikken tilknyttet den sosiale analysen, tenker jeg at dette vil være vurderinger som må tas i hver konkrete analyse, hvor manglende retningslinjer må ses som en mulighet for å åpne opp for valg som er relevante for det gitte prosjektet.

Å bruke Faircloughs' kritiske diskursanalyse som tilnærming i denne avhandlingen vil kunne være med på å belyse relasjonsforståelser og handlingsorienteringer i VBL. En transdisiplinær tilnærming ved hjelp av politiske målsetninger og teoretiske tilnærminger til det flerkulturelle feltet, vil fungere som redskap for å belyse hvordan disse forståelsene kan komme til uttrykk i ledelsespraksis i den flerkulturelle skolen i Norge.

### **5.2.1 Intertekstualitet og interdiskursivitet**

Et sentralt element hos Fairclough er at man alltid vil bygge på og ta til seg elementer fra eksisterende diskurser. Når man ser på hvordan tekster både henviser til og står i forhold til andre tekster, dreier det seg om å undersøke teksters intertekstualitet. Dette kan være en kompleks oppgave, men er ikke desto mindre relevant. En undersøkelse av måten en tekst faktisk inkorporerer og går i dialog med andre tekster vil være av

interesse for å undersøke hvilke stemmer som trekkes på og hvilke som faktisk ekskluderes (Jørgensen og Phillips, 1999:15-16). Fairclough benytter en relativ bred tilnærming til intertekstualitet. Den mest synlige måten intertekstualitet blir anvendt på er gjennom direkte sitater, som for eksempel: «Hun sa» eller «Jeg kommer for sent». Mer indirekte bruk av intertekstualitet kommer til syne gjennom oppsummeringer eller i en setning som: «Hun sa at hun kommer for sent». Alternativt kan andre tekster også innlemmes i en tekst, uten å legge til den personen som har sagt eller gjort det som det tales om (Fairclough, 2003:39-40).

Som vist overfor er *forandring* av stor betydning i KDA. Når intertekstualitet får en sentral posisjon får man muligheten til å se hvorvidt en ny diskurs faktisk oppstår, og i slike tilfeller kan den nye diskursen videre bidra til kulturelle og sosiale endringer i samfunnet (Jørgensen og Phillips, 1999:15-16). I denne avhandlingen vil jeg først og fremst undersøke hvordan tekstene trekker på andre tekster for å skape en forståelse for hva VBL er. Dessuten vil det være av interesse å undersøke hvordan de ved hjelp av andre tekster formulerer de mest sentrale aspektene ved dette ledelsesperspektivet. Det vil her også være viktig å se nærmere på hva som står *usagt* i tekstene. Ifølge Fairclough er intertekstualitet nemlig nært knyttet til *antagelser*. Antagelser er det implisitte i tekster som ikke blir tilskrevet andre konkrete tekster. Fairclough sier at «What is 'said' in a text is 'said' against a background of what is 'unsaid', but taken as given» (ibid.:40). I denne avhandlingen vil det være viktig å undersøke hvilke implikasjoner eventuelle utelatelser i forfatterens konstruksjon av lederrollen og lederes relasjoner til medarbeiderne, kan få i møte med en flerkulturell arbeidsplass.

En videre analyse av en tekst vil også gi muligheten til å se på interdiskursivitet, som for øvrig kan ses på som en variant av intertekstualitet (ibid.:84). Interdiskursivitet i tekst betyr at den er satt sammen av flere sjangrer, noe som for øvrig er et typisk kjennetegn innen postmoderniteten. En sjanger dreier seg om den formen for språk som assosieres med en bestemt sosial praksis. Med andre ord; hvordan språket innad i en sosial praksis blir brukt, eksempelvis i nyheter eller innen reklame (Jørgensen og Phillips, 1999:80). Slike tekster beveger seg mot og krysser på mange måter ulike sosiale grenser, men like fullt får man i slike tilfeller en viktig mulighet for å tilpasse seg samtiden. Det å undersøke hvorvidt tekster er hybride er en tilnærming som gir

detaljer som ikke kan fremskaffes gjennom andre metoder, og derav må ses som verdifull for analysen (Fairclough, 2003:34-35).

### 5.2.2 Faircloughs tredimensjonale diskursanalyse

Som analytisk rammeverk i min masteravhandling ligger Faircloughs tredimensjonale modell til grunn. Fairclough hevder at en diskursanalyse er en multidisiplinær aktivitet som skal kunne gjennomføres selv om man ikke har lingvistiske forutsetninger, og har derfor utarbeidet en generell analysemodell (Fairclough, 2008:30). Bakgrunnen for modellen er å vise hvordan samspillet mellom sosial og politisk tenkning, og en diskursanalyse som i bunn er lingvistisk orientert, kan benyttes som ramme i forskning av sosiale endringer (Fairclough, 2008:15). Jeg har ingen bakgrunn innen lingvistik, men jeg finner det rimelig at denne også kan anvendes som diskursanalytisk tilnærming i mitt prosjekt, hvor pedagogikk og ledelse således vil være disiplinene som trekkes på.

En analyse innbefatter to aspekter, henholdsvis *diskursorden* og *den kommunikative begivenhet*.

- En diskursorden er «summen af de diskurstyper, som brukes inden for en social institution eller et socialt domæne. Diskurstyper består af diskurser og genrer» (Jørgensen og Phillips, 1999:80). Diskursorden kan samtidig være «en kompleks og motsætningsfylt konfigurasjon af diskurser og genrer inden for samme sociale område eller institusjon» (ibid.:147). Dette betyr at ulike diskurser til en viss grad kan kjempe om fenomeners betydningsinnhold i det samme terrenget.
- Den kommunikative begivenheten, viser til det konkrete forholdet som skal analyseres (Fairclough, 2008:122; Jørgensen og Phillips, 1999:79-80). En kommunikativ begivenhet inneholder ifølge Fairclough de tre dimensjonene: *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis*<sup>20</sup>, og vil bli presentert nærmere under. Jeg finner det rimelig at modellen presenteres som helhet, og at alle dimensjonene skildres. Fremstillingen er imidlertid malt med bred pensel, og jeg beskriver kun noen sentrale aspekter ved hver dimensjon.

---

<sup>20</sup> Kan også benytte «sosiokulturell praksis» slik som i Fairclough (2008,2010).

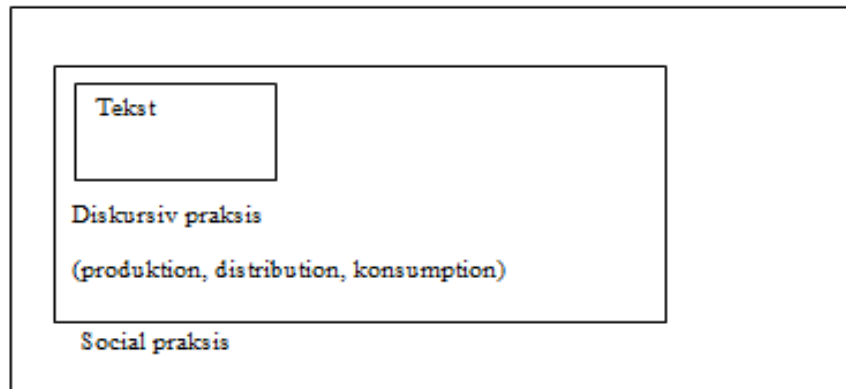


Fig. 1. En tredimensjonal diskursmodell (Fairclough, 2008:29).

### ***Tekst***

Fairclough foreslår en rekke analytiske verktøy når man skal analysere en tekst, og mange av disse kan være særlig gode dersom man har lingvistisk bakgrunn. Hvilke verktøy man velger må imidlertid ses i sammenheng med de tekstene som skal analyseres og formålet med analysen. Eksempel på slike verktøy kan være ordvalg, grammatikk og metaforer (Fairclough, 2008:31-32,125;Jørgensen og Phillips, 1999:95). Ordvalg kan blant annet bidra til å avdekke grad av personliggjøring i teksten, noe som kan komme til uttrykk ved bruk av ord som «vi», «du» og «dere». Verktøy som knyttes til grammatikk, kan være modalitet, som dreier seg om graden forfatteren slutter seg til det som uttrykkes, eller transitivitet som fokuserer på relasjonen mellom subjekter/objekter og ulike handlinger/hendelser. Disse verktøyene vil bli nærmere presentert i pkt.5.3. Metaforbruk viser seg for eksempel når at man omtaler en organisasjon som et «samfunn» med «medlemmer», fremfor å bruke «ansatte» (Fairclough, 2003:131).

### ***Diskursiv praksis***

Diskursiv praksis fokuserer på tekstens produksjons- og konsumpsjonsprosesser, eller sagt enklere: tekstproduksjon og teksttolkning. Slike prosesser avhenger av de sosiale faktorene som er innblandet, og vil derfor være forskjellige i ulike diskurser (Fairclough,2008:35). Denne dimensjonen fungerer medierende mellom de to andre dimensjonene i Faircloughs modell. Dette betyr at den diskursive praksisens rammer konstitueres av den sosiale praksis, og at disse rammene igjen vil manifesteres i tekstenes karakteristika. Den diskursive praksisen omfatter med andre ord både

forholdet samfunn-kultur og forholdet diskurs-språk-tekst (ibid.:127). Dette kan konkretiseres ytterligere ved å si at samfunnsmessige krefter, både diskursive og ikke-diskursive praksiser, som for eksempel politiske strukturer, vil kunne virke inn på den diskursive praksisen. Videre vil språk som diskurs, som ikke bare er en form for handling, men også er sosialt og historisk plassert, stå i et dialektisk forhold til andre sosiale elementer (Jørgensen og Phillips, 1999:74).

Det er i rammene til den diskursive praksis man ser møtet mellom den kommunikative begivenhet og diskursorden. Relasjonen og samspillet mellom dem fremkommer ved å for eksempel undersøke måten begivenheten trekker på diskursordenen, samt virkningen begivenheten faktisk får for diskursordenen (Fairclough, 2008:128). Dette betyr at intertekstualitet og interdiskursivitet er sentrale begreper i denne dimensjonen. I forbindelse med intertekstualitet vil både konkrete begreper samt «manifest intertekstualitet» (Jørgensen og Phillips, 1999:84) være relevant i min analyse. Betegnelsen manifest intertekstualitet viser til tilfeller hvor tekster tydelig trekker på andre tekster ved å henvise til dem (ibid.). På denne måten kan tekstene lettere settes inn i en sosial kontekst, og samtidig økes muligheten til å se relasjonen mellom tekst og diskursorden. Dersom man innen en diskursorden kan spore flere ulike diskurser, og dersom ulike diskurstyper blandes er man vitne til grenseflytting av diskursorden på en slik måte at sosiale forandringer kan oppstå. Man har med andre ord beveget seg inn i det som omtales som interdiskursivitet. Et eksempel på hvordan ulike diskurser kan bli artikulert på tvers av diskursordener kan være at man bruker en forbrukerdiskurs når det er tale om et sykehus. I et slikt tilfelle vil behandlinger kunne omtales som varer, og man vil henvende seg til forbrukere istedenfor til pasienter (Fairclough, 2008:129-130; Jørgensen og Phillips, 1999:84).

### ***Sosial praksis***

Etter at man har foretatt analyse av tekst og diskursiv praksis, skal man foreta en kontekstuell plassering av disse dimensjonene i forhold til en større sosial praksis, for eksempel en politisk diskursiv praksis. Videre kan den kommunikative begivenhetens sosiale praksis defineres innenfor enkelte situasjoner, eller man kan velge å benytte seg av bredere kontekstuelle rammer. En slik plassering av den kommunikative begivenheten innebærer to aspekt. For det første må man avdekke relasjon mellom diskursiv praksis og den diskursorden den inngår i. For det andre må man skaffe oversikt over de sosiale og kulturelle forhold som danner den diskursive praksisens

ramme. Mer konkret betyr dette at man kan konsentrere seg om de institusjonelle rammene som begivenheten befinner seg i, eller man kan utvide rammene til en økonomisk, politisk og kulturell kontekst (Fairclough, 2008:130-131). Siden avhandlingen dreier seg om ledelse i en veridipluralistisk tid, vil den kulturelle konteksten stå sentral her, og det vil blant annet være viktig å se nærmere på i hvilken grad verdikonflikter berøres i VBL.

Essensielle begreper i denne dimensjonen er ideologi og hegemoni. Et viktig moment her vil derfor være å undersøke hvorvidt ideologi reproduseres eller forandres i den kommunikative begivenheten. Videre er det interessant å stille spørsmål ved om det finnes en diskurs som kan sies å ha hegemoni innenfor denne sosiale praksisen. Den tredimensjonelle modellen gir en mulighet til å analysere hvorvidt det finnes maktrelasjoner og om disse opprettholdes, eller utfordrer de en hegemonisk diskurs (Jørgensen og Phillips, 1999:80-82; Fairclough, 2008:56).

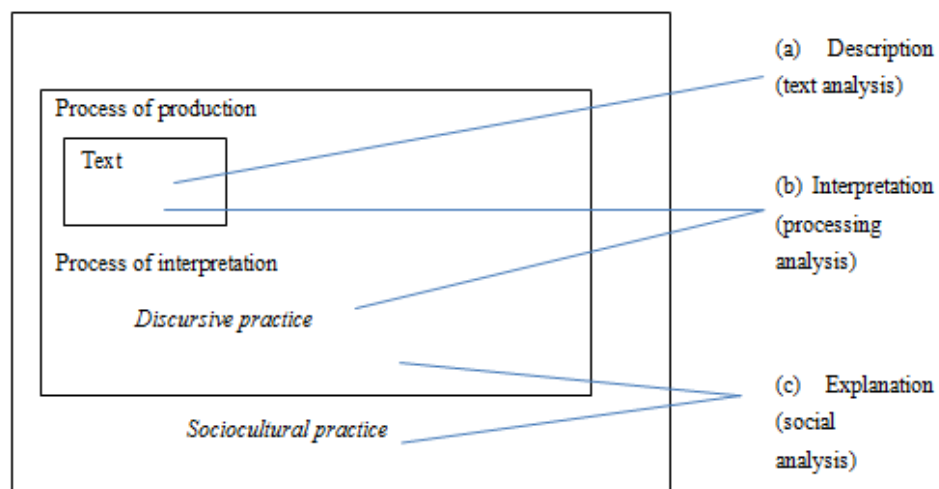


Fig. 2 Dimensions of discourse (Fairclough, 2010:133).

Som ved figur 1 viser også figur 2 dimensjonene ved diskurs. Til høyre for denne modellen kan man imidlertid også se dimensjonene ved diskursanalysen. Metodisk innebærer dette at diskursanalysen inneholder (a) en lingvistisk beskrivelse av en tekst, (b) en tolkning av relasjonen mellom de diskursive prosessene (dvs. produksjon og fortolkning) og teksten, samt (c) å forklare (fortolke) relasjonen mellom de diskursive prosessene og den sosiale prosessen.

Fairclough understreker at selv om man bør ta hensyn til helheten i modellen, kan man velge å fokusere på en av dimensjonene eller bestemte sider ved dem. Grovt sett kan fremgangsmåten i diskursanalyse derfor inneholde en tekstanalyse og/eller en analyse av den diskursive og sosiale praksis (2008:129-131). På grunn av avhandlingens omfang, at jeg ikke har bakgrunn i lingvistik og tekstanalyse, og videre på grunn av at interessefeltet mitt befinner seg på det pedagogiske og politiske feltet, og om diskurs på et mer prinsipielt nivå, har jeg valgt å legge hovedvekten på den diskursive og den sosiale praksisen, og i mindre grad på teksten per se. Dette betyr at i motsetning til tekstanalysens mer deskriptive del, vektlegger jeg den delen som kan betegnes som fortolkende.

### **5.3 Analytisk tilnærming i min avhandling: Anvendte analytiske verktøy**

Tilnærmingen trenger nå å bli konkretisert og nærmet knyttet til mitt prosjekt. Som nevnt er diskursorden i avhandlingen definert som ledelsesteori. Dette innebærer at litteratur om ledelsesfeltet ses som en semiotisk dimensjon av de sosiale praksiser som skaper avhandlingens sosiale felt; ledelsesutøvelse. Ettersom dimensjonen *diskursiv praksis* i analysemodellen ses som medierende mellom de to andre dimensjonene, har jeg valgt å gjøre analysedelen todelt. Mens jeg i den første delen tar for meg dimensjonene *tekst* og *diskursiv praksis*, vil den andre delen omhandle *diskursiv praksis* og *sosial praksis*.

Tekstene som skal analyseres er på henholdsvis 22 og 15 sider. Siden min interesse er å undersøke hvordan forståelser av lederidentitet/lederrollen, samt deres interaksjon og relasjon til medarbeiderne blir konstruert, har jeg valgt å analysere utdrag fra tekstene hvor dette kommer frem. For å gi utdragene en forståelsesramme vil jeg imidlertid tilføye noen utfyllende setninger fra tekstene. Ved å analysere konstruksjoner av identiteter og relasjoner belyses også spørsmål om norsk identitet og forståelser av norsk kultur i relasjon til det flerkulturelle. Siktemålet er å undersøke hvorvidt den diskursive praksisen bidrar til at rådende sannheter om ledelsesutøvelse konstrueres, reproduseres eller endres, samt hvordan dette kan ses i en flerkulturell kontekst.

Som følge av at min kjennskap til lingvistik er begrenset vil ikke tekstanalysen være det man kan kalle en klassisk tekstanalyse. En tekstanalyse handler som nevnt om å velge verktøy som er hensiktsmessige for analyseformålet. Jeg har følgelig valgt noen



analytiske verktøy som jeg mener er relevante for avhandlingen. Som nevnt i pkt. 5.2 (kritisk diskursanalyse) har språket tre funksjoner. En viktig del av analyse på tekstinivå er derfor å undersøke hvordan sosiale identiteter, relasjoner eller representasjoner av verden kan konstrueres og fastsettes i setninger eller avsnitt. For å undersøke dette har jeg valgt å benytte følgende analyseverktøy: *ordvalg*, *modalitet* og *transitivitet*. Bakgrunnen for dette valget er at ordvalg kan være et viktig bidrag for å få kjennskap til hvordan identiteter og relasjoner fremstilles og forstås. Siden lederen forstås som en sentral skikkelse i ledelsesutøvelse, vil jeg i den sammenheng ta utgangspunkt i kategorien «deltager» for å se nærmere hvordan lederidentitet og lederrollen blir konstruert. I tillegg kan denne kategorien bidra til å belyse relasjoner og interaksjoner mellom leder og medarbeiderne. Modalitet innebærer å se nærmere på relasjonen mellom den som ytrer setningen og setningens innhold (Kulbrandstad, 2005:125). Ved analyse av modalitet i tekstene vil kunne belyse hvorvidt og i hvilken grad tekstprodusentene slutter seg til (affinitet) det de formidler. Bruk av modalitet uttrykker varierende grad av blant annet sannsynlighet og nødvendighet i det som blir sagt (Fairclough, 2003:219), og kan på denne måte kan få konsekvenser for hvordan diskursen konstruerer kunnskaps- og betydningssystemer og sosiale relasjoner (Jørgensen og Phillips, 1999:95-96). Setninger som «Christian har helt sikkert lest boka» (Maagerø, 2005:152) og «Lene kommer kanskje på besøk» (ibid.), er begge eksempler som illustrerer bruk av modalitet. Forskjellen mellom dem er imidlertid hvilken grad som blir brukt. Mens høy modalitet er kjennetegnet ved ordet «har», viser ordet «kanskje» lav modalitet (ibid.).

