

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **«Jeg kjøddet bare» - da betyr det jo ingenting ...**

*Om krenkende språkbruk og ledergrep for å forebygge krenkelser i skolen*

**Beate Evjen & Kristin B. Halvorsen**

*PED-3902 Masteroppgave i utdanningsledelse mai 2019*





## Sammendrag

Vår forskning handler om krenkende språkbruk blant barn og unge. Forskningens grunnpilar ser på ledelse av endrings- og transformeringsprosesser i organisasjonen og hvordan skoleleders fokus på arbeid med danning basert på felles verdigrunnlag kan bidra til større bevisstgjøring i forhold til krenkende språkbruk. Vårt forskerfokus er på hvilke ledergrep og muligheter skolen har for å forebygge og stoppe krenkende språkbruk.

Utgangspunktet for valg av tema var innføring av nytt kapittel i opplæringsloven § 9A og vedtatt ny overordnet del av læreplanen. Vi ønsket å få større kunnskap og innsikt omkring krenkende språkbruk i skolen, og gjennom vår forskning danne oss nye perspektiver og ideer for hvordan vi kunne endre ledelsen av det forebyggende arbeidet ved egne enheter. Vi ønsket svar på om vi bygget vår sannhet på et personlig virkelighetsbilde eller mestret vi vår profesjonalitet og ledergrep basert på teori og forskning.

Problemstillingen vår er: *Hvordan kan skoleleder legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk i skolen?*

Forskningen vår har en kvalitativ tilnærming og våre empiriske funn er samlet inn gjennom semistrukturerte informant- og fokusgruppeintervju. Forskningen er en tverrsnittstudie som beskriver virkeligheten på et gitt tidspunkt. Empirien ble fortolket med et hermeneutisk forskerblikk og i lys av teorier omkring språket vårt, krenkelser, sosial læring og utvikling, hovedstrømmer innenfor vitenskapsteori, perspektiver som forståelsesform, transformering av perspektiver i synet på ledelse og teorier omkring ledelse og organisasjonens læring og hukommelse.

Vår forskning viser at krenkende språkbruk er et utbredt fenomen i skolen og samfunnet. Skoleledelsen, ansatte og elever opplever krenkende språkbruk som en utfordring det er vanskelig å forebygge på grunn av ulik forståelse og manglende felles håndtering. For å forebygge det krenkende språket og skape endring som fører til forbedring av praksis, er sentrale begrep transformering av perspektiver, ledelse av organisasjonens læring og hukommelse gjennom arbeid med språklig bevissthet, danning basert på et felles verdigrunnlag og samarbeid utenfor skolegrensen.



## Forord

I skrivende stund holder vi på å avslutte et langt studieløp med vår master i utdanningsledelse. Vi startet vår felles masterreise andre studieår. Vi fant raskt et godt samarbeidsforum og skrev flere oppgaver sammen. Det kjentes etter hvert helt naturlig for oss at vi også skulle skrive masteroppgaven i lag. Det baserte seg hovedsakelig på godt samarbeid, men vi hadde også lik familiesituasjon med mindreårige barn og partnere som ofte var bortreist i sine representative jobber. Gjennom denne reisen har vi begge også byttet jobb med ett års mellomrom. Vi kjenner begge stor takknemlighet for at akkurat vi har skrevet oppgave sammen. Det å støtte hverandre, forstå og tilpasse oss hverandres livs- og jobbsituasjoner har vært en helt uvurderlig gave gjennom hele studieløpet. Vi er stolte og ydmyke – vi har fullført vår studiereise.

Takk til vår informantskole og forskerinformant for spennende og inspirerende intervjuer. Dere ga oss uunnværlig informasjon til vår forskning. En spesiell takk til rektor ved informantskolen som ga oss muligheten til å undersøke et vanskelig og sårt tema. En stor takk til mobbeombud Jon Halvdan Lenning, som i oppstarten av vårt masterprosjekt ga oss mange gode innspill, som vi har hatt stor nytte av i vår prosess.

Vi må også få takke våre skoler og ansatte ved Breivang og Reinen for støtten og forståelsen vi har fått gjennom vår skriveprosess. Nå ser vi fram til kunne å spre og ta i bruk ny lærdom ved egne enheter.

Takk til vår veileder, Nils Ole Nilsen, for raushet og god veiledning. Du har vært vår trygge profesjonelle havn og hjulpet oss å tegne opp kartet på nytt når vi har gått oss litt bort i skrivingen. Du har vært en fantastisk god veileder.

Til slutt må vi få takke de aller viktigste. Vi er ydmyk og takknemlig for at våre familier, med mann og barn, har støttet og heiet på oss gjennom alle studieårene. Så tusen takk; Tom, Anna Linnea, Oskar, Jakob og Gjermund, Kristian, Amalie, Hanneli og Othelie for den støtten og forståelsen dere har vist oss gjennom mange år med studier. Vi har det beste laget, uten dere har vi aldri klart dette! Nå skal dere få kone og mamma tilbake i full tid, og vi ser alle fram til helger og ferier med kvalitetstid uten teori, forskning og PC som en styrende faktor for tid, sted og aktiviteter.

Tromsø, mai 2019



# Innhold

Sammendrag .....	i
Forord.....	iii
<b>1. Innledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Oppbygging av oppgaven .....	4
<b>