En analyse av transitivitet dreier seg om å undersøke hvordan objekter og subjekter blir forbundet til handlinger og prosesser/hendelser. Fokuset er her å vise hvilke ideologiske konsekvenser ulike fremstillinger kan få (ibid.). Når man skal analysere hendelser vil det være naturlig å stille spørsmål ved hvem gjør hva og hvem har ansvar for det. I forbindelse med transitivitet vil det derfor være interessant å undersøke bruk av *nominalisering* i tekstene. Nominalisering er en form for grammatisk metafor som innebærer å generalisere og abstrahere prosesser. Dersom det benyttes normaliseringer i teksten betyr det at «deltagere kan trolles bort från processerna» (Bergström og Boréus, 2005:285), og at det er selve prosessen som er hendelsens subjekt. Maagerø forteller imidlertid at bruk av nominalisering i lærebøker ofte er unnnværlig:

Nominalisering [...] utgjør en viktig ressurs for å få til et presist fagspråk. [...]. Den som utfører prosessen, vil heller ikke være eksplisitt uttrykt. Dette stiller krav til leserne om å være i stand til å pakke ut og se bakenfor de nominaliserte fagtermene. (2007:182-183)

Ettersom agenten i teksten i noen tilfeller kan være selvsagt eller irrelevant, behøver det ikke å være noe ideologisk ved bruk av nominalisering (Fairclough, 1994 i Bergström og Boréus, 2005:286). På en annen side kan innsikt i hvordan nominaliseringer anvendes være nyttig fordi bruken kan ha stor innflytelse på hvordan en tekst blir tolket. En ytterligere konsekvens vil være at dette også vil kunne ha innvirkning på hvilke sosiale effekter en tekst kan få (Fairclough, 2010:214). For å vise hvordan nominalisering blir brukt, kan vi ta utgangspunkt i setningen: «Multinasjonale selskaper forandrer måtene forskjellige land handler med hverandre» (Fairclough, 2010:214).<sup>21</sup> I en nominalisert setning finner vi: «Forandring feier over den moderne verden» (ibid.).<sup>22</sup> Her kan man se hvordan teksten mangler agenten i den siste setningen, og dermed skjuler hvem prosessen med forandring *kan* tilskrives. Verktøyene i tekstanalysen vil bli anvendt for å identifisere diskurser og illustrere en diskursiv praksis, og hvordan diskursene kommer uttrykk tekstuel.

Når det gjelder analyse av diskursiv praksis har det vært nødvendig å gjøre noen analytiske avgrensninger. Siden tekstene som skal analyseres i avhandlingen er publisert i bøker innebærer det at produksjonsaspektet ved teksten i utgangspunktet kan ses som todelt: forfatterne av boken og tekstforfatteren.<sup>23</sup> Konsekvensen er at det er andre enn tekstforfattere som har hatt det redaksjonelle ansvaret i forbindelse med publiseringen og distribueringen av tekstene. I lys av dette velger jeg å utelate noen momenter i den delen av analysen. For det første blir ikke organisatoriske forhold knyttet til bok- og tekstproduksjonen tatt med. For det andre vil produksjonsprosessen, herunder arbeidet med oppbyggingen av både tekstene og bøkene, utforminger og eventuelle endringer gjort underveis, bli utelatt. Når jeg bruker betegnelsen «produsent» i analysen viser jeg til tekstforfatterne. Et annet aspekt som må trekkes frem er det som Fairclough betegner som konsumpsjon av tekstene. En slik prosess knytter seg til lesernes tolkninger av tekstene, og er forhold som i større grad er relevant i analyser av samtaler og mer konkrete lingvistiske analyser. Til tross for at slike faktorer kan ha hatt stor innflytelse

---

<sup>21</sup> Min oversettelse

<sup>22</sup> Min oversettelse

<sup>23</sup> Analysegrunnlaget i avhandlingen er to kapitler i to forskjellige bøker. Kapitlene er forfattet av teoretikere som verken står oppført som redaktør eller medforfatter for disse bøkene.

på de kommunikative begivenhetene slik de fremstår i dag, og som generelt sett kan være interessante og relevante i en analysesammenheng, vurderer jeg dem som altfor omfattende å inkludere i denne sammenheng. Likeledes er dette forhold som jeg anser som lite tilgjengelige. Jeg gir derfor kun en kort beskrivelse av disse aspektene i forbindelse med presentasjon av tekstene, før jeg skildrer tekstenes litterære sjanger og hensikt. En mer vanlig tilnærming også hos Fairclough er å konsentrere seg om de konkrete tekstene, og å undersøke deres *interdiskursivitet* og *intertekstualitet* (Jørgensen og Phillips, 1999:93-94). Mitt hovedfokus vil derfor være på tekstene, hvor jeg vil undersøke hvordan produsentene trekker på andre tekster, diskurser og på diskursorden i konstruksjonen av lederidentitet og relasjonen mellom leder og medarbeidere.

Med bakgrunn i analysen på tekstnivå fortsetter jeg med hjelp av Faircloughs analytiske kategorier: stiler, sjangre og diskurser undersøke hvordan tekstene bidrar til å konstruere mening til verden. Stiler, omhandler hvordan semiotiske aspekter bidrar til identitetsskaping eller måter å være på («ways of being»). Sjangre handler om semiotiske måter å handle og påvirke på («ways of acting»), og diskurser dreier seg om hvordan tolkninger eller representasjoner av ulike aspekter i verden fremkommer på semiotiske måter («ways of representing») (Fairclough, 2010:75). Kapittel 6 avsluttes derfor med å belyse hvordan lederidentitet og lederrolle (stil), interaksjonen mellom leder og ansatte (sjanger) og relasjonen mellom aktørene i VBL (diskurs) artikuleres til en intendert lesergruppe.

Kapittel 7 kan i lys av Faircloughs diskursanalytiske modell ses som det andre analysekapittelet, hvor jeg tar for meg relasjonen mellom den diskursive praksis (VBL) og den sosiale praksis. Her skal kapittelet imidlertid også forstås som avhandlingens hoveddrøftingsdel. Ved hjelp av politiske målsetninger knyttet til integrering og inkludering av etniske minoriteter, starter jeg med å drøfte en ramme for den diskursive praksisen. Den offentlige diskursen vil dernest danne rammen for de ideologiske forutsetningene for drøftingen rundt VBL-diskursen i den flerkulturelle skolen. Ved hjelp av teoretiske tilnærminger innenfor flerkulturell pedagogikk vil jeg drøfte hvilke implikasjoner diskursene kan ha for ledelse i den flerkulturelle skolen i Norge. Avslutningsvis i kapittel syv vil jeg undersøke hvorvidt den diskursive praksisen reproducerer eller utfordrer diskursordenen.



## 6 DISKURSER I VERDIBASERT LEDELSE

Som utgangspunkt for analyse i denne avhandlingen er litteratur om tar for seg VBL eksplisitt. Et fokus på teoretikers forståelser av dette ledelsesperspektivet mener jeg vil være viktig for få svar på problemstillingen min som lyder: I hvilken grad kan diskursen i verdibasert ledelse (VBL) understøtte ledelse i en flerkulturell skolekontekst? To norske tekster om VBL danner således avhandlingens kommunikative begivenhet.

I dette kapitlet tar jeg for meg de to innerste nivåene i Faircloughs analysemodell. Før jeg går inn i den lingvistiske analysen, presenterer jeg tekstene og gir en kort skildring av deres sjanger og produksjons- og konsumpsjonsprosess. Som skildret i punkt 5.3 vil enkelte utdrag fra tekstene danne grunnlaget for analyse av tekstdimensjonen. Disse utdragene<sup>24</sup> mener jeg er relevante for å få svar på avhandlingens første underspørsmål som er:

- Hva kjennetegner diskursen i VBL med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av to tekster?

### 6.1 De kommunikative begivenhetene

Det faktiske forhold som skal analyseres omtaler Fairclough som den kommunikative begivenhet (Jørgensen og Phillips, 1999:79). I denne avhandlingen utgjør følgende to artikler denne avhandlingens kommunikative begivenhet:

- Fløistad, G. (2002). «*Verdibasert ledelse: Kultur, etikk og kommunikasjon*» (heretter tekst 1)
- Busch, T. (2011). «*Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner*» (heretter tekst 2).

Jeg vil komme tilbake til en bredere presentasjon av disse forfatterne, men som nevnt under punkt 1.5 er de begge delaktige i ledelsesdiskursen i Norge, og særlig i forbindelse med et ledelsesperspektiv som bevisst tar i bruk verdier i en ledelsespraksis.

---

<sup>24</sup> Selv om utdragene er korte, vil jeg av fremstillingsmessige grunner primært benytte innrykk når disse presenteres.

### ***Tekst 1***

I denne teksten forteller forfatteren at ledelse generelt handler om å kombinere to kulturer; organisasjoners/institusjoners målrettede virksomhet og virksomhetens psykososiale og kulturelle basis (Fløistad, 2002:401). Fløistads utgangspunkt er at den psykososiale og kulturelle basisen ofte benevnes som grunnlaget for verdibasert ledelse (ibid.), og kommer med en påstand om at «bedriftens psykososiale og kulturelle basis inneholder vesentlige betingelser for å lykkes i den målstyrte virksomheten over tid» (ibid.:402-403). På bakgrunn av dette har han forfattet en tekst som handler om hva verdibasert ledelse er, og hvilken betydning VBL har for inntjening og overlevelse i et langtidsperspektiv (ibid.:401).

I overskriften angir Fløistad kultur, kommunikasjon og etikk som sentrale aspekter i VBL, og det er disse han videre benytter seg av i sin oppbygning av teksten. Hvordan disse aspektene blir formidlet og hvilken betydning de har for ledelse, vil følgelig være viktig i min analyse.

### ***Tekst 2***

Denne teksten retter seg i hovedsak mot kunnskapsarbeid i offentlig sektor, hvor forfatteren tar sikte på å «diskutere offentlige verdier i et ledelsesperspektiv – det vil si sette fokus på begrepet verdibasert ledelse» (Busch, 2011:142). Busch hevder at ledelsesendringer som man har vært vitne til i senere tid, til en viss grad kan beskrives som en reaksjon mot NPM. Dette betyr at selv om verdier i lengre tid har fått liten oppmerksomhet i offentlig sektor, er det nå tendenser til et økende fokus på normer og verdier i denne sektoren (ibid.).

Tilnærmingen som Busch har valgt i denne teksten er å knytte ledelsesperspektivet VBL til en generell ledelsesforståelse. Han tar her utgangspunkt i en ledelsesteori som er utarbeidet av Erik Johnsen (1984, 2006) og utvider ledelsesdefinisjonen som Johnsen benytter. Mens Johnsens teori og definisjon innbefatter de tre dimensjonene: målformulering, problemløsning og språkskaping, tilfører Busch en verdimessig dimensjon. Busch definerer således verdibasert ledelse «som en målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier, som kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå» (ibid.:144). Her uttrykker han med andre ord at det er en sammenheng mellom ledelsesprosesser generelt og verdiutvikling. Denne sammenhengen, og hvordan dette øver

innflytelse på ledere og deres relasjon til medarbeidere vil være viktig å se nærmere på i dette kapittelet.

### ***Forholdet produsent, distribusjon og konsument***

Begge tekstene er publisert i bøker som er trykket og utgitt på Fagbokforlaget i henholdsvis 2002 og 2011. Fagbokforlaget er ifølge deres hjemmeside, Norges 5.største forlag med utgivelser, for hele utdanningsløpet.<sup>25</sup>

Som nevnt er tekstene publisert i bøker. Mens tekst 1 er publisert i boken «*Ledelse på godt og vondt. Trivsel og effektivitet*» av Ståle Einarsen (red.) og Anders Skogstad (heretter bok 1), er tekst 2 publisert i «*Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*» av Eirik J. Irgens og Grete Wennes (red.) (heretter bok 2). Som jeg var inne på i pkt. 5.3, betyr dette at tekstenes produsenter kan ses som todelt: tekstforfatterne og bokforfatterne. At tekstene er publisert i bøker innebærer at det er andre enn tekstforfattere som har hatt det redaksjonelle ansvaret for publiseringen. Dette er en sentral faktor også når det gjelder distribusjon av teksten ettersom tekstforfatterne trolig ikke har vært involvert i denne prosessen. I dag er bøkene tilgjengelige for kjøp hos flere fysiske bokhandlere i Norge samt hos bokhandlere på internett. I tillegg er de tilgjengelige for lån hos både offentlige bibliotek og biblioteker hos flere av landets universiteter og høyskoler. Det som kan anses som påfallende er at ingen av bøkene er tilgjengelige i Fagbokforlagets egen nettbokhandel.<sup>26</sup>

Når det gjelder hvem tekstforfatterne er så viser jeg til presentasjonen de får i bøkene. Produsent av tekst 1, Guttorm Fløistad, presenteres i forfatteromtalen i bok 1 som:

[P]rofessor i idéhistorie ved Universitetet i Oslo. Han har ledet forskningsseksjonen ved det Internasjonale Institutt for Filosofi i Paris. Han har skrevet en rekke bøker og artikler om filosofi, idéhistorie, ledelse og samhandling. De siste årene har han vært en svært etterspurt foredragsholder blant norske bedrifter om tema knyttet til kultur, kommunikasjon og samarbeid.

Produsent av tekst 2, Tor Busch, får følgende omtale i bok 2:

Tor Busch er professor i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling Trondheim Økonomiske Høgskole (TØH), hvor han har vært ansatt siden 1982. Forskningen hans har de siste 10-15 årene vært rettet mot offentlig sektor, og han har arbeidet aktivt innenfor studieprogrammet Master of Public Administration. Forskningsadressen hans er i dag primært

---

<sup>25</sup> Informasjon hentet fra Fagbokforlaget AS' hjemmesider på: <http://fagbokforlaget.no/?artikkelid=55> den 19.10.12

<sup>26</sup> Etter søk foretatt på [www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no) den 28.9.2012

knyttet til profesjonskultur, organisasjonsidentitet og verdimeslig utvikling i offentlige organisasjoner.

Tekst 1 er plassert i bokens siste del under deloverskriften: «Ledelse: Fortid, nåtid og framtid». Denne plasseringen uttrykker at tekstens innhold ses i sammenheng med tidsmessige endringer i samfunnet og rundt endrede krav til ledelse. At teksten dessuten er det siste kapittelet i bokens siste del kan tyde på at teksten er vurdert som et fremtidsaktuelt ledelsesperspektiv. Tekst 2 er å finne som bokens kapittel 8, og står under deloverskriften: «Ledelse og kunnskapsarbeid». Dette er en overskrift som tydelig viser at kapitlene her knyttes til ledelse av kunnskapsarbeidere. Begrepet kunnskapsarbeid blir i bokens første kapittel definert som «arbeid som i liten grad er rutinebasert, som vanskelig lar seg standardisere, og der svarene på hvordan oppgavene skal utføres, primært er å finne i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og utvikler gjennom praksis» (Irgens og Wennes, 2011:15). Videre skriver forfatterne at dette i første omgang dreier seg om «anvendelse av ekspertise, der kunnskap og jobbutførelse skjer simultant, og der tenkning og følelser vanskelig kan skilles fra hverandre» (ibid.).

Konsumpsjon, som en del av diskursive praksiser, dreier seg om hvordan tekster blir mottatt og fortolket (Jørgensen og Phillips, 1999:73). Selv om ingen av tekstene som utgjør avhandlingens kommunikative begivenhet direkte uttrykker en intendert leser, er det likevel rimelig å anta at bokenes lesermålgruppe også er gjeldende for tekstene. På bokomslaget til bok 1 blir boken karakterisert som en temabok og en lærebok. Videre står det at hensikten med boken er å belyse utfordringer som ledere i norsk arbeidsliv kan møte i dag. Målgruppen blir derfor definert som «dem som studerer ledelses – og organisasjonsfag, og for dem som har vært i arbeidslivet en stund».<sup>27</sup> Av arbeidstakere nevnes her særskilt: «[L]edere, HMS-personell, personalmedarbeidere, organisasjonsrådgivere[...]».<sup>28</sup> Dette betyr at i tillegg til studenter, er det ansatte som i kraft av deres yrke innehar et overordnet ansvar for andre medarbeidere, som er den primære målgruppen.

På bokomslaget til boken som tekst 2 er publisert i står det at målet med boken er «å bidra til å utvikle fagfeltet gjennom å vise at perspektivmangfold skaper flere fortolkninger og en rikere og mer praktisk forståelse av arbeid, arbeidsliv og kunnskap –

---

<sup>27</sup> Skogstad og Einarsen (2002)

<sup>28</sup> ibid.



og dermed en større forståelse av kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse».<sup>29</sup> Bokens lesermålgruppe blir her uttrykt på følgende måte:

Fagmiljøer som forsker og underviser i kunnskapsarbeid, læringsprosesser, utviklingsarbeid og kunnskapsledelse, vil ha nytte av boken. Det samme vil miljøer som driver med innovasjon, utvikling og kunnskapsutvikling i en eller annen betydning. Boken vil også være nyttig for studenter på alle nivåer innenfor organisasjon og ledelse. (ibid.)

Vi kan nå slå fast at begge tekstene har et pedagogisk siktemål. Basert på skildringen ovenfor vil det imidlertid være rimelig å hevde at tekstenes konsumenter er et relativt bredt publikum. Dette betyr at lesere ikke bare vil ha ulike målsetninger, men også ulike forutsetninger i deres tilnærming av teksten.

## **6.2 Tekstenes litterære sjanger og formål**

Jeg vil nå presentere tekstenes sjanger og hensikt. Kort fortalt forteller en litterær sjanger hvilken teksttype en tekst tilhører. På grunn av sjangerbegrepets kompleksitet anser jeg imidlertid en nærmere redegjørelse og presisering av begrepet som nødvendig.

Tradisjonelt knytter begrepet sjanger seg til skjønnlitteraturen og storsjangrene episk, lyrisk og dramatisk diktning. Denne inndelingen viser til et mønster eller en overordnet rettesnor som tilfredsstiller litterære krav i en gitt tid. I dag blir derimot sjangerbegrepet også benyttet om sakprosaens tekster, hvor skillet mellom skjønnlitterær litteratur og sakprosa illustreres ved at det i sakprosaen er virkeligheten som beskrives og ikke fiksjon (Skei, 2006:38). Begge tekstene i denne avhandlingen er hentet fra faglitteratur, og kan følgelig karakteriseres som sakprosa. Dette kunne kanskje være en tilstrekkelig presisering, men Tønnesson distingverer imidlertid mellom litterær og funksjonell prosa. Mens funksjonell sakprosa dreier seg om tekster hvor forfatteren retter seg til offentligheten eller institusjoner, på vegne av en annen institusjon, blir litterær sakprosa definert som «... forlagspubliserte artikler med navngitte forfattere. Forfatterne forstås her som individer. Forfatteren henvender seg som uavhengig skribent til en allment tilgjengelig offentlighet» (2008:34). En slik distinksjon innebærer at avhandlingens kommunikative begivenheter faller innunder sistnevnte variant.

I lys av bøkens lesermålgruppe slik det ble beskrevet ovenfor, kan tekstene betegnes som akademiske tekster. Betegnelsen akademisk sjanger blir imidlertid sett på som en «sekkebetegnelse». En relativt grov inndeling av forskjellige sjangertyper viser at man

---

<sup>29</sup> Irgens og Wennes (2011)

kan skille mellom vitenskapelige, populærvitenskapelige og instruerende tekster (Brodersen mfl., 2007:64). Hvilken sjangertype en tekst blir definert ut fra er imidlertid avhengig av hvilket formål tekstene har (ibid.:65). Brodersens inndeling forteller at blant sjangertypen instruerende tekster finner man sjangeren læreboktekster. Dette bekrefter således at de kommunikative begivenhetene kan karakteriseres som læreboktekster, slik som det står beskrevet på boksomslagene. Læreboktekster er kjennetegnet ved at de «[...] er instruerende[...]. (ibid.:66), og at de er «preget av at de har et pedagogisk siktemål» (ibid.). I tillegg er de «*deskriptive*, idet de gjennomgår den viktigste kunnskapen på feltet – oftest på en ganske sammenfattende måte» (ibid.). Begge tekstene i denne avhandlingen kan ses som et innspill i en ledelsesdiskurs i Norge, og har til hensikt å belyse ledelsesarbeid i et arbeidsliv i endring.

### **6.3 Tekst 1: «Verdibasert ledelse: Kultur, etikk og kommunikasjon»**

#### **6.3.1 Sentrale aspekter ved lederens identitet og deres yrkesutøvelse**

I denne teksten viser Fløistad at det finnes en sammenheng mellom lederes identitet og deres yrkesrolle. Dette kommer for eksempel til uttrykk når han skildrer forbindelsen mellom personlighet og lederes kompetanse.

Det som [...] kjennetegner den gode leder i alle sammenhenger, er at vedkommende vet *betydningen* av en rikere bedriftskulturutvikling hvor den menneskelige faktor også er vektlagt. For å si det enkelt: Det kan han eller hun bare vite hvis man selv er et «helt» menneske. Og da er den rene fagutdannelsen ikke nok. (ibid.:408)

Samtidig som Fløistad her foretar en normativ verdimesig vurdering over hva som karakteriserer en god leder, formidler han at faglige kunnskaper ikke er tilstrekkelig for ledere innen VBL. Når det gjelder lederkompetanse er det også viktig å ha mellommenneskelige kunnskaper, og likeledes er lederens personlighet høyst relevant i ledelsesutøvelse. I tillegg til at Fløistad her trekker på diskursorden ved å understreke viktigheten med å inneha relasjonelle evner, kan vi se hvordan han kursiverer ordet betydningen. Dette uttrykker klart at ledere også må ha kunnskap om hvorfor den menneskelige faktor er sentral når man skal utvikle organisasjonskulturen. For å sammenfatte forutsetningen for å kunne bli karakterisert som en god leder, innleder han med å skrive: For å si det enkelt:. Her bruker han høy affinitet, noe som kan tyde på at han ønsker å uttrykke sikkerhet i sin påstand om at lederes kunnskaper må gå ut over de faglige dersom man skal kunne karakteriseres som et «helt» menneske.

Hvordan man så skal utvikle seg til å bli et «helt» menneske forklarer han ved å vise til begrepet allmenndannelse:

Den tradisjonelle betegnelse på utvikling av en rikere menneskelighet er allmenndannelse. Selv om man sjelden kan lese seg til sosiale og kulturelle antenner, så ligger det i allmenndannelsen en viktig kilde til å bli fortrolig med mange menneskeskjebner. Det gir ikke minst et rikt språk, en rikere kommunikasjonsmulighet med andre og en rikere virkelighetsforståelse. (ibid.)

Videre forteller Fløistad at selv om det vil være tjenlig for ledere å være «bevandret i musikk, litteratur, historie eller kulturhistorie» (ibid.), vil ikke dette nødvendigvis være tilstrekkelig. Det forutsettes også at det er en personlig interesse tilknyttet slik kunnskap, og dessuten vurderer Fløistad allmenndannelse som noe man tilegner seg gjennom både privat- og yrkesliv:

Allmenndannelse, inkludert kunnskapen om og sansen for sang og musikk, poesi og teater, må imidlertid bety noe personlig. (ibid.)

Og videre:

Helst bør allmenndannelsen være en integrert del av en oppvekst og fagutdanning. (ibid.:409)

I alle utsagnene ovenfor distingverer Fløistad mellom personlighet eller personlig identitet og en sosial identitet. Samtidig uttrykker han hvordan disse er integrerte på en særegen måte, og at man alltid vil bære med seg sin personlige identitet inn i den sosiale rollen. Igjen kan vi se hvordan Fløistad trekker på diskursorden ved å fremheve personlighetens betydning i ledelsesutøvelse.

På tekstnivå er det videre to underoverskrifter som kan knyttes til lederidentitet og lederrolle i Fløistads tekst. I den første betegner han «lederen som lærer» (ibid.:409), og i den andre benytter han betegnelsen «lederen som taler» (ibid.:413). Fløistads beskrivelse av lederen som lærer er knyttet til etikkaspektet i teksten. Til tross for de mange etiske teoriene som sier noe om hvordan vi bør oppføre oss i forhold til hverandre, påpeker han at det imidlertid er en utfordring knyttet til å:

[S]kape *forpliktelse* mot de uttalte mellommenneskelige verdiene. (ibid.:409)

Som følge av dette, søker han derfor en mer praksisorientert tilnærming til etikken, og presenterer en definisjon som understreker at verdier er forpliktende:

Etikk er læren om etiske verdier og de normer og yrkesetiske regler og personlige relasjoner som er nødvendige for å gjøre verdiene forpliktende. (ibid.:410)

Ved å formulere en egen definisjon bruker Fløistad høy modalitet og affinitet. For å underbygge dette utsagnet bruker Fløistad intertekstualitet og henviser til filosofene Kant og Hume. I den sammenheng skildrer han etikkens rolle i VBL ved å påpeke at *både* fellesskap og individuell frihet er viktige sider ved menneskeheten, og at bevissthet om dette er essensielt for ledere i VBL. Fløistad foretar en vurdering angående en slik bevissthet:

Den gode leder kjenner [...] balansen mellom fellesskapets behov og de individuelle behov. (ibid.:410)

I sin beskrivelse av lederen som taler viser Fløistad at aspektene etikk og kommunikasjon er nært knyttet sammen i lederes yrkesutøvelse. For i følgende setning kan vi se hvordan Fløistad formidler at lederes formidlingsevne står sentralt i VBL.:

Å være lærer innebærer kjennskap til verdier og evne til å formidle dem til organisasjonen. (ibid.:413)

Likevel er det slik at både ledelse, organisasjonskultur og etiske verdier ikke er statiske størrelser, men er noe som skjer (ibid.). Dette medfører ifølge Fløistad til at det foreligger videre «krav til lederen som taler» (ibid.). For å vise hvilke implikasjoner formidling får bruker Fløistad intertekstualitet, og viser til den romerske retorikeren Quintilian. Her trekker han frem syv punkter som er sentrale i formidling: avsender og mottaker, tema, formulering, illustrasjoner, tilstedeværelse og dialog.

I lys av tekstnivået i Faircloughs modell kan vi se hvordan man gjennom ordvalg, bruk av modalitet samt forsterkende virkemiddel som kursivering, bidrar til å uttrykke krav og forventninger knyttet til en leders identitet og til deres yrkesutøvelse.

### **6.3.2 Lederes interaksjon med andre aktører**

Lederes personlighet vil også ha innvirkning på hvordan de forholder seg til sine medarbeidere. Denne sammenhengen viser Fløistad oss ved å fortelle at det ikke finnes én riktig måte å fremgå på i ledelsesarbeid:

Hva den enkelte leder gjør og kan gjøre, er avhengig av personlige egenskaper, utdanning, tid og sted, bedriftshistorie og lokal og nasjonal kulturhistorie, og hvis relevant, også kjennskap til andre kulturer. (ibid.:408)

Et slikt utsagn viser tydelig et dialektisk forhold mellom identitet og yrkesutøvelse, eller stil og sjanger i meningskonstruksjon. I den forbindelse er det derfor naturlig å stille spørsmål ved hva som er kjernen i relasjonene på arbeidsplassen. Dette aspektet tar også Fløistad opp, og stiller spørsmålet:

Hva er det som utgjør, og bør utgjøre, forholdet mellom mennesker på en arbeidsplass? (ibid.:403)

Ved å bruke ordet er, uttrykker Fløistad sikkerhet for hva som faktisk karakteriserer relasjonen mellom arbeidskollegaer. I tillegg kan man se at dette også kan karakteriseres som er et normativt spørsmål, ved at han bruker ordet bør. For å svare på spørsmålet, bruker han høy modalitet, noe som uttrykker sannsynlighet, og slår fast:

Svaret må bli: gode personlige relasjoner (ibid.).

Begrepet personlige relasjoner har en sentral plass i Fløistads tekst. Dette begrepet «har alltid en emosjonell komponent» (ibid.:404), skriver Fløistad videre. Det handler blant annet om tilhørighet, «å bli sett og anerkjent» (ibid.), og at «vi må bry oss om hvordan andre har det» (ibid.). Her kan man se hvordan der trekkes på diskursorden ved å påpeke at emosjonell kompetanse er vesentlig i VBL. Dessuten er det tydelig at en relasjonsorientert lederstil blir fremhevet. Men hva skal til for at personlige relasjoner på arbeidsplassen skal kunne karakteriseres som gode? Det sentrale ifølge Fløistad er at for å kunne skape gode personlige relasjoner er det en forutsetning at man ivaretar arbeidsmiljøet. Dette betyr at man vektlegger *både* faglig og menneskelig fornying. Han hevder at:

Den faglige fornyelse er både bedriftens og den enkeltes ansvar. Det samme gjelder den menneskelige fornyelse (ibid.:405).

Dette viser at det stilles krav til både organisasjonen og medarbeidere selv når det gjelder fornying. Men hvem innehar ansvaret fra organisasjonenes side? Ordet bedriften sier ingenting om hvorvidt dette er et lederansvar. Likevel vil det være en rimelig antagelse at Fløistad mener at dette ansvaret er tilknyttet lederens rolle som lærer når han videre sier:

Det forutsetter at lederen går foran (ibid.).

Kort sagt kan dette tolkes som at lederes ikke bare har ansvar med å tilrettelegge for ansattes fornying, men at de dessuten har ansvar for å fornye seg selv både faglig og menneskelig.

I lys av dette definerer Fløistad ledelse som «målrettet samarbeidsutvikling» (ibid.). Han utfyller denne definisjonen med å si:

Begrepet samarbeidsutvikling er todelt og inneholder både faglig samarbeid (teamdannelse, kvalitetssirkler, arbeidsgrupper) og samværsutvikling, som omfatter personlig utvikling og fellesskapsdannelse. (ibid.)

Her kan man se flere elementer som er sammenfallende med nyere ledelseslitteratur. Fløistad trekker eksempelvis frem hvordan nyere arbeidsstrukturer vil være et tilskudd for å få til et bedre samarbeid. Samtidig som denne arbeidsformen vil kunne øke den faglige kunnskapen hos ansatte, vil det også bidra til at arbeidsmiljøet utvikles og forbedres. Sammenhengen mellom samarbeidsutvikling og en sterk organisasjonskultur understrekes ytterligere når han sier:

Nye kulturelementer skapes, for eksempel gjennom personlig utvikling av ansatte og ved nye samværsformer og ritualer (ibid.:403).

Samlet sett kan det tyde på at Fløistad ønsker å vise at samarbeidsutvikling er en prosess som ledere har et overordnet ansvar for tilrettelegging og opprettholdelse av. Han bruker høy affinitet og kommer med påstand om at:

[...] den arbeidsplass og den leder som vet dette, og som bidrar til den menneskelige utvikling av ansatte blir belønnet med større trivsel og innsatsvilje og mindre sykefravær [...]. (ibid.:405)

For å gi en kort oppsummering er det klart at relasjonsorienterte verdier som angår mellommenneskelige forhold står sentralt i Fløistads beskrivelse av VBL. Fløistad skildrer hvordan ledere både er en lærer og en taler i sin relasjon med medarbeiderne. Slik sett synes det som at lederes interaksjon med ansatte i stor grad er også kan knyttes til det å være medmenneske. Likevel er det et poeng at selv om ledere skal gå foran, synes Fløistad å være klar på at ansatte i stor grad har et medansvar for kvaliteten og utfallet av slike samarbeidsformer. Likeens har ansatte et ansvar med å bidra til at et godt arbeidsmiljø skapes og bevares.

### 6.3.3 Tekst 1 som diskursiv praksis

I punkt 6.1 ble det skildret en kompleksitet heftet til forholdet mellom produksjonen av tekstene, hvordan de distribueres, hvordan de mottas og forstås av leserne. Når det gjelder produksjon er det som nevnt tekstforfatterne jeg forstår som produsent i denne avhandlingen. Ettersom avhandlingen ikke tar utgangspunkt i en eller flere konkrete lesere, vil denne delen handle om fortolkning av den produserte teksten i lys av relasjonen tekstforfatter og intendert leser. Den diskursive praksisen kan derfor sies å omhandle hvordan tekstforfatterne trekker på andre tekster og diskurser i sin egen tekst (Jørgensen og Phillips, 1999:81). Likeledes handler det om hvordan tekstene kan bidra til kunnskap og holdninger som vil kunne virke inn på ledelsesutøvelse med utgangspunkt i VBL.

Allerede i overskriften: «Verdibasert ledelse: Kultur, etikk og kommunikasjon» kan man se hvordan Fløistad tekstuelt benytter tre begreper for å forklare innholdet i VBL. På denne måte gis en indikasjon på hva han mener er kjernen i ledelsesperspektivet. I tillegg bidrar dette til å skape en overordnet ramme for tekstens innhold, og følgelig er det disse begrepene Fløistad har valgt å bygge opp teksten rundt. Han innleder med å gi en historisk fremstilling av eksempler på ledelsesutøvelse som kan knyttes til VBL. I denne fremstillingen bruker han manifest intertekstualitet ved å vise til internasjonale bøker som tar for seg verdibasert ledelse med utgangspunkt i verdier fra islam og hinduisme. Videre viser han at det både nasjonalt og internasjonalt finnes virksomheter som har tatt verdier i bruk. I noen tilfeller har bakgrunnen for en slik ledelsesorientering vært forankring i kristen tro, mens hensikten i andre organisasjoner har vært å bevare en nasjonal kultur. Fløistads innledning kan tyde på at han ønsker å illustrere for leserne at verdier i ledelse ikke er et nytt fenomen, men at det på ulike måter har preget organisasjoner i både inn- og utland i lang tid.

Når Fløistad tar for seg etikkaspektet i VBL, synes det som at han søker å skape en sammenheng og forståelse for lesere som ikke har forhåndskunnskap om tematikken. Dette gjør han også ved bruk av manifest intertekstualitet. For det første viser han til filosofene Kant og Hume for å illustrere at våre handlinger er uløselig tilknyttet vårt fellesskap med andre. Når det gjelder konkrete etiske verdier nevner han for eksempel respekt, anerkjennelse, omsorg og likeverd. Han trekker spesielt frem likeverdstanden, og bruker tydelig intertekstualitet ved at han siterer Paulus' brev til galaterne. Hensikten med dette er å forklare hvorfor likeverdstanden er særlig kjent «i vår kultur» (ibid.:410).

Her kan man stille spørsmål ved hva han legger i vår kultur, og hvorfor han velger denne formuleringen. Og ser man videre kan man også sette spørsmålstegn ved at han skriver:

Et problem er at vi ikke uten videre kan bruke den kristne tros begrunnelse for likeverdet (ibid.:410).

Når Fløistad benytter seg av ord som vår og vi kan dette bidra til å skape et «vi» og et «de» hos lesere, noe som igjen kan tolkes som at vi symboliserer den kristne religion og etniske norske mennesker. Dessuten har han valgt å bruke ordet problem i sin begrunnelse, noe som kan gi uttrykk for at det er negativt at likeverdstanden kan ses som en etisk verdi knyttet til kristendommen. Når Fløistad deretter sier: «Da er det lettere å bruke andre etiske verdier som respekt og anerkjennelse» (ibid.), kan det tyde på at han ønsker å påpeke at dagens arbeidsplasser kan være mangfoldig sammensatt, og at dette er en faktor som lesere ikke må overse.

Når det gjelder etiske verdier i praksis, trekker han videre frem «den gylne regel» som en overordnet norm. Dette gjensidighetsprinsippet, påpeker Fløistad, er en nødvendig forutsetning for et fellesskap. Dessuten er det felles for alle, forteller han videre, og belyser dette for leseren med å gi eksempel på at det finnes lignende formuleringer av denne normen i alle store kulturer og religioner (ibid.:411).

Alt i alt kan man si at Fløistad bruker intertekstualitet for å fremstille alle de tre hovedbegrepene han presenterer i tekstens overskrift. For å tilnærme seg begrepet kultur er det i hovedsak den psykososiale kulturen i en organisasjon han søker å fremstille. Her bruker han manifest intertekstualitet ved å henvise til utenlandske bøker som tar for seg VBL. For å vise hvordan tidlige varianter av VBL utspilte seg gir han til konkrete eksempler fra norske organisasjoner som Hydro, Freia og HÅG, som alle har benyttet elementer som kan knyttes til VBL i sine bedriftsutviklingsstrategier. Når det gjelder etikkbegrepet, refererer han til både filosofi og religion. Måten han gjør dette på viser ikke bare bruk av intertekstualitet, men er videre eksempel på interdiskursivitet i teksten. Her kan man si at han trekker på en etisk diskurs hvor han formidler etiske verdier og normer som inkluderer forskjellige livssyn.

Også i forbindelse med kommunikasjon finner vi eksempel på manifest intertekstualitet. Som nevnt vises det til Quintilians bok om talekunst for å fremvise sentrale aspekt ved



evnen til å kunne uttrykke seg og til å formidle. Med dette understreker Fløistad at det ikke bare er viktig at ledere innehar kommunikative evner, men at dette er et viktig aspekt knyttet til interaksjonen mellom leder og medarbeider.

#### **6.3.4 Oppsummering av tekst 1**

I denne delen har vi sett på hvordan Fløistad gjør nytte av historiske eksempler for å vise at verdier på en eller annen måte alltid har preget ledelsespraksiser, og at VBL derfor ikke kan karakteriseres som et nytt ledelsesperspektiv. Videre har vi sett at hvordan Fløistad skildrer en sterk relasjon mellom lederens personlige identitet og sosiale identitet, og at den personlige identiteten vil prege en leders yrkesutøvelse generelt og i interaksjon med de ansatte. Ut ifra Fløistads tekst fremstår den personlige dimensjonen som kanskje det viktigste aspektet ved lederrollen i VBL, og viser tydelig likhetstrekk mellom VBL og aspekter i diskursorden. Dette bekreftes ytterligere ved at det stadig skildres at lederens mellommenneskelige kunnskaper er grunnleggende i VBL, noe som følgelig kan relateres til en relasjonsorientert lederstil.

### **6.4 Tekst 2: «Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner»**

#### **6.4.1 Sentrale aspekter ved lederens identitet og deres yrkesutøvelse**

I denne teksten er det ingen spesifikke ord som direkte kan knyttes til en beskrivelse av en lederidentitet. Likevel fremkommer det gjennom enkelte setninger aspekter som kan ses i sammenheng med lederen som person og som er sentrale for lederrollen.

Med bakgrunn i House skriver Busch (2011) eksempelvis at begrepet VBL er knyttet til:

[L]ederens evne til å uttrykke en verdibasert visjon som skaper et moralsk engasjement blant medarbeiderne. (ibid.:142)

Dersom man ser nærmere på bruk av transitivitet i denne setningen kommer det frem at det er lederen som er aktøren, og som har ansvaret for å sette i gang «prosessen» med å skape medarbeidernes moralske engasjement. Dette skal gjøres ved å uttrykke en verdibasert visjon, noe som kan forstås som at det foreligger en forventning til at en leder innehar kommunikativ kompetanse. En slik beskrivelse av lederrollen viser at Busch trekker på flere elementer i diskursorden. For det første drar han en tydelig parallell mellom VBL og ledelsesperspektivet karismatisk ledelse og betegnelsen «den karismatiske lederen» (ibid.:143). For det andre fremhever han kommunikasjonsaspektets viktige plass i VBL.

Ifølge Busch er lederatferd sentralt i ledelse, og han betegner ledelse generelt som «en atferdsform» (ibid.:144). Lederatferd vil imidlertid ikke kun gjelde formelle ledere. Busch skiver følgende om dette:

De fleste medlemmene i en organisasjon vil i visse situasjoner delta i en prosess hvor mål skal formuleres og beslutninger må fattes. (ibid.:144)

Den samlede ledelsesprosess i en organisasjon vil derfor innbefatte både medarbeiderne og lederens atferd. Til tross for at medarbeiderne inkluderes i ledelsesprosessen, fremheves det likevel i teksten at det er lederen som innehar det overordnede ansvaret i organisasjonsledelse. Dette kommer for eksempel til uttrykk i følgende setninger:

Formelle ledere har i denne sammenheng ansvaret for at ledelsesprosessen fungerer tilfredsstillende. (ibid.:144)

Og videre:

En god leder er en leder som makter å utvikle en god ledelsesprosess innenfor sitt formelle (eller avtalte) ansvarsområde, det vil si makter å ivareta *ledelse av ledelsesprosessen*. (ibid.)

Gjennom ord som har og er, uttrykker han i begge setningene høy sikkerhet. I den siste setningen gjøres dessuten en normativ verdimeessig vurdering, som forteller hva Busch mener som ligger i betegnelsen «god leder» og hva som forventes av lederen. Ved å se på transitivitet i den siste setningen kan vi se at prosessene å utvikle og å ivareta den samlede ledelsesprosessen er arbeidsoppgaver som tilknyttet den formelle lederrollen.

Sitatene over uttrykker også, til tross for medarbeideres deltakelse, at både ansvar og makt i stor grad er forbundet med lederrollen. Mer eksplisitt fremkommer dette i denne setningen:

Formelle ledere har fått tildelt myndighet til å lede sine medarbeidere, det vil si å ta beslutninger som de ansatte ut fra sine ansettelseskontrakter er nødt til å følge. (ibid.:143-144)

Her ser man hvordan Busch trekker på diskursorden, og en klassisk forståelse av maktbegrepet i ledessammenheng (jf. 3.1.2).

Et annet aspekt som knyttes til lederen er begrepet verdier:

Videre må lederens verdier til en viss grad være i samsvar med de internaliserte verdiene i organisasjonen, ... (ibid.:143).

Med ordet må viser Busch her høy modalitet. At han skriver en viss grad foran verbet, uttrykker imidlertid lav modalitet. Dette kan tyde på at selv om det ikke er en nødvendighet at ledere deler organisasjonens verdier, forutsettes det likevel at det ikke er altfor stor avstand mellom (alle) verdiene i organisasjonen og lederens egne verdier. Igjen viser Busch hvordan en faktor som finnes i den generelle ledelsesteorien er av betydning. For ved å trekke frem lederes personlige verdisystem, viser han at den personlige dimensjonen i ledelsesarbeid er sentral.

Det er ingen direkte sitater hentet fra andre tekster i denne teksten. Dette betyr imidlertid ikke at Busch ikke benytter seg av intertekstualitet. For å innramme ledelsesperspektivet og begrepet VBL, viser Busch i hovedsak til House (ibid.:142). Og parallellen han trekker mellom VBL og karismatisk ledelse viser tilbake til MacTravis og Kolb (ibid.:142 og 143).

#### **6.4.2 Lederes interaksjon med andre aktører**

Med referanse til Yukl, oppsummerer Busch at til tross for ledelsesfenomenets kompleksitet så synes det å foreligge noe enighet om ledelsesbegrepets innhold:

De fleste definisjoner av ledelse reflekterer at begrepet innebærer en intensjonell prosess som utøves av en person for å styre aktiviteter og relasjoner i en gruppe eller organisasjon, med det er stor uenighet om ledelse skal knyttes opp til bestemte roller eller betraktes som en prosess rettet mot å utøve innflytelse. (ibid.:143)

I denne teksten tar Busch imidlertid utgangspunkt i et prosessorientert syn på ledelse. Hva dette betyr utdyper Busch på følgende måte:

Det innebærer at alle medarbeiderne i større eller mindre grad kan delta i ledelsesprosessen, uansett hvor de er plassert i et organisasjonshierarki (ibid.:143).

Her kommer det tydelig frem at alle medarbeiderne i organisasjonen skal få mulighet til deltakelse i ledelsesarbeidet, og at ledelse ikke er kun skal utføres av én person. En viktig nyanse å påpeke er at han skriver at de kan delta i større eller mindre grad. Ved å bruke lav modalitet her uttrykker han at deltakelse ikke nødvendigvis alltid vil være et reelt utfall. Likevel vil tidvis deltakelse innebære at også medarbeiderne vil utøve lederatferd i blant. I lys av at lederen innehar ansvaret med å lede ledelsesprosesser påpeker Busch at dette også får følger for lederen og deres interaksjon med medarbeiderne:

De har ikke bare ansvaret for sin egen lederatferd, men for at alle som har forutsetninger for det, deltar i ledelsesprosessen (ibid:144).

Denne setningen uttrykker at lederen har stor makt når det gjelder lederatferd og deltakelse. Eksempelvis gir alle som har forutsetninger uttrykk for at det er en ledervurdering å bestemme hvem som skal inkluderes i ledelsesprosessen.

Til tross for at lederen åpenbart innehar et overordnet ansvar, hevder Busch likevel at medarbeidere innenfor kunnskapsarbeid i høy grad er autonome i sin yrkesutøvelse. Intertekstuell viser Busch til en artikkel av Charles Manz og begrepet «self-leadership» (ibid.:145), og kommer på den måte inn på ledelsesteorien superledelse og begrepet selvledelse. Med referanse til Manz, og til Manz og Neck forklarer Busch hvordan selvledelse er knyttet til ulike strategier for å kunne øve innflytelse på og kontrollere både egen atferd og det kognitive. Busch påpeker at siden man her retter oppmerksomheten mot hva som bør gjøres, fremfor å gi en beskrivelse over hva som faktisk fungerer, står denne ledelsesteorien frem som normativ (ibid.). Busch hevder imidlertid at det foreligger forskning på at denne form for strategier virker inn på prestasjonsnivået (ibid.). Og når det gjelder bruk av slike strategier innenfor VBL er Busch klar på hva fokusområdet er:

Dersom vi setter slike strategier inn i en verdimeslig kontekst, må fokuset settes på om atferd er i samsvar med sentrale normer og verdier i organisasjonen. (ibid.:145)

Ved å bruke ordet må, ser man at Busch bruker høy modalitet, noe som indikerer en nødvendighet ved en slik orientering. Fokuset skal altså ligge på atferd, og den form for atferd som er viktig å vektlegge er den som samsvarer med sentrale normer og verdier i organisasjonen. Til tross for at det her er tydelig at det foreligger en forventning til medarbeidernes atferd, kan man ved å se på transitiviteten i denne setningen, se at Busch benytter seg av nominalisering. For hvem skal foreta vurderingen om hvorvidt atferden er samsvarer? Dersom man her antar at dette er en lederoppgave, understrekes igjen en overordnet makt og et ansvar hos lederen. Og i den sammenheng vil makten og ansvaret i så fall kunne rettes mot både organisasjonens måloppnåelse og mot hvordan ledere møter medarbeidere.

### **6.4.3 Tekst 2 som diskursiv praksis**

Som nevnt innledningsvis i kapittelet tar Busch sikte på å diskutere ledelse og offentlige verdier, og hvor fokuspunktet er ledelse av kunnskapsarbeidere. Ved å bygge opp

teksten med utgangspunkt i generell ledelsesteori, og med særlig henvisning til Erik Johnsen. Ledelsesteori trekker han klare linjer mellom ledelse generelt og VBL.

Som Johnsen, tar Busch utgangspunkt i dimensjonene: målformulering, en problemløsningsprosess og språkskaping. Busch mener imidlertid at VBL også bør inneholde en verdimeslig prosess. Om sin egen definisjon av VBL skriver han:

For at verdibasert ledelse både skal ha en ledelsesmessig og en verdimeslig forankring, velger jeg å definere dette begrepet som en målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier, som kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. (ibid.:144)

Måten Busch bygger på Johnsen teori viser tydelig hvordan han benytter seg av intertekstualitet. Ved å bruke høy modalitet gjennom pronomenet jeg, får han likevel frem at det er hans egen oppfatning at den verdiutviklende prosessen har en sentral plass i VBL. Den verdiutviklende prosessen er ikke formulert som en tilleggsprosess, men skal ses som integrert med de tre foregående prosessene (ibid.:144). Når Busch skal forklare hensikten med å ta utgangspunkt i en generell ledelsesteori sier han at «Det vil sikre at verdibasert ledelse hele tiden har et klart fokus på lederatferd, det vil si atferd rettet mot å realisere organisasjonsmessige mål» (ibid.:144). Bruken av intertekstualitet kan slik sett vitne om et ønske om å vise leseren hvordan sentrale aspekter ved ledelse generelt også er gjeldende innenfor VBL, og at slik kunnskap og kompetanse er tjenlig dersom VBL skal implementeres. Busch trekker åpenbart på diskursorden ved å fremheve at lederatferd er en vesentlig faktor i VBL. Hvilken form for atferd det er tale om fremkommer ved at han forteller om en nær forbindelse mellom transformasjonsledelse/karismatisk ledelse og VBL, noe som tyder på at ledere i VBL kan forstås som nærliggende betegnelsen «en karismatisk leder». Det synes således som at han ønsker å formidle til leseren at personlighetsaspektet ved lederen skal forstås som sentralt i VBL. Videre viser ledelsesteorien superledelse og selvledelse at det tydelig trekkes på diskursorden. Selv om selvledelse i denne sammenheng er knyttet til kunnskapsarbeidere tyder det på at selvledelse likevel kan være strategier som kan vurderes innenfor VBL-perspektivet generelt.

I et avsnitt med underoverskriften: «Verdier som grunnlag for ledelsesprosessen», kommer Busch nærmere inn på verdibegrepet. Med henvisning til Scott skriver han innledningsvis:

Samfunnet kan karakteriseres som et verdiunivers som skaper både kultur, identitet og normative institusjoner. Normative institusjoner i denne sammenheng er handlingsregler som bygger på sentrale verdier og normer blant innbyggerne. (ibid.:147)

Her kan man se hvordan han bruker nominalisering ved at samfunnet står som agent, noe som kan tolkes som at kultur, identitet og handlingsregler dannes i et fellesskap. Hva som kan karakteriseres som sentrale verdier og normer sier han derimot ingenting om, men han presiserer:

... verdiuniverset er i liten grad entydig, og det er i kontinuerlig endring. (ibid.)

Med denne innledningen synes Busch å formidle at endringer som i dag preger det norske samfunnet, også virker inn på arbeidslivet. Dette innebærer at arbeidsplasser kan ses som ett verdiunivers i et større verdiunivers, og at organisasjoner således bidrar til å skape kultur, identitet og handlingsregler.

Det er innlysende at begrepet verdi står sentralt i VBL. Busch understreker imidlertid at dette er et komplekst begrep, og påpeker at det ikke foreligger konsensus om hva det faktisk inneholder (ibid.). Til tross for dette gir han, ved hjelp av intertekstualitet, likevel en relativ bred skildring av verdibegrepet. At han velger å gjøre dette kan tolkes som at han vurderer dette som grunnleggende og betydningsfull kunnskap for leserne, og at han ønsker å skape refleksjon. Selv om fremstillingen er teoretisk, viser han viktigheten ved slik kunnskap ved å påpeke at verdier vil ha innvirkning på individers atferd (ibid.:148).

Ett av de viktigste målene med verdibasert ledelse er å utvikle sterk forpliktelse og tilhørighet blant medarbeiderne. For å oppnå dette er det viktig at medarbeiderne identifiserer seg med organisasjonen, noe som forutsetter at de definerer seg selv med de samme attributtene som er knyttet til organisasjonen. Dette er bakgrunnen for forutsetningen om at verdibasert ledelse bør bygge på verdier som til en viss grad er internalisert blant medarbeiderne. (ibid.:151)

Samlet sett bruker Busch mye manifest intertekstualitet i teksten. Dette kan man se ved at han benytter flere teoretikere for å danne bakgrunn for VBL (for eksempel Johnsen, 1984,2006; House, 1996), og for å utdype verdibegrepet (for eksempel Meglino og Ravlin, 1998; Kluckhohn, 1962). Høyest grad av intertekstualitet kan likevel ses i forbindelse med hvordan teksten er bygd opp med utgangspunkt i ledelsesteorien og definisjonen til Erik Johnsen. Referansebruken samt måten Busch knytter VBL opp mot en mer generell ledelsesforståelse viser tydelig det trekkes på avhandlingens diskursorden. Selv om han imidlertid vektlegger elementer fra nyere ledelsesdiskurser,

kan man si at når det gjelder interdiskursivitet, er teksten hovedsakelig preget av en ledelsesdiskurs. Dette kan sies å bidra til opprettholdelse av diskursorden.

#### **6.4.4 Oppsummering av tekst 2**

I denne teksten har vi sett hvordan lederens lederstil blir fremstilt på en måte som er sammenfallende med aspekter ved lederstiler slik de er beskrevet i generell ledelsesteori. For ved å påpeke lederens overordnede ansvar skildrer Busch en tydelig leder, noe som indikerer at maktfenomenet står sentralt også innenfor VBL. På en annen side betoner Busch også likhetstrekk mellom ledere i VBL og i transformasjonsledelse/karismatisk ledelse. Og det er særlig kommunikative evner og lederens egne verdier som betydningsfulle momenter. Til tross for at Busch tegner et bilde av at VBL fordrer en klar lederskikkelse, har vi sett at ledelse i VBL likevel må forstås som en prosess hvor alle, til en viss grad, skal ha mulighet for deltakelse.

### **6.5 Meningskonstruksjon i de kommunikative begivenhetene**

Jeg vil her se nærmere på hvordan tekstene konstruerer forståelser av lederes identitet og rolle, hva som er karakteriserende for interaksjonen mellom ledere og ansatte, og hvordan tekstene kan bidra til å skape forståelse for utøvelse av VBL. Dette gjøres ved å se nærmere på hvordan ulike stiler, sjangre og diskurser blir artikulert sammen i tekstene.<sup>30</sup>

#### **6.5.1 Stiler («Ways of being»)**

I meningskonstruksjon handler stil, eller «ways of being» (Fairclough, 2003:26), om hvordan væremåter eller identiteter fremkommer i tekstene. I tekst 1 blir det skildret en sterk relasjon mellom en leders personlige identitet og en lederrolle. Dette synes således å være grunnleggende i forståelsen av en lederidentitet. For å kunne bli karakterisert som en god leder trekker Fløistad frem lederes allmenndannelse. Allmenndannelse synes å være helt sentral for ens måter å være på, og for ledere bør et bredt spekter av kunnskaper aller helst tilegnes allerede i løpet av deres oppvekst. På denne måte vil kunnskaper og interessen for disse bli en integrert del av dem, og dermed sette sitt preg på deres personlighet og identitet. Ledere vil slik kunne karakteriseres som «hele», og stå sterke i møte med andre. Det kan det tyde på at Fløistad med dette vil formidle at det i VBL er en forutsetning at ledere bruker seg selv i deres yrkesutøvelse. Ved at

---

<sup>30</sup> Hågvar forteller at det foreligger uenighet blant forskere om innholdet i sjangerbegrepet og hvordan dette skal analyseres. Dessuten skriver han at «Grensene mellom diskurs, sjanger og stil [...] er flytende og uklare, [...]» (2003:44). Selv om jeg i denne avhandlingen primært gjør et analytisk skille, må det presiseres at de tre kategoriene ses som flytende i praksis. Dette vil følgelig også komme til uttrykk her.

relasjonen mellom personlig identitet og yrkesidentitet tydelig vektlegges, skapes en forståelse av lederen som menneske og et medmenneske, og tyder på at ledere har en posisjon som omsorgsperson.

Videre bidrar beskrivelser av lederen som en lærer og en taler til at lederrollen tillegges et innhold, og er derav i stor grad med på å skape identitet for lederen. Formidlingsevne er et sentralt moment i både Fløistads og Buschs tekster. Begge trekker eksempelvis frem at det er en lederoppgave å kunne uttrykke og formidle verdier og visjoner som er tilknyttet deres organisasjon. Videre trekker Busch også klare paralleller mellom VBL og den karismatiske lederen, hvor evnen til å få medarbeiderne med seg er et fremstående aspekt ved lederen. Ved å betone mellommenneskelige kunnskaper i utviklingen av organisasjoner, synes det som Fløistad er opptatt av at ledere skal møte sine medarbeidere der de er. Individualitet og ulike forutsetninger blir således anerkjent, og betraktet som viktige aspekter for ledere i deres yrkesutøvelse. Hos Busch kommer et individualitetsaspekt til syne ved at han er opptatt av både egen og andres lederatferd. Busch viser ikke sammenhengen mellom lederrollen og identitet like tydelig som Fløistad, men forteller om betydningen av lederes egne verdier, og om ledere som i stor grad bør ha forventninger til sine medarbeidere. Det å inneha forventninger til den enkelte kan slik sett knyttes til måter for den formelle leder å være på, og kan således illustrere hvordan Busch søker å skildre en tydelig leder. Dette kommer tydeligere frem gjennom vektleggingen av et overordnet ansvar ved lederrollen. På denne måte synes han også å fremstille den formelle lederen som en ansvarsperson, noe som kan relateres til et ønske om å holde på en posisjon som en maktperson.

Begge tekstene beskriver ledere med mye moralsk engasjement og sterk personlig forpliktelse for både det faglige og det sosiale på arbeidsplassen. Dette kan forstås som en lederoppgave, hvor hensikten er at det skal ha tilsvarende effekt på medarbeiderne.

### **6.5.2 Sjangre («Ways of acting»)**

Sjanger dreier seg om handlemåter, eller «ways of acting» (Fairclough, 2003:26), og er i denne avhandlingen konkretisert ved relasjonen og interaksjonen mellom leder og andre ansatte. Dette betyr at handlemåter her forstås som konstruksjon av lederens sosiale praksis på arbeidsplassen, hvordan ledelse utøves og hva som karakteriserer lederes relasjon til sine medarbeidere.



Fløistad skildrer en målsetting om at arbeidsplassen skal være preget av gode personlige relasjoner, og illustrerer hva dette innebærer ved å påpeke at man skal vise anerkjennelse og «bry seg om andre». Muligheten for å skape relasjoner som er preget av omsorg til andre, blir videre relatert til en nødvendighet for at både ledere og ansatte fornyer seg både i form av faglighet og som menneske. Fløistad forteller at dette imidlertid er avhengig av at lederen går foran, noe som formidler en styrke ved lederen og poengterer eksempelets makt. På denne måte bekreftes en forståelse av lederen som en omsorgsperson. Når Fløistad taler om at interaksjonen og relasjonene mellom medarbeiderne skal være preget av samhandling og samarbeid, viser han derimot lite omkring lederens rolle i dette arbeidet. Det synes som at deres involvering er begrenset til et ansvar med å tilrettelegge for at dette kan gjennomføres *for* medarbeiderne.

Når det gjelder måten relasjonen og interaksjonen mellom leder og ansatte kommer til uttrykk på hos Busch kan denne sies å være todelt. På en side kommer det frem at det er lederen som skal sørge for at medarbeiderne tar del i ledelsesarbeid og deltar i beslutningsprosesser. Dette synes å formidle en inkluderende handlemåte for lederen. På en annen side skal ledere også ivareta det lederansvaret som de har i kraft av sitt yrke, ved selv å fatte beslutninger som påvirker de ansatte, lede den overordnede ledelsesprosessen og passe på at de ansattes atferd samsvarer med organisasjonens verdier. På denne måte formidler Busch en myndighet som underbygger det å være en tydelig leder, slik det ble skildret ovenfor. Tilsvarende kommer en tydelig lederskikkelse frem ved at Busch vektlegger selvledelse som arbeidsform. Dette kan forstås ved at økt autonomi hos medarbeiderne vil få konsekvenser for lederens handlemåter. For det første formidler dette at medarbeiderne hovedsakelig står alene i det daglige arbeidet, noe som kan indikere mindre involvering fra ledere. For det andre forteller det om en leder som er mer synlig og til stede i situasjoner hvor det trengs. Selv om dette samlet sett indikerer at det foreligger et visst hierarki i VBL, kan det tyde på at en balansegang mellom å ivareta det ansvaret som man har som formell leder, og det å gi medarbeiderne rom til å utføre sine arbeidsoppgaver, står frem som det viktigste.

Både Fløistad og Busch er opptatt av at lederes praksis domineres av å inneha et overordnet ansvar. Videre i ansvarsrekken synes det å være tilrettelegging for at medarbeiderne får mulighet til å utvikle seg faglig og menneskelig, som blir lagt vekt

på. Oppsummert synes handlemåtene for ledere, slik de fremstilles i de kommunikative begivenhetene, å være knyttet til det å være en maktperson og en omsorgsperson.

### **6.5.3 Diskurser («Ways of representing»)**

Diskurser i meningskonstruksjon beskriver Fairclough som «ways of representing» (2003:26). Dette er knyttet til hvilke representasjoner som er de mest fremtredende i en tekst (ibid.). Når man skal identifisere diskurser er det i første omgang tematikken i teksten man ser nærmere på, men siden ulike temaer ikke umiddelbart gir tydelige perspektiver og representasjoner, vil det følgelig være nødvendig å undersøke hvordan spesifikke ord og setninger bidrar til å skape strukturer for en sosial praksis (ibid.:129). I denne avhandlingen er det først og fremst representasjoner av relasjonsforståelser som er av interesse.

For å skildre organisasjonens psykososiale og kulturelle basis, tar Fløistad for seg temaer som kultur, de etiske sidene ved ledelsesutøvelse og lederes kommunikative evner. Som sagt kan dette åpne for forskjellige diskurser, men det synes likevel å være særlig to diskurser som er fremtredende hos Fløistad. Når det gjelder forholdet mellom mennesker på en arbeidsplass, må disse ifølge Fløistad, ha sitt utspring i gode personlige relasjoner. Det å være et medmenneske synes således å være grunnleggende for arbeidsplassens psykososiale miljø. Fløistad forteller videre at relasjonene skal være preget av «å bli sett og anerkjent» og dessuten at «vi må bry oss om hvordan andre har det». Den første diskursen kan derfor betegnes som en *omsorgsdiskurs*. Viktigheten med å ivareta hverandre understrekes ytterligere ved at han betoner det etiske aspektet ved mellommenneskelige relasjoner. Fremfor alt synes dette å være en påminnelse om at man skal respektere og anerkjenne hverandre som individer.

På lignende vis kommer et fokus på individet også til syne ved at han er tydelig på at alle parter i en organisasjon har et medansvar for å skape og bidra til et fellesskap. Den enkeltes ansvar synes også å fremkomme når han taler om mellommenneskelige verdier og i forbindelse med de ansattes forhold til arbeidsplassen. Etersom han bruker ordet «forpliktelse» fremfor eksempelvis «bindende» når det gjelder den enkeltes tilknytning til mellommenneskelige verdier, synes Fløistad å poengtere en relasjonsorientert forståelse ytterligere. I dette perspektivet synes han slik sett å trekke på en *fellesskapsdiskurs*. En fellesskapsdiskurs kan også knyttes til vektleggingen av teamarbeid, samhandling og samarbeid som viktige arbeidsformer i en organisasjon.

I Buschs tekst står lederatferd sentralt. Lederatferd blir forklart som noe som alle, i visse situasjoner kan utøve. Busch tar her imidlertid mer spesifikt for seg hvordan lederatferd i kunnskapsorganisasjoner kan være underlagt verdimessig kontroll. Alt i alt synes det som Busch trekker på særlig to diskurser. Den ene diskursen kan knyttes til vektleggingen av den enkeltes lederatferd og ved fremheve hvor viktig deltakelse er i ledelsesprosesser. I sin definisjon av VBL viser han dessuten at ledelsesprosesser faktisk skjer på alle nivåer i organisasjonen, noe som formidler at ansattes medvirkning i de ulike ledelsesprosesser anses som både viktig og verdifullt for organisasjonsutviklingen. Det ser altså ut til at Busch trekker på en *deltakelsesdiskurs*. En deltakelsesdiskurs kan dessuten knyttes til dimensjonene «målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende» i hans definisjon. Ved at Busch benytter et prosessorientert syn på ledelse, og dermed anser disse dimensjonene som prosesser, synes han å fortelle at medarbeideres deltakelse, deres handlinger og stemmer er betydningsfulle for hvordan organisasjonen fremstår til enhver tid. Både Fløistad og Busch er opptatt av lederens kommunikative evner, men ved at Buschs definisjon uttrykker begrepet språkskapende tyder imidlertid på at VBL foregår i et kommunikasjonsfelleskap. Som følge av en slik fremheving, fremstår kommunikative evner som vesentlig for alle ansatte, og ikke bare lederen. Dessuten understreker det at ledelsesprosesser faktisk forutsetter deltakelse og involvering fra alle parter.

Videre synes Busch også å trekke på en *selvstendighetsdiskurs*. Dette kommer først og fremst til uttrykk ved at å hevde at selvledelse er en utbredt arbeidsform blant kunnskapsarbeidere. Med en slik vektlegging formidles det for det første at de ansatte i stor grad har ansvar for eget arbeid. For det andre forteller det oss at man skal ha mulighet til å ta mange av de avgjørelsene som gjelder ens egen arbeidshverdag. I lys av at dette, og med hensyn til at Busch også uttrykker et overordnet ansvar ved lederrollen, kan dette også minne om en *ansvarsdiskurs* – fordi ansvar står sentralt for alle parter. Med andre ord, det kan se ut for at selvstendighetsdiskursen og ansvarsdiskursen er delvis overlappende.

Det er flere forskjeller mellom tekstene til Fløistad og Busch. For det første er lederens allmenndannelse og personlighet i større grad viktig hos Fløistad. Og mens Fløistad betoner personlighet som formgivende for en leder, er Busch i hovedsak opptatt av hvilke funksjoner som er tilknyttet lederrollen. Implisitt i Buschs tilfelle, også hva som

*ikke* er en lederoppgave. Mer konkret kommer dette til uttrykk ved at Busch er klar på at ledere innehar det overordnede ansvaret, til tross for medarbeidernes deltakelse i ledelsesarbeid. Analytisk viser dette klare paralleller til å organisere en organisasjon i tråd med Gronns begrep om «distributed leadership» (Fuglestad, 2006:180). Sentralt i begge disse tekstene, og derav et likhetstrekk, er hvordan fokuset i stor grad er på medarbeiderne. Lederens oppgave synes i hovedsak å være i kulissene og tilrettelegge for de ansatte. Samtidig som lederen i sin yrkesutøvelse skal være orientert mot fellesskap og samarbeid, fremstår de ansattes individualitet og autonomi som viktige sider ved VBL. Selv om Busch eksplisitt fremstiller ledelse som prosesser, synes det å være felles i begge tekstene at ledelse blir skildret som «noe som skjer». En slik prosessorientering kommer tydeligere frem i Fløistads tekst når man ser på hvordan han bruker ord som «utvikling» sammen med «samarbeid», «samvær» og «personlig». Denne orienteringen kan vitne om at ledere må være årvåkne når det gjelder endringer i samfunnet, og oppmerksomme på de innvirkninger som dette kan ha på organisasjon og ledelse.

For å gi en kort oppsummering har vi sett hvordan det dialektiske forholdet mellom stiler, sjangre og diskurser i meningskonstruksjon er artikulert sammen. Diskursene i VBL har jeg identifisert som en omsorgsdiskurs, en fellesskapsdiskurs, en deltakelsesdiskurs og en selvstendighetsdiskurs/ansvarsdiskurs. Disse forstås således som karakteriserende for de strukturer som øver innflytelse på lederes relasjon til medarbeiderne. Diskursene vil følge drøftingen i neste kapittel hvor jeg ser nærmere på den diskursive praksisens rammer og hvilke implikasjoner diskursene kan ha for ledere i den flerkulturelle skolen.

## **7 VERDIBASERT LEDELSE I MØTE MED ETNISK MANGFOLD**

I forrige kapittel ble det vist hvordan tekstene uttrykker forskjellige lederidentiteter, vektlegger ulike handlingsmåter og trekker på ulike diskurser. Til tross for forskjeller mellom tekstene, kom det frem at det også er en del fellestrekk. Videre har vi sett at strukturene og relasjonsforståelsene som kommer til uttrykk i VBL, i stor grad er influert av avhandlingens diskursorden; ledelsesteori. Dette kom først og fremst til syne gjennom elementer som kan relateres til en relasjonsorientert lederstil. På tilsvarende måte kom det frem et maktelement, ved at en tydelig leder ble skildret.

Dette kapitlet handler om den tredje dimensjonen i Faircloughs modell: den sosiale praksis. Det innebærer at jeg her tar diskursene inn i et videre perspektiv. Ved å se nærmere på politiske målsettinger knyttet til mer etnisk mangfold i arbeidslivet, tilveiebringes en mulighet for å undersøke hvilke sosiale og kulturelle forhold som danner den diskursive praksisens ramme. Ettersom en hovedmålsetting i avhandlingen er å undersøke utfordringer med å benytte VBL i en flerkulturell skolekontekst, vender jeg dernest fokuset tilbake til skolen. Det betyr at den diskursive praksisen videre skal ses innenfor den institusjonelle rammen skoleledelse. Med bakgrunn i avhandlingens faglige forankring (kap.2), og ved hjelp av ulike tilnærminger som tar for seg skolen som flerkulturell praksis, søker jeg å vise hvordan tenkningen som kommer til uttrykk gjennom diskursene kan utfordre ledere i en flerkulturell skole. Diskursene som vil bli vektlagt er fellesskapsdiskursen, deltakelsesdiskursen og omsorgsdiskursen ettersom disse i størst grad belyser et relasjonsaspekt.

Underspørsmålet som ligger til for grunn for drøftingen i dette kapitlet er:

- På hvilke måter utfordrer etnisk mangfold i skolen en norsk diskurs om VBL?

### **7.1 Kontekstualisering av den diskursive praksisen: Politiske målsettinger knyttet til det flerkulturelle samfunnet**

For å undersøke hvordan tekster kan øve innflytelse på en sosial praksis er det viktig at den kulturelle konteksten som tekstene er produsert i, og hvem tekstene er ment å virke blant, tas med i beregningen. I lys av at tekstene både er skrevet og publisert på norsk, i

henholdsvis 2002 og 2011, kan man med rimelighet si at dette fastslår deres aktualitet, og at en norsk kontekst bidrar til å ramme inn den diskursive praksisen. Foruten dette kan bøkens lesermålgruppe, uttrykt som studenter, arbeidstakere og fagfolk innenfor ledelsesfeltet, forstås som en ramme for tekstene og den diskursive praksisen. For den videre drøftingen konkretiseres disse rammene ytterligere. Dette betyr at en intendert leser her skal forstås som arbeidstaker som innehar et lederansvar eller en fremtidig leder. Videre er den sosiale praksisen i avhandlingen definert som ledelsesutøvelse, og vektlegger et flerkulturelt samfunn som den overordnede kulturelle konteksten. En slik kontekst nødvendiggjør følgelig å undersøke hvordan de nasjonalpolitiske rammene imøtekommer større etnisk mangfold i dag.

Integrering og inkludering i lengre tid har vært sentrale målsetninger i Norge, og gjennom ulike integreringstiltak kommer den offisielle diskursen om hvordan innvandrere skal innlemmes i arbeidslivet til uttrykk. Jeg vil her begrense meg til enkelte sentrale aspekter ved den nåværende diskursen. Et viktig moment i denne sammenheng først og fremst at forståelser knyttet til begrepene integrering og inkludering, ikke alltid er like tydelig. Hvordan myndighetene skiller mellom begrepene i politikken blir presisert av det nedsatte Inkluderingsutvalgets formuleringer i NOU-rapporten *Bedre integrering* (2011:14):

Integreringspolitikken handler om hvordan nyankomne innvandrere raskest mulig kan komme inn i yrkes- og samfunnsliv, blant annet gjennom norskopplæring og kvalifisering, og hva dette krever av tilpasning og tilrettelegging de første årene i Norge. Inkluderingspolitikken handler om at alle som bor i Norge skal ha like muligheter og plikter til å bidra og til å delta i fellesskapet, og hvordan samfunnet bør organiseres for å oppnå dette. Inkludering omfatter den langsiktige utviklingen av livsløpet til innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – deres deltakelse og tilhørighet til Norge. (Barne -, likestillings - og inkluderingsdepartementet [BLD], 2011:27)

Selv om utvalget ser fordeler med at det blir benyttet to begreper på feltet, kommer de med et forslag om å benytte kun ett begrep; integreringsbegrepet. Integreringsbegrepet skal i så tilfelle forstås både som et korttidsperspektiv og et langtidsperspektiv for hvordan det går med innvandrere og for norskfødte innvandrere med innvandrerforeldre (2011:28). Bakgrunnen for dette forslaget er at integrering anses som en helhetlig prosess, og at et skille mellom kortsikt og langsikt i praksis av den grunn blir problematisk. Likeledes blir det påpekt at den daglige bruken av inkluderingsbegrepet

nå også omfatter grupper som blir marginaliserte på grunn av for eksempel funksjonshemming, alder eller seksuell orientering (ibid.:27-28). I den offisielle diskursen fremmes derfor integrering som det sentrale begrepet.

Tidsperspektivet i Inkluderingsutvalgets forslag finner man videre fremmet i integreringsdiskursen, i den foreløpig siste St. meld. på feltet, nr. 6 (2012-2013):

Integrering er en prosess som omfatter både de som bor her fra før, og de som flytter til landet. Nye innbyggere må tilpasse seg samfunnet de kommer til og ta del i arbeids- og samfunnslivet. De som allerede bor i Norge, må anerkjenne og forholde seg til at befolkningen endres og blir mer mangfoldig. Integreringspolitikken skal bidra til at alle har like muligheter, rettigheter og plikter. Ingen skal bli diskriminert eller stengt ute fordi de har innvandrerbakgrunn. Integreringspolitikken skal legge til rette for at alle som bor i Norge, opplever å høre til og tar del i det norske fellesskapet. (BLD, 2012:9)

I den samme Stortingsmeldingen slås det fast at arbeid er nøkkelen til deltakelse, og at det derfor gjennom ulike tiltak skal satses på å øke andelen innvandrere i arbeid (ibid.:8). Blant virkemidlene som trekkes frem er, «[b]edre norskopplæring og mer målrettet kvalifisering til arbeidslivet» (ibid.). Et annet sentralt poeng i meldingen er at det blir påpekt at det er nødvendig at kompetansen som innvandrere innehar utnyttes bedre (ibid.). Målsettingen med å dra fordel av innvandreres kompetanse ble også formidlet i «*Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009-2012)*». Her blir man gjort oppmerksom på at globaliseringen er en betydningsfull faktor som påvirker arbeidslivet, og at med tanke på de utfordringer dette medfører, stilles det nå større krav til kvalifisert arbeidskraft. Som følge av dette anerkjennes det at mennesker med minoritetsbakgrunn kan være berikende for arbeidsplassers totale kompetanse (BLD, 2009:26). Ulike handlingstiltak blir derfor lansert for å nå de politiske målsetninger om øke andelen ansatte med minoritetsbakgrunn, skape et inkluderende arbeidsmiljø, og dessuten sørge for at alle har like karrieremuligheter (ibid.:27).

Den offisielle diskursen fremhever både likeverd, toleranse, samt økonomisk og sosial likhet som sentrale verdier for regjeringen (BLD, 2012:8). I den sammenheng er det derfor viktig å være oppmerksom på diskriminering i arbeidslivet. Begge de ovennevnte dokumentene forteller om tiltak som er innrettet mot å bekjempe diskriminering. En

utfordring er imidlertid at det foreligger forskjellige måter å forstå og nærme seg diskrimineringsbegrepet på. Mens det i dagligtale og samfunnsvitenskapen ofte forstås som handlinger og ytringer, handler den juridiske forståelsen derimot om utilsiktet og tilsiktet urettmessig forskjellsbehandling. Videre skiller man også mellom direkte og indirekte diskriminering. Direkte diskriminering dreier seg da om handlinger hvor man intensjonelt sørger for at noen kommer dårligere ut enn andre. Indirekte diskriminering omhandler på sin side om «tilsynelatende nøytrale handlinger som i praksis fører til at noen grupper stilles dårligere enn andre» (ibid.:111). Dersom en innvandrerkvinnne ikke blir ansatt på grunn av at hun bruker hijab, kan det eksempelvis være snakk om tilsiktet og direkte diskriminering. I lys av Faircloughs teori om at sosiale praksiser inneholder både diskursive så vel som ikke-diskursive praksiser, kan dette eksempelet illustrere en ikke-diskursiv praksis fordi det er tale om en fysisk faktor.

Den offisielle retorikken bidrar til å skape retningslinjer og handlingsrammer for hvordan man i yrkeslivet skal imøtekomme personer med minoritetsbakgrunn. På denne måte etableres en diskursorden som følgelig vil øve innflytelse på lederes praksis. I lys av disse rammene vil den kritiske diskursanalysen videre handle om hvordan ledere forholder seg til, og kommer økt etnisk mangfold i møte.

## **7.2 Hvordan forvaltes kulturelle forskjeller?**

Videre i avhandlingen vil fokuset være rettet mot ledelse i skolen. Dette betyr at de kontekstuelle rammene nå er innsnevret til mer konkrete institusjonelle rammer, og at den sosiale praksisen defineres som skoleledelse. Jeg starter med å skildre ulike utdanningspolitiske og praksisrelaterte tilnæringer til et økende etnisk mangfold i skolen.

### **7.2.1 Skolefeltet i møte med en tvetydig integreringsdiskurs**

I et historisk perspektiv kan man se hvordan de norske myndighetene gradvis har endret holdning og tilnærming i spørsmål knyttet til minoriteter, fra en hard assimileringpolitikk mot blant annet samer, til mer pluralistiske tilnæringer hvor forskjeller i større grad anerkjennes. Hvordan norske myndigheter forvalter kulturelle (herunder religiøse) forskjeller i dag, må likevel ses i sammenheng med den form for ideologi som kommer til uttrykk gjennom den minoritetspolitikken som myndighetene fremviser.



Som følge av en økende bevissthet knyttet til etnisk mangfold i Norge finner vi for eksempel NOU-rapporten *Opplæring i et flerkulturelt Norge* (1995:12). Her kan vi se hvordan en pluralismemodell langt på vei bidrar med å belyse hvordan ulike verdisyn og strategier overfor minoriteter og minoritetskultur vil få ulike konsekvenser knyttet til skolens virksomhet (Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet, 1995:24). Dette betyr at man med utgangspunkt i modellen kan få tydeliggjort at den pluralismeforståelsen man utgår ifra, vil avgjøre i hvilken grad man tillater minoritetskulturen i skolen og hvilke konkrete rettigheter minoritetene har. En begrenset pluralismeforståelse vil i så tilfelle innbefatte individpluralisme, hvor tiltak baseres på en normaliseringstenkning og derav kan karakteriseres som kompensatoriske. Ved fullverdig pluralismeforståelse vil man derimot gå inn for likestilling på både individ- og gruppenivå, og sørge for et likeverdig tilbud til minoritetene. Fokuset vil således være rettet mot å endre på skolen som institusjon, slik at den bedre ivaretar minoritetenes interesser på lik linje med majoritetsbefolkningens (ibid.:86). Med utgangspunkt i LK06s fagplaner om morsmålsundervisning og grunnleggende norsk kan vi hevde at mens det formelt er gruppepluralisme overfor samer i lys av samisk læreplan (LK06S) og statens spesifikke forpliktelse overfor gruppen bekreftet i artikkel 110a i Grunnloven<sup>31</sup>, blir individpluralisme dominerende når det gjelder språkrettigheter tildelt nyere minoriteter som er kommet etter 1960.

Nærmere sagt tyder mye på at den offisielle integreringspolitikken fremmer assimilerende praksiser. Mens Portera hevder at det i flere europeiske land *tidligere* ble iverksatt flere assimilerende eller kompensatoriske pedagogiske tiltak for å imøtekomme et økende flerkulturelt samfunn (2008:482), hevder Engen at også LK06 implisitt innbyr til homogeniserende praksis fordi man i skolen skal gjennomføre tester og målinger av grunnleggende ferdigheter som er bestemt innenfor én kulturell ramme (2010:133-134). Også Bernard, med utgangspunkt i den norske skolen, viser at man fortsatt har en lang vei å gå mot en mer reell likeverdig opplæring. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom nyere migrasjonshistorier som knytter seg til hvordan skolen, som representerer majoritetssamfunnet, møter elever og foreldre med minoritetsbakgrunn. Bernard påpeker at dersom man unnlater å søke innsikt og forståelse for minoritetenes verdiprioriteringer og sosiale og kulturelle begrunnelser, er det fare for at man med etnosentrisk holdning tillater en assimilerende praksis (2011:166-172).

---

<sup>31</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-18140517-000-006.html#110a>

Videre hevder Engen at implementeringen av desentraliseringsstrategien har ført til at staten nå tillater «å fraskrive seg det etiske og politiske ansvaret for at assimileringssparadigmet er gjeninnført» (ibid.:134). En slik påstand kan også knyttes til Fernandes, som med bakgrunn i sin analyse av ulike nasjonale politiske dokumenter, mener at den norske politikken kun vitner om bruk av multikulturell retorikk, men at integreringen egentlig handler om å innlemme innvandrere innenfor norske rammer (2011:54-55). Dessuten hevder hun at påstander om at flere vestlige liberale land tilsynelatende vender tilbake til en assimileringsspolitikk strengt tatt ikke stemmer fordi når regjeringen tilrettelegger for at innvandrere skal kunne innordne seg i samfunnet, dreier det seg implisitt om hvordan de skal assimileres (ibid.:54-72). Oppsummert kan man si at tvetydigheten i alle tilfeller åpner for assimilerende praksiser. Dette må følgelig ses som et relevant moment når det kommer til ledelse i den flerkulturelle skolen, og ettersom skolens praksis i stor grad avhenger av skoleleder, er bevissthet om dette av avgjørende betydning.

### **7.2.2 Hvordan kommer skolen etnisk mangfold i møte?**

Forskning viser at mangfold i skolen er underkommunisert i Norge (Seeberg i Hauge, 2007:289), og at utgangspunktet for samhandling i hovedsak synes å være likhet fremfor ulikhet. Hauge poengterer at når likhet er normen, vanskeliggjøres deltakelse i tilfeller hvor de kulturelle eller språklige forskjellene er åpenbare (ibid.).

Ulike måter å forholde seg til mangfold på kan belyses ved hjelp av Hauge som med utgangspunkt i en dikotomisk fremstilling av to prototypiske flerkulturelle skoler, skildrer hvordan skolelederens syn på mangfold i skolen vil få konsekvenser for minoritetene (ibid.:23-42). Selv om ingen skoler etter alt å dømme kan karakteriseres som enten-eller, illustrerer Hauge to forskjellige tilnærminger gjennom en problemorientert forståelse versus en ressursorientert forståelse (ibid.). Hvilken forståelse handlinger er begrunnet ut ifra, vil avgjøre hvorvidt skolens pedagogiske praksis er assimilerende og marginaliserende eller inkluderende og likeverdsbasert. En problemorientert skole vil gjerne innføre kompensatoriske tiltak, homogenisere lærerstaben og fokusere på hvordan ulikhetene er vanskelige å håndtere. En ressursorientert skole vil på sin side heller søke løsninger for å endre skolen, integrere det flerkulturelle i alle temaer og sørge for å ansette tospråklige lærere innenfor ordinær budsjettamme (ibid.). Gjennom de tiltakene som iverksettes vil det med andre ord komme frem om man vurderer mangfoldet som et problem eller en ressurs. Dersom forholdene rundt

relasjonene mellom minoritet og majoritet bærer preg av en problemfokusering, kan situasjoner fort forbli fastlåste. Dette betyr at dersom man skal kunne skape et godt samarbeid og samhandlingsgrunnlag, må fokuset snues, og som skoleleder må man derfor sørge for at skolen er et sted hvor kulturelle forskjeller blir anerkjent (ibid.:291-292).

En bevisstgjøring rundt kompleksiteten ved flerkulturelle praksiser er åpenbart nødvendig ettersom det kan være avgjørende for skolens praksis og hvordan den fremstår. I forskning fra et kritisk perspektiv blir det dessuten påpekt at «skoleledere må kunne forstå systemet av majoritetens dominans, hvordan majoritetens dominans virker gjennom og på vårt samfunn, våre institusjoner og oss selv når det gjelder å reprodusere dominansforhold, og hvordan handle i et samfunn som motsetter seg diskriminering» (Vedøy, 2006:201). Dersom VBL skal være skolens styringsfilosofi, innebærer dette at skoleledere står foran en utfordring med å skape en visjon om ny skole, eller det som Hauge betegner som «en felleskulturell skole» (2007:24).

### **7.2.3 Begrunnelser for pedagogisk praksis i den flerkulturelle skolen**

Som i integreringspolitikken har ulike begrepsforståelser også gjort sitt utslag på utdanningsfeltet. I denne delen vil jeg konsentrere meg om å belyse hvordan beskrivelser av pedagogikken i den flerkulturelle skolen også er preget av tvetydighet.

Selv om det av noen blir hevdet at betegnelsene flerkulturell opplæring<sup>32</sup> og interkulturell opplæring betyr det samme, foreligger det en diskusjon om hvorvidt det er en vesensforskjell mellom disse begrepene (Holm og Zilliacus, 2009:11). En av de som distingverer mellom disse begrepene er Portera, som viser til Europarådets gradvis økende fokus på komplekse kulturelle identitetsforståelser, interkulturell og interreligiøs dialog (2008:483). Hvilket begrep som benyttes synes i første omgang å kunne forklares geografisk. For mens forskning og litteratur som tar for seg utdanningsfeltet i USA hovedsakelig har brukt begrepet «multicultural», har det dominerende begrepet for å beskrive flerkulturelle praksiser i Europa vært «intercultural».<sup>33</sup> På en annen side finner vi også en bredere forklaring på forskjellen mellom begrepene. Distinksjonen går da ut på at begrepet flerkulturell utgår fra faktiske forhold hvor mer enn én kultur er

---

<sup>32</sup> I referansen benyttes det engelske begrepet «multicultural education».

<sup>33</sup> Den engelskspråklige litteraturen skiller ofte mellom «multicultural» og «intercultural». Diskursen på feltet er imidlertid ikke stabilisert. Jeg har her valgt å benytte begrepene «flerkulturell» og «interkulturell» ettersom de synes å være mest fremtredende i den norske litteraturen.

representert, og hvor formålet med utdanning er at forskjeller, enten de er sosio-økonomiske, kulturelle, språklige eller religiøse, blir respektert. Interkulturell opplæring blir på sin side ofte begrunnet ut ifra at man i tillegg til å respektere forskjeller, også skal kjenne til og tolerere mennesker som representerer en annen kulturell bakgrunn. Begrepet ses derfor som et dynamisk begrep, og henviser til samhandling mellom ulike kulturelle grupper (ibid.:484-485; Holm og Zilliacus, 2009:11-12). Ifølge Portera betraktes interkulturell opplæring eller interkulturell pedagogikk som den mest passende reaksjonen til et økende etnisk mangfold i skolen i dag siden det både belyser det komplekse og dynamiske ved både samfunn og identiteter, og inkluderer alle aspektene ved flerkulturell pedagogikk samtidig (2008: 483-486).

At det ikke er en stabilisert begrepsbruk på feltet kan være utfordrende for praksis. Konsekvensen, ifølge Portera, er at det fører til at pedagoger misbruker betegnelsen interkulturell, eller at det eksempelvis kan lede til at alle situasjoner hvor minoritetsbarn eller – kultur inngår, blir definert som interkulturelle, uten kritisk å vurdere den pedagogiske verdien i det som formidles. Andre faremomenter er at innvandrerbarn utpekes til ambassadører for deres land, eller at pedagoger betoner kulturelle forskjeller i så stor grad at det leder til stereotypi. En ytterligere konsekvens er at uklar begrepsbruk kan føre til at utdanningspolitiske myndigheter og ansatte i skolen ikke tar høyde for eller feiltolker det epistemologiske grunnlaget for det interkulturelle prinsippet (2008:484).<sup>34</sup>

### **7.3 Verdibasert ledelse i den flerkulturelle skolen**

Den offisielle integreringsdiskursen som er skildret ovenfor bidrar til å skape en forståelses- og handlingsramme for den sosiale praksisen. Samtidig må diskursen om VBL, så vel som andre diskurser i ledelsesfeltet, anses som tilskudd som har til hensikt å belyse og være berikende for personer som innehar et lederansvar. Møller påpeker at det er viktig at skoleledere er ulike diskurser bevisst fordi de «er ladet med makt og former vår måte å tenke på» (2004:11). Den enkeltes vurderinger og hvilket meningsinnhold som tillegges diskursene, vil følgelig få konsekvenser for deres handlinger og relasjoner. Den videre drøftingen vil med utgangspunkt i fremtredende

---

<sup>34</sup> Det epistemologiske grunnlaget kan ifølge Portera plasseres mellom relativisme og universalisme. På en annen side kan prinsippet også innbefattes i en ny syntese som tar opp de positive sidene ved både flerkulturell, transkulturell og interkulturell pedagogikk (2008:485).

diskurser i skoleledelsesfeltet ta for seg mulige konsekvenser diskursene i VBL kan ha for ledelsesutøvelse i en flerkulturell skole.

### **7.3.1 Nyliberalismens hegemoni**

Som vist har strukturelle moderniserings- og globaliseringsprosesser gjort sitt inntog i utdanningsfeltet. Og når begreper fra næringslivet og det medisinske fagfeltet blir rekontekstualisert inn i skolefeltet, øver dette følgelig innflytelse på diskursene. Som det kommer til uttrykk i utdanningspolitiske dokumenter fordrer skoleledelse et lederskap med sterke og tydelige ledere, og det forutsettes nå at utfordringer i større grad løses lokalt. Dette bekrefter at store deler av det konkrete ansvaret i dag hviler på skolelederne.

I en kronikk i Klassekampen i år viser Nygaard til Dr. W. Edwards Deming som bannlyser den mål- og resultatstyringsideologien, og en konkurranseideologi som han mener USA fullt ut er preget av. Årsaken er at han mener at dette vil skape vinnere og tapere som «stimulerer en sosial atferd og disponering av de menneskelige og teknologiske ressursene som hemmer teamet og systemets prestasjoner og innovative evner» (2013:3). En slik nyliberalistisk tankegang har også blitt tydeligere i norsk kontekst. Dagens og morgendagens skoleledere og lærere står unektelig overfor økende krav, og en forventning om handlekraftige ledere forsterkes stadig. På den ene siden står man ovenfor en oppgave med å forberede elever til å leve i en kunnskapsøkonomi, en instrumentell innretning som fører til at betydningen av fellesskapet reduseres til å være forbigående og til å omhandle økonomi (Hargreaves, 2004:96). På en annen side skal elevene også bygge sin identitet for å bli funksjonsdyktige medlemmer i et flerkulturelt lokalt og nasjonalt – og et internasjonalt fellesskap. Skolen og den pedagogiske praksisen befinner seg med andre ord i et spenningsfelt mellom NPM og evidensbasert praksis på den ene siden og interkulturell dannelse på den andre.

De utdanningspolitiske føringene vil kunne prege lederens sosiale identitet, og som konsekvens manifesteres i relasjonsforståelser i skolefeltet. Gullestad påpeker at det er en form for makt som viser seg når det produsereres kunnskap om representasjoner i en sosial virkelighet (2002:47). Ettersom strukturene i skolen i stor grad er basert på de rådende ideologiene i samfunnet knyttet til globalisering og kunnskapsøkonomi, kan dette vitne om at det foreligger et bestemt maktelement. Dersom NPM og en kunnskapsøkonomidiskurs blir operasjonalisert gjennom nye måter å omgås og

formaner nye væremåter, bekreftes den nyliberalistiske tenkningens hegemoniske posisjon. Dette vil således komme til uttrykk i skoleledernes identitets- og relasjonsforståelser.

Når mye handler om å forvalte økonomiske ressurser, utfordrer dette skolelederes forståelse i forhold til det etniske mangfoldet. Dersom komplekse spørsmål om identitet, interkulturell dannelse og likeverdig opplæring ikke blir reflektert over, kan dette føre til makt blir et hovedelement for å sikre videre skjev maktfordeling, assimilerende praksiser og (re)produksjon av sosiale ulikheter gjennom skolen.

### **7.3.2 Demokrati som skolens flerkulturelle samhandlingsgrunnlag**

I lys av det som skildret over kan man si at skolen er preget av diskurser innenfor en styringsorientert ledelse knyttet til NPM, noe som også har negative konsekvenser for minoritetsspråklige elever. Spørsmålet videre er derfor om diskurser i VBL kan utfordre en slik hegemonisk posisjon?

Ifølge Fuglestad dreier ledelse i skolen seg om å realisere verdier (2006:192). Men hvilket verdigrunnlag skal ledelsen baseres på? Læreplanene legger føringer for at elevene skal både lære *om* demokratiet og opplæres *til* demokratisk kompetanse (jf. 2.1.2). Likeledes er de styrende for de overordnede strukturene for innholdet og arbeidsmåtene i skolen (ibid.:193). Til tross for dette, må man som skoleleder likevel reflektere over praksis for hvordan målene om demokrati, likeverd og rettferdighet skal nås (ibid.:192). Kvaliteten på de mellommenneskelige relasjonene og prosessene i skolen vil i stor grad avhenge av skolelederes bevissthet rundt de organiseringsmessige og sosiale strukturene som påvirker samhandlingen mellom de ulike aktørene. Skolelederes kunnskap på dette området bør ses som særdeles relevant fordi samhandlingsstrukturene mellom skoleleder-lærer og lærer-lærer, også vil virke inn på elevene. Dette bekreftes også av Biesta som sier:

Schools might have exemplary curricula for the teaching of democracy and citizenship, but if the internal organization of a school is undemocratic, this will undoubtedly have negative impact on students' attitudes and dispositions toward democracy. (2006:124)

Demokratisk ledelsespraksis kan betraktes som et selvstendig ledelsesperspektiv som er tilknyttet VBL, og er kjennetegnet ved at informasjonsflyten er sikret og at man har evnet å skape rom for drøftinger og refleksjon. Dette innebærer at med andre ord at meninger utveksles og avgjørelser tas i fellesskap (Vedøy, 2008:90; Møller og Presthus,

2006:232). Diskursene i VBL inneholder tydelige elementer som kan knyttes til demokratisk ledelse. Spørsmålet er derimot om strukturene og relasjonsforståelsene sørger for at minoritetenes interesser blir ivaretatt? Marable forteller at forutsetningen for demokratisk ledelse i en flerkulturell kontekst er at mangfold blir betraktet som en verdi (henvist i Vedøy, 2008:100). Videre peker Vedøy på at «refleksivitet, åpenhet i forbindelse med kunnskap og læring, konflikt og et ansvar for fellesskapet i form av dialog og forhandlinger, i tillegg til at det fokuseres på sosial rettferdighet og ‘det felles beste’» (ibid.:101), er viktige verdier for demokratisk ledelse i skolen. Dette uttrykker en utfordring for VBL som skaper relasjonsforståelser som i liten grad tar hensyn til etnisk mangfold. Ettersom det alltid vil foreligge verdikonflikter, utfordrer dette skoleledere til blant annet å gjøre mangfold som uttalt positiv verdi, og til å sørge for at inkludering i all samhandling faktisk er reell.

Som nevnt tidligere (jf. 3.3.1) har ledelse i senere tid blitt vurdert som en kollektiv prosess, noe som særlig har kommet til uttrykk innen skoleledelse. Bakgrunnen for den økende interessen for distribuert ledelse, hvor blikket er rettet mot samhandling og samspill mellom alle skoleansatte, kan ifølge Møller tilskrives en «frustrasjon over heltedyrkelsen» (2006a:30). På denne måte kan et distribuert perspektiv ses som en reaksjon mot et rasjonalistisk syn. Også her synes en utfordring for VBL å fremkomme. For ved å fokusere på en karismatisk leder og ved å fremme en tydelig lederskikkelse så indikerer det at en «individualistisk forutinntatthet» (Ottesen og Møller, 2006:139) blir opprettholdt. På en annen side kan distribuert ledelse likevel fungere som en teoretisk ramme for å belyse at både fellesskapsdiskursen, deltakelsesdiskursen og selvstendighets-/ansvarsdiskursen skaper relasjonsforståelser som kan gi et inntrykk av at ledelsen er distribuert, og på denne måte få frem at ledelse i VBL ses som en aktivitet. Så langt synes det som at VBL-diskursen kan ses som en moderat motdiskurs til NPM og en kunnskapsøkonomisk diskurs. Når det gjelder fundamentet for samhandlingen mellom majoritet og minoritet derimot, synes det å foreligge en større begrensning ettersom verken etnisk mangfold eller spørsmål knyttet til kultur- og verdikonflikter eksplisitt blir tatt opp.

### **7.3.3 Fordeler og begrensninger ved relasjonsforståelsene i verdibasert ledelse**

Ved å fremheve personlige relasjoner som grunnleggende for arbeidsmiljøet, og ved å understreke viktigheten med å fremskaffe fellesskapsfølelse, bidrar både omsorgs-

diskursen, fellesskapsdiskursen og deltakelsesdiskursen til å skape relasjonsforståelser som er tilsynelatende fordelaktige med tanke på å integrere innvandrere i arbeidslivet på en god måte. I lys av et distribuert perspektiv synes det likevel å være relevant å spørre hvordan personer med annen etnisk bakgrunn imøtekommes, og hvorvidt deres deltakelse og innflytelse i ledelsesprosesser vil være reell?

Selvledelse og teamarbeid er strukturelle organiseringer som kan ses i sammenheng med fellesskapsdiskursen og deltakelsesdiskursen. Relasjonsforståelsene som ligger i disse diskursene kan knyttes til en bottom-up-tilnærming som ledelsesorganisering. En slik tilnærming er kjennetegnet ved at det tilskyndes større grad av samarbeid mellom ledelsen og de andre ansatte, og fremhever en organiseringsmåte som skal lede til økende demokratisering og deltakelse (Johannessen, 2011:43). En utfordring er at dette imidlertid også kan føre til at gruppeinteresser vil kunne øke, og som en ytterligere konsekvens at individers personlige særpreg kan forsvinne fordi gruppedannelse kan lede til at forskjeller ikke aksepteres og respekteres (ibid.). Som følge av dette kan det tyde på at fellesskapsdiskursen og deltakelsesdiskursen kan medføre utfordringer for ledelse generelt, og i flerkulturelle organisasjoner spesielt ettersom virkningen kan være assimilerende. Dersom VBL skal opprettholde en posisjon som en relasjonsorientert ledelsestilnærming, synes det derfor å være en forutsetning at handlinger som kan knyttes til omsorgsdiskursen gjøres eksplisitt. Dette må således ses som en lederoppgave og som en del av ansvarsdiskursen. Dersom de mellommenneskelige verdiene ikke blir vektlagt, vil et maktelement kunne tvinge seg frem for å unngå at relasjonene innad i organisasjonen utkrystalliserer seg til en svak, fremfor en fordelaktig sterk organisasjonskultur. Kirkhaug hevder at et viktig poeng ved VBL er at det ikke kan utøves på heltid, men at en mer hensiktsmessig tilnærming derimot vil være kombinasjonen VBL og situasjonsbetinget ledelse (2013:102). Dette betyr at når VBL legges til grunn som styringsfilosofi i en organisasjon, forutsetter det at ledere har oversikt over hvilke lederstil som er passende i enhver situasjon, og at de klarer å balansere mellom å være autoritær og demokratisk.

Til tross for at omsorgsdiskursen åpenbart bærer med seg fordeler, så er det også begrensninger heftet ved denne diskursen. Som denne studien har vist er særlig lederens evne til å kunne kommunisere og formidle blant de mest fremtredende elementene ved VBL. Johannessen hevder imidlertid at som en del av kommunikasjon i ledelse kan



dialog også ses som et tiltak for å avverge konflikter og skape stabilitet, og at det egentlig er en «mer legitim måte å bedrive kontroll på» (2011:134). I lys av dette kan omsorgsdiskursen og vektleggingen av kommunikative evner implisitt angi en grunntanke om å opprettholde lederes maktposisjon. En slik tenkning kommer også frem hos Vedøy som ved hjelp av nøkkelordene «respekt» og «å bry seg» forteller hvordan to skoleledere forholder seg i møtet mellom majoritet og minoritet (2008:280). Disse to nøkkelordene viser hvordan holdninger og ord kan avgjøre om mennesker umyndiggjøres eller om makten distribueres. Å møte minoriteter med respekt handler om å møtes på likeverdige vilkår. Når det er tale om å bry seg eller å hjelpe tyder det imidlertid på at skolen som majoritet gir omsorg til minoriteter (ibid.:280-282). Konsekvensen i slike tilfeller kan være at en omsorgsdiskurs går over i en «godhetsdiskurs» (ibid.:282), noe som kan virke mot sin hensikt fordi umyndiggjøring kan føre til at elevene blir uvennlige og opposisjonelle (ibid.:282-283). Dersom disse forskningsfunnene knyttes til i en leder-medarbeider relasjon, kan dette fortelle oss at en omsorgsdiskurs også kan bety at man betoner et negativt asymmetrisk forhold for å styrke lederens eller majoritetsrepresentantens maktposisjon. Ses dette i sammenheng med deltakelsesdiskursen, kan det også knyttes til det som Young betegner som intern inkludering i beslutningsprosesser. I slike situasjoner vil deltakerne riktignok bli inkludert, men de vil likevel oppleve at de ikke blir behandlet med respekt ettersom deres uttalelser og synspunkter ikke blir tatt seriøst (referert i Biesta, 2010:116).

#### **7.3.4 Lederes legitimitet i en interkulturell leder-medarbeider relasjon**

Til tross for at diskursene i VBL fremholder positive aktørrelasjoner, synes et maktforhold mellom leder-medarbeider likevel å fremkomme. Sentralt i denne sammenheng er om det også foreligger et maktfold mellom majoritet og minoritet? På en side kan man hevde at utelatelse av ansattes kulturelle, religiøse eller verdimeslige forskjeller vanskeliggjør en slik påstand. På en annen side kan det problematiseres at kulturelle og verdimeslige forskjeller ikke gjøres eksplisitt. For når maktforhold mellom leder og medarbeidere har en underliggende posisjon, kan utelatelse av forskjeller bidra til at et maktelement i relasjonsforståelser knyttet til minoriteter, forsterkes.

I et asymmetrisk forhold innehar lederen både den formelle og uformelle makten. Som følge av en økende kritisk offentlighet og generelt økt kunnskap i samfunnet, må de formelle lederne likevel, regelmessig og i større utstrekning, begrunne sine handlingsvalg. Med andre ord, den formelle posisjonen legitimerer ikke seg selv i like stor grad

lenger, og lederes legitimitet må stadig reforhandles (Møller og Presthus, 2006:218). Dersom skoleledere opplever et krysspress fordi ansatte i skolen og skoleeier har ulike forventninger og krav, kan dette trolig frembringe personlige og følelsesmessige utfordringer. Som et resultat kan dette videre føre til at deres oppfattelser og utøvelse av demokratisk praksis forandres (ibid.) En sentral faktor er derfor hvorvidt egne verdier samsvarer med de som forventes, og i en flerkulturell skole vil følgelig lederens syn på mangfoldet også være et vesentlig moment. En skoleleders profesjonsidentitet blir ifølge Irgens formet av verdioppfatninger, kunnskap om hvordan en lederjobb skal gjøres, samt av nye forventninger og krav fra aktører utenfra så vel som innad i skolen (2009:131). På en annen side bør profesjonsidentitet også «bygge på kunnskap og verdier som avspeiler de utfordringer profesjonen står overfor i den tiden man lever i» (ibid.). Relasjonene i et kollegium i en flerkulturell skole kan komme til uttrykk gjennom både nye former for kunnskapsdeling, nye sosiale nettverk og en ny språkbruk. I undervisningspraksis påpeker Elmeroth at lærere må innse at de ikke representerer en universell kultur, men at også de representerer en kultur som er typisk for deres kjønn, etniske og sosiale klasse (henvist i Holm og Zilliacus, 2009:23). Foruten dette er handlingsvalg også tilknyttet ens egen personlige overbevisning. Dette kan i høy grad også anses som relevant i sammenheng med skoleledernes ledelsespraksis i møte med elever og ansatte med minoritetsbakgrunn.

Handlingsorienteringer og den relasjonsforståelsen som omsorgsdiskursen formidler synes å være mesterlig i utviklingen av en god atmosfære og et godt fundament for samhandling på arbeidsplassen. Videre synes behovet for en leder som evner å være både en maktperson og omsorgsperson å kunne legitimeres ved at VBL forutsetter en tydelig leder, som kan mestre en kontinuerlig balansegang mellom enkeltindivid og fellesskap. VBLs utfordring synes imidlertid ikke å være at krav om mellommenneskelige kunnskaper og evner ikke ivaretas. Flerkulturelle praksiser kan knyttes til spenning mellom krav om likhet og respekt for kulturelt og religiøst mangfold. I VBL-diskursen er det påfallende at balansegangen knyttet til individ og fellesskap i liten grad belyser kompleksiteten knyttet til individuelle og kulturelle forskjeller.

Kort sagt kan man slå fast at en flerkulturell skole fordrer nye ledelsesrammer. Dersom nye ledelsesrammer skal skapes, og dersom etniske minoriteter også skal kunne oppleve «god skoleledelse», stilles det store krav til lederens kunnskap på det flerkulturelle

feltet. I lys av begrensningene som VBL-diskursen viser, vil jeg nå se nærmere på hvordan skoleledere bedre kan møte utfordringer i den flerkulturelle skolen.

#### **7.4 Interkulturell kompetanse: en forutsetning for kompetanseheving**

Fremstillingen ovenfor fordrer spørsmål knyttet til hvilken kompetanse ledere bør ha i møte med mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn ens egen. I hvilken grad kan allmenndannelse og fagutdanning innenfor majoritetskulturen tilveiebringe redskaper for gode interkulturelle møter? Og hvilken grad kan en mer spesifikk kompetanse være tjenlig for samhandling i et fellesskap hvor ulike erfaringer, forventninger og verdier møtes?

##### **7.4.1 Et utgangspunkt for interkulturell samhandling**

Bøhn og Dypedahl forteller at når menneskelige sammensetninger i tillegg representerer ulikhet knyttet til språk, religion, kultur og lignende, er det rimelig å anta at lederes interkulturelle kompetanse kan være formålstjenlig. Egenskaper som fremheves når man skal lede medarbeidere med en annen kulturell bakgrunn enn ens egen, er særlig kommunikasjon, respekt og evnen til å endre perspektiv (2009:13). Kan begrepet *interkulturell kompetanse* således utfordre diskursene i VBL? Interkulturell kompetanse kan forstås som grunnleggende i dialog og samhandling mellom mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn. For å karakteriseres som interkulturelt kompetent dreier det seg om bli bevisst eget ståsted og perspektiv, samtidig som man søker innsikt i andres kulturer (ibid.:27). Vedøy forteller at som ledere i flerkulturelle skoler er etnosentrisme en faktor man må være særlig oppmerksom på (2008:37). Selv om mennesker imidlertid alltid, til en viss grad, vil være etnosentriske, er det likevel en forutsetning for å utvikle interkulturell kompetanse at man blir ens egen etnosentrisme bevisst. Bakgrunnen for dette er at en slik bevissthet gjør at man kjenner den igjen og muliggjør en refleksjon, noe som igjen kan fremme personlig utvikling (Bøhn og Dypedahl, 2009:26).

Lederes forutsetninger for å tilrettelegge og stimulere til både positiv samhandling og personlig utvikling for seg selv og andre, synes således å være avhengig av deres evne til selvrefleksjon. Og på denne måte vil man også ha et bedre utgangspunkt for å tilrettelegge for utvikling av læreres interkulturelle kompetanse. Morken forteller at for lærere i flerkulturelle skoler står evnen til å reflektere over seg selv, samt å vite hvem en er og hva en selv vil, helt sentralt (1994:19). Morken skriver:

Som pedagoger må vi kunne ta andres perspektiv, men hvis vi skal unngå å bli konturløse, er det også viktig at vi klargjør vårt eige perspektiv. Først når vi er trygge på oss sjøl og våre egne verdier, kan vi traust møte andre og andres verdier (ibid.).

Vi kan åpenbart se at den flerkulturelle, eller for å bruke Hauges begrep; den felleskulturelle skolen stiller store krav til alle ansatte i deres møte med kollegaer, elevene og deres foresatte. Ettersom skolesituasjonen i Norge i økende grad kan karakteriseres som flerkulturell, utfordres skolelederes og læreres forståelses- og handlingsmåter i den pedagogiske situasjonen. Dette kan føre til at de føler at deres profesjonsidentitet blir truet (Hauge, 2007:289-290), men når både de utdanningspolitiske dokumentene og VBL skildrer en tydelig leder og et overordnet ansvar, nødvendiggjøres et sterkere fokus på lederes evne til kritisk og interkulturell refleksjon. For dersom en etnosentrisk tenkning dominerer yrkesutøvelsen fremkommer et maktelement. Dette poengteres også av Bernard som forteller at selv om det kan være utfordrende og vanskelig å få til et samarbeid og samhandling i tilfeller hvor etniske minoriteter avviser majoritetskulturen, vil det også bli problematisk dersom mennesker med majoritetsbakgrunn avviser minoritetenes tradisjoner og kultur (2011:170). Den personlige utfordringen som skoleledere står ovenfor kan her knyttes til det Møller betegner som en personlig ansvarsplikt, som dreier seg om lederens egne verdier og hvorvidt man er villig til å gi etter for disse eller ikke, dersom man deres yrkesutøvelse krever det (2004:177).

I år 2000 skrev Pihl følgende om interkulturell kompetanse i skolen:

I en flerkulturell skole er utvikling av interkulturell kompetanse av stor betydning. Kunnskap om kulturelle forskjeller, spesifikk kompetanse om andre kulturer og religioner og refleksjon over egen og andres kulturelle bakgrunn i et historisk og samtidig perspektiv bidrar til interkulturell kompetanse hos alle elever (2000:118).

Dette sitatet viser hvordan fokuset innenfor utdanningsfeltet primært er rettet mot fagkunnskaper som et produkt av kultur. I tråd med enhetsskolens prosjekt fremstår dette for øvrig som en viktig faktor. Det interessante er imidlertid hvordan de ulike kulturene blir fremstilt i læreplaner og lærebøker, og hvordan ledere og lærer formidler kulturkunnskap. Dette bekreftes også av Banks som sier at «Multicultural and sensitive teaching materials are ineffective in the hands of teachers who have negative attitudes and low expectations for various ethnic, cultural, and linguistic groups» (2009:27). Metaforisk kan dette karakteriseres som et vindu som man kikker ut av, og som har til

hensikt å øke kunnskap om og forståelse for andre kulturer. Deardorff hevder imidlertid at formidling ikke er tilstrekkelig for å kunne utvikle interkulturell kompetanse (2009:xiii). I flerkulturelle skoler hvor elevsammensetningen og ansatte representerer ulike kulturer, bør man ha mulighet for tilegne seg interkulturelle positive erfaringer. Slike erfaringer krever imidlertid personlig engasjement og vilje til å forbedre praksis.

Alt i alt så finnes det ingen enkle forklaringer eller løsninger på verken de samfunnsmessige strukturene eller strukturene i skolen. Kompleksiteten utgjøres av mange variabler, og endringer av én variabel, som for eksempel læreplanene, er ikke nok (Banks, 2009:27). Det er derfor en forutsetning at skoleledere er bevisst sitt ansvar med å bygge bro over de kulturelle forskjellene. Hargreaves påpeker at man må undervise ut over kunnskapsøkonomien for at elevene skal utvikle «en kosmopolitisk identitet som viser toleranse for rase – og kjønnsforskjeller» (2003:24). Ettersom en av vår tids trender er at mennesker hyppigere flytter på tvers av nasjoner (Banks, 2009:10) må dette ses som grunnleggende for den oppvoksende generasjonen. Skolen, som en av de viktigste arenaene hvor mangfold er representert, bør spille en betydelig rolle for å hjelpe elevene i deres utvikling av interkulturell kompetanse. Dette forutsetter imidlertid at skoleledere og lærere har et helhetlig syn på mennesket, utvikler demokratiske verdier og er forberedt på å lære selv.

#### **7.4.2 Verdibasert ledelse i et interkulturelt perspektiv**

I de politiske dokumentene blir det presisert at arbeidsdeltakelse er et grunnlag for at innvandrere skal kunne bidra til fellesskapet. Ifølge Bore, Djuve og Tronstad vitner de politiske formuleringene imidlertid om et ønske om økt mangfold i form av et overflatemangfold (2013:13). Dette kan også knyttes til VBL fordi strukturene som former handlingene og relasjonene til medarbeiderne, synes å bære preg av «tynn assimilering», som ifølge Fernandes innebærer at «minoriteter må tilstrebe å bli mest mulig lik majoritetsbefolkningen for å kunne oppnå mest mulig sosioøkonomisk likhet» (Fernandes, 2011:54). I beste fall kan grunntanken og intensjonen ved VBL være god, men som denne studien viser har diskursene åpenbare begrensninger. Dersom man skal vurdere de kommunikative begivenhetene hver for seg, synes tekst 1 å ha i det minste én fordel: man blir gjort oppmerksom på at en leder og hans eller hennes yrkesutøvelse vil være preget av deres personlige identitet. Dette må ses som et betydningsfullt aspekt å få frem fordi det er en rimelig antagelse at lederpraksis vil være preget av store variasjoner.

Samlet sett tyder det på at diskursene i VBL bidrar til å opprettholde en mer monokulturell diskursorden som usynliggjør etnisk mangfold. Selv om viktigheten rundt relasjonsorienterte verdier presiseres, er det fremdeles et svakhetstegn ved VBL-diskursen når det ikke tas høyde for at etnisk mangfold i større grad er en realitet på arbeidsplasser i Norge. Følgen av dette er at man heller ikke vier lederens kunnskaper og kompetanse om verdi- og kulturkonflikter nok oppmerksomhet. Med bakgrunn i Joanne Martins inndeling (jf. 3.2.4) kan det synes som VBL begrunnes ut i fra et integreringsperspektiv, hvor det tilsynelatende foreligger en antagelse eller forventning om at organisasjoner er preget av konsensus rundt verdier eller andre spørsmål som kan relateres til kulturelle forskjeller. I forhold til økende etnisk mangfold i arbeidslivet, så tyder dette således på at VBL i hovedsak er formet av Youngs forståelse av intern inkludering. I beste fall kan deltakelsesdiskursen åpne opp for en drøfting, men det forutsetter imidlertid at reell deltakelse først og fremst gjøres eksplisitt. Dette betyr etniske minoriteters deltakelse må bli kommunisert ut, og at deres deltakelse blir respekt og anerkjent. Dessuten fordrer det en erkjennelse av at alle deltakere kan ha noe positivt å bidra med og tilføre fellesskapet. I praksis innebærer dette at mye hviler på hvordan ledere tolker og forholder seg til de krav og de rammene som regulerer deres yrke. I tillegg beror praksisens virkning på hvilke valg ledere gjør innenfor det opplevde handlingsrommet.

## **8 VERDIBASERT LEDELSE I DEN FLERKULTURELLE SKOLEN**

Et mangfold av ledelsesperspektiv yter sitt bidrag til at ledere og andre med interesse for ledelse får muligheten til å tilegne seg kunnskap om feltet. Samtidig er tilfanget på ledelseslitteratur i stadig økning. Dette er avhandlingens avsluttende kapittel, og jeg vil nå forsøke å samle trådene.

En av målsetningene i denne avhandlingen har vært å belyse hvordan diskursen om VBL konstruerer identitets-og relasjonsforståelser. En videre målsetning i avhandlingen har vært å undersøke hvordan etnisk mangfold kan utfordre diskursen om VBL, slik den ble identifisert ved hjelp av en kritisk diskursanalyse. Før jeg retter blikket mot avhandlingens hovedproblemstilling vil jeg besvare avhandlingens to underspørsmål:

- Hva kjennetegner diskursen i VBL med utgangspunkt i en kritisk diskursanalyse av to tekster?
- På hvilke måter utfordrer etnisk mangfold i skolen en norsk diskurs om VBL?

I tråd med KDA som metode viste analysen at ulike stemmer betoner ulike diskursformer. Like fullt har analysen også synliggjort at det finnes sammenfallende elementer som bidrar til å formidle en overordnet diskurs med en sterk mellom-menneskelig orientering, og en tydelig vektlegging av kvaliteten i relasjonene medarbeider-medarbeider og leder-medarbeider.

Denne studien har vist at VBL skaper lederposisjoner og handlingsforståelser som er kjennetegnet ved å være en omsorgsperson og en maktperson. Dette kom først og fremst frem ved en normativ vurdering som skildrer en «god» leder som et medmenneske, og som evner å fremskaffe «gode» relasjoner til sine medarbeidere. Ved å betone hvordan både personlig og faglig bakgrunn øver innflytelse på utformingen av ledes praksis påpekes også behovet ved menneskekunnskap. Videre kom det frem at VBL forutsetter både ledes og andre ansattes menneskelige og faglige utvikling. I den sammenheng ble det fremholdt at lederen bør gå foran og være et eksempel. Dette stadfester en omsorgsorientering ettersom det indikerer at ledere på søke å ivareta og forbedre mellommenneskelige relasjoner, så vel som organisasjoners driftsmessige interesser.

Videre viste analysen at et overordnet ansvar er tilknyttet lederrollen. Et formelt ansvar ble særlig synliggjort ved at ledere skal være til stede når det trengs, foreta nødvendige beslutninger, og sørge for at de ansattes atferd bidrar til å ivareta de overordnede målene i organisasjonen. Dette må sies å understreke at også et maktelement er tilknyttet lederrollen. Ledelsesutøvelse er imidlertid sammensatt, og VBL-diskursen formidler tydelig kompleksiteten ved at lederposisjonene ikke skal forstås som enten-eller posisjoner, men at ulike situasjoner fordrer ulike handlinger.

Diskursene i VBL ble identifisert som en omsorgsdiskurs, fellesskapsdiskurs, deltakelsesdiskurs og en selvstendighets-/ansvarsdiskurs. Tankegangen som er knyttet til disse diskursene ble først og fremst synliggjort gjennom å påvise gode personlige relasjoner som grunnleggende for arbeidsmiljøet. Videre må dette ses i sammenheng med at samhandling og samarbeid på arbeidsplassen blir vektlagt, og likeledes gjennom fremheving av ansattes medvirkning og involvering i ledelsesprosesser. Foruten dette kom det også frem at både ledere og ansatte i stor grad er selvstendige i deres arbeid, noe som tilsier at alle innehar et visst ansvar.

Diskursene og relasjonsforståelsene som kom til uttrykk ble videre knyttet til avhandlingens andre underspørsmål i kapittel 7. Den diskursive praksisen ble her satt inn i en overordnet kulturell ramme i relasjon til integrering av innvandrere og arbeidsdeltakelse. For å besvare underproblemstillingen ble den sosiale praksisen i henhold til det metodiske rammeverket konkretisert som ledelse i skolen, og videre med økt etnisk mangfold som en overordnet skolekontekst. Her kom det frem at selv om diskursene i VBL bringer med seg elementer som på generelt grunnlag kan virke positive på relasjonene i skolen, formidler diskursene relasjonsforståelser som kan karakteriseres som begrenset når det gjelder etnisk mangfold. Dette kom særlig frem ved at forståelser knyttet til fellesskapsdiskursen og deltakelsesdiskursen *kan* ha en utilsiktet assimilerende virkning, dersom gruppedannelser fører til at forskjeller ikke anerkjennes og respekteres. Det synes derfor å være viktig å gjøre relasjonsforståelser tilknyttet en omsorgstenkning mer eksplisitt, slik at man lettere kan sikre reell inkludering og deltakelse, og sørge for at det er rom for forskjellighet.

På en annen side viste drøftingen at også omsorgsdiskursen kan vurderes som begrenset i forhold til etnisk mangfold. En fare med en omsorgstenkning kan være tilfeller hvor dette legitimerer en skjevhet ved at man betoner et negativt asymmetrisk forhold.



Samlet sett synes det som etnisk mangfold utfordrer VBL-diskursen ved at lederens kompetanse på det flerkulturelle feltet ikke blir belyst. En tenkning knyttet til fellesskap, deltakelse og omsorg så vel som selvstendighet/ansvar, formidler noe helt grunnleggende i mellommenneskelige relasjoner og samhandling. Til tross for dette tyder analysen på at både diskursene, og posisjoner som en omsorgsperson og en maktperson fordrer økt interkulturell kompetanse.

Med utgangspunkt i fremstillingen ovenfor vendes blikket nå tilbake avhandlingens hovedproblemstilling:

I hvilken grad kan diskursen i verdibasert ledelse (VBL) understøtte ledelse i en flerkulturell skolekontekst?

Denne studien viser at diskursen i VBL intertekstuelte trekker på aspekter og elementer som finnes i en diskursorden om ledelsesteori. Samtidig belyser VBL mange elementer som tilveiebringer gode redskaper for ledelsespraksis i en globalisert verden. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom avhandlingens sosiale praksis; ledelse i skolen. Gjennom en vektlegging av mellommenneskelig kunnskap og et relasjonsorientert fokus kan VBL betraktes som en motdiskurs til den nyliberalistiske tankegangen som tilsynelatende øver innflytelse på den norske skolen. En fremheving av en sterk og tydelig lederskikkelse indikerer imidlertid at VBL kan vurderes som en *moderat* motdiskurs. Dette til tross, VBL bør kunne anses som et høyst tjenlig *utgangspunkt* for pedagogisk ledelse og et godt samhandlingsgrunnlag også i en flerkulturell skolekontekst.

Når det er sagt, så indikerer analysen at VBL føyer seg inn i rekken av ledelseperspektiv hvor etnisk mangfold på arbeidsplassen aldri eksplisitt kommer til syne. Og på bakgrunn av dette synes en begrensning ved VBL å fremtre. For å fungere sammen som likeverdige mennesker i et flerkulturelt samfunn er en felles samhandlingsplattform essensiell, og i arbeidet med å ivareta samfunnsmandatet med å utdanne og danne elevene mot en uoverskuelig fremtid stilles det store krav til lærere og skoleledere. Den manglende oppmerksomheten knyttet til kunnskaper og kompetanse om flerkulturell samhandling kan derfor være en utfordring for lederes praksis. Flerkulturelle møter fordrer ikke bare mellommenneskelige kunnskaper, men også kunnskaper om andre referanserammer og handlingsbegrunnelser. Ved å overse potensielle kultur- og verdikonflikter utfordres skolelederens kompetanse knyttet til

hvilke subjekt- og handlingsposisjoner som er bedre egnet i konkrete situasjoner, og hvilke som kan føre til utilsiktede virkninger.

Oppsummert kan man si at den største utfordringen som VBL-diskursen medfører for ledelse i den flerkulturelle skolen, er at det ikke tas høyde for kulturelle og verdimeslige forskjeller, og at lederens kompetanse på flerkulturelle feltet ikke belyses. Ettersom det fremkommer en tydelig forbindelse med lederes personlighet, personlige verdier og sosiale identitet, understrekes en nødvendighet om økt bevissthet og selvrefleksjon knyttet til det flerkulturelle møtet, og det uttrykker et behov for lederes interkulturelle kompetanse knyttet til økt etnisk mangfold. Foruten å fremme kompetanseheving på det flerkulturelle feltet, synes det dessuten å være nødvendig med en sterkere etisk-relasjonell diskurs, som inkluderer de forskjellige kulturer og livssyn.

## Litteratur

- Aadland, E. (2004). *Den truverdige leiaren*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aadland, E. (2006). *Verdibasert ledelse i praksis: En studie av 8 medlemsvirksomheter i HSH*. Oslo: HSH/Diakonhjemmets Høgskole.
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse - et utdanningspolitisk perspektiv. I: K. Sivesind, G. Langfeldt og G. Skedsmo (red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Alvesson, M. (2002). *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Alvesson, M., og Skjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Andersen, F. (2006). Ledelse av mangfold. I: K. Sivesind, G. Langfeldt, og G. Skedsmo, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Banks, J. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I: J. Banks, *The Routledge international companion to multicultural education* (s. 9-32). New York: Routledge.
- Barker, C. (2003). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: SAGE Publications .
- Berg, M. (2002). Superledelse: Å lede medarbeidere til å lede seg selv. I: A. Skogstad, og S. Einarsen, *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergström, G., og Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt*. Danmark: Studentlitteratur.
- Bernard, R. (2011). Integrering og etniske minoriteter i et flerkulturelt skolesamfunn. I: B. Puntervold Bø, *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Colorado: Paradigm Publishers.
- BLD. (2009). *Handlingsplan for å fremme likestilling og hindre etnisk diskriminering (2009-2012)*. Hentet fra: Barne -, likestillings - og inkluderingsdepartementet: [http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Planer/2009/hpl\\_etnisk\\_diskriminering.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Planer/2009/hpl_etnisk_diskriminering.pdf)
- BLD. (2011). *Bedre integrering. Mål, strategier og tiltak*. NOU 2011:14. Hentet fra Barne -, likestillings - og inkluderingsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201120110014000DDD/PDFS.pdf>
- BLD. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk - St.mld. nr. 6 (2012-2013)*. Hentet fra Barne -, likestillings - og inkluderingsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/pages/38098840/PDFS/STM201220130006000DDD/PDFS.pdf>
- Bore, L., Djuve, A., og Tronstad, K. (2013). *Etnisk mangfold og likestilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus*. Fafo-rapport 2013:11, Hentet fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/20301/20301.pdf>
- Bostad, I. (2008). Synlige verdier og usynlig dobbeltmoral. I: O. Leirvik, og Å. Røthing, *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brodersen, R., Bråten, F., Reiersgaard, A., Slethei, K., og Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Busch, T. (2011). Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner. I: E. Irgens, og G. Wennes, *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Bø, I., og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøhn, H., og Dypedahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Chouliaraki, L., og Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeieres arbeid med vurdering - konsekvenser for ledelse i skolen. I: J. Møller, og E. Ottesen, *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deardorff, D. (2009). *Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Eide, T., og Eide, H. (2008). *Verdien av en verdi-intervensjon. En studie av verdiarbeid i et norsk sykehus*. Hentet fra Diakonhjemmets Høgskole.: [http://brage.bibsys.no/diakon/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_6795/1/Eide%20og%20Eide%20-%20Verdien%20av%20en%20verdi-intervensjon%20Rapport%202-2008.pdf](http://brage.bibsys.no/diakon/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_6795/1/Eide%20og%20Eide%20-%20Verdien%20av%20en%20verdi-intervensjon%20Rapport%202-2008.pdf)
- Eide, E., og Eriksen, T. (2012). Innledning: Den flerstemmige drabantbyen. I: S. Alghasi, E. Eide, og T. Eriksen, *Den globale drabantbyen. Groruddalen og det nye Norge*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Engen, T. (2010). Enhetskolen og minoritetene. I: A. Lund, og B. Moen, *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eriksen, L. (2008a). Verdifelleskap eller uenighetsfelleskap? I: O. Leirvik, og Å. Røthing, *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2008b). *Globalisering: åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Analysis of language*. Harlow: Pearsons Education Limited.
- Falkenberg, G. (2006). *Verdier og sosiale normer i store norske bedrifter. Viktige kulturbærere eller fordekt PR?* Hentet fra Fafo: <http://www.fafo.no/pub/rapp/10028/10028.pdf>
- Fernandes, A. (2011). En studie av to integreringstiltak og deres underliggende ideologi. I: B. Puntervold Bø, *Multikulturell teori og flerkulturelle praksiser*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fife, A. (2002). *Tverrkulturell kommunikasjon*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Fløistad, G. (2002). Verdibasert ledelse: kultur, etikk og kommunikasjon. I: A. Skogstad, og S. Einarsen (red.), *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglestad, O. (2006). Leiing som kulturutvikling. I: J. Møller, og O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, J. (2007). «Det har skjedd noe ved skolen vår»: Verdibasert lederopplæring og mentorarbeid som bidrag til skoleutvikling. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, og J. Sætre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gilje, N., og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Glasø, L. (2002). Emosjoner i organisasjoner og ledelse. I: A. Skogstad, og S. Einarsen (red.), *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gule, L. (2008). Profesjon og flerkulturalitet. I: A. Molander, og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2004). Hans Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I: K. Steinsholt, og L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, A., og Nyen, T. (2012). *Kompetanse - for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, Fafo*. Hentet fra: [http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/FAFO\\_Sluttrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/FAFO_Sluttrapport.pdf?epslanguage=no)
- Hagen, Ø. (2006). Individualitet og kollektivitet i moderne verksemder: Mot den kulturlause organisasjon? I: P. Saksvik, og K. Nytrø, *Ny personalpsykologi for et arbeid i endring. Nye perspektiver på samspeilet organisasjon og menneske*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Handelshøyskolen i Trondheim. (2013). *Tor Busch*. Hentet den 12.03.13 fra: <http://hist.no/content/35414/Busch-Tor>
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review*. London: SAGE Publications.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, G., og Zilliacus, H. (2009). Multicultural and intercultural education: Is there a difference? I: M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola, og S. Patrikainen, *Dialogs on Diversity and Global Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hågvar, Y. B. (2003). *Hele folkets diskurs. En kritisk analyse av den gode VG-sak*. Oslo: Norsk Sakprosa.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2009). Skoleledelse i kunnskapssamfunnet. I: R. Andreassen, E. Irgens, og E. Skaalvik, *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Irgens, E., og Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid. - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Iversen, A. (2006). Forestillinger om normalarbeidstakeren. I: P. Saksvik, og K. Nytrø (red.), *Ny personalpsykologi for et arbeidsliv i endring*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Jacobsen, D., og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, J.-A., og Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, S. (2011). *Myter og erfaringer om ledelse. Et kompleksitetsperspektiv. .* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johnsen, E. (2001). Fra New Public Management til Professional Public Management. I: T. Busch, E. Johnsen, K. Klausen, og J. Vanebo, *Modernisering av offentlig sektor. New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W., og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

- Kaufmann, G., og Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KD. (2003). *Kultur for læring. St.mld. nr. 30 (2003-2004)*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- KD. (2004). *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004–2009*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/bro/2003/0010/ddd/pdfv/195321-strategiplan.pdf>
- KD. (2007a). *Kvalitet i skolen - St.mld. 31 (2007-2008)*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- KD. (2007b). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter. Revidert utgave februar 2007*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- KD. (2009). *Tid til læring. St.mld. nr. 19 (2009-2010)*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDFS.pdf>
- KD. (2012). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. NOU 1995:12. Utredning frå et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/012/PDFA/NOU199519950012000DDDPDFA.pdf>
- Kirkhaug, R. (2013). *Verdibasert ledelse. Betingelser for utøvelse av moderne lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Otta: Res Publica.
- Kleven, T., Hjordemaal, F., og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L. (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begrep og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Leirvik, O., og Røthing, Å. (2008). *Verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2011). *Kunsten å være rektor*. I: J. Møller, og E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Lillejord, S., og Tolo, A. (2006). *Ledelse i en multikulturell skole*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Nr.02, s. 120-132.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2007). *Finnes det et naturfaglig språk? Om noen typiske trekk ved pedagogiske tekster i naturfag*. I: S. Knudsen, B. Aamotsbakken, og D.

- Skjelbred, *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag.
- Morken, I. (1994). Fagdisiplinen migrasjonspedagogikk. I: T. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen, og G. Standnes, *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Møller, J. (1996). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: J. Møller, og O. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006b). Nye utfordringer og kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I: K. Sivesind, G. Langfeldt, og G. Skedsmo, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Møller, J., og Fuglestad, O. (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., og Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., og Presthus, A. M. (2006). Ledelse som demokratisk praksis. I: J. Møller, og O. L. Fuglestad (red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I., og Sand, I.-J. (2000). Maktens utfoldelser. I: I. Neumann, *Maktens strategier*. Oslo: Pax Forlag.
- Nielsen, H. K. (2010). Kritisk teori. I: S. Brinkmann, og L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Nordhaug, O. (2002). *LMR – Ledelse av menneskelige ressurser. Målrettet personal – og kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk biografisk leksikon. (2013). *Guttorm Fløistad – utdypning (Norsk biografisk leksikon)*. Hentet den 10.04.13 fra Store norske leksikon: [http://snl.no/nbl\\_biografi/Guttorm\\_Fl%C3%B8istad/utdypning](http://snl.no/nbl_biografi/Guttorm_Fl%C3%B8istad/utdypning)
- Nygaard, J. (2013). Retten til å være stolt. *Klassekampen* - 28.2.13.
- Opplæringsloven. (2011). Kapittel 9. Leing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) med endring 08.01.201*. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Otterstad, A. M. (2008). Fra en annen til de andre - kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I: A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ottesen, E., og Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som et begrep og forskningsperspektiv. I: K. Sivesind, G. Langfeldt, og G. Skedsmo, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Pihl, J. (2000). Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I: U. Stålsett, *Ledelse av skoleutvikling. Oppfølging av Luis-programmet*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Portera, A. (2008). Intercultural education: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education Vol.19, no.6*, s. 481-491.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogstad, J. (2002). Makt i det flerkulturelle arbeidslivet. I: G. Brochmann, T. Borchgrevink, og J. Rogstad, *Sand i maskineriet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandal, G. (2002). Personlighet som suksessfaktor blant norske ledere. I: A. Skogstad, og S. Einarsen, *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåkning av resultater. I: J. Møller, og E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skogstad, A., og Einarsen, S. (2002). Effektiv ledelse: En gjennomgang av det 20. århundrets viktigste perspektiv. I: A. Skogstad, og S. Einarsen, *Ledelse på godt og vondt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole nr. 1*, s. 54-62.
- Støren, I. (2010). *Bare søk! Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Svane, M. (2004). *Interkulturel Dynamik i Kulturmødet. En Fænomenologisk, Individorientert Analyse og Forståelse*. Aalborg: Aalborg Universitet, Internasjonal Virksomhetsøkonomi, Institut for Erhvervsstudier.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i organisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sørhaug, T. (2004). *Mangagementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedøy, G. (2006). Skoleledelse i flerkulturelle skoler. I: J. Møller, og O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vedøy, G. (2008). "En elev er en elev", "barn er barn" og "folk er folk": ledelse i flerkulturelle skoler. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Østby Schütt, H. (2012). *Tillit må finne en gjenklang i meg selv*. En studie av tillitens vilkår i relasjon mellom ledere og medarbeidere. Diakonhjemmets Høyskole. Hentet fra: [http://brage.bibsys.no/diakon/bitstream/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_32111/1/Masteroppgave%20i%20verdibasert%20ledelse%20v%C3%A5r%202012%20Heidi%20C3%98stby.pdf](http://brage.bibsys.no/diakon/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_32111/1/Masteroppgave%20i%20verdibasert%20ledelse%20v%C3%A5r%202012%20Heidi%20C3%98stby.pdf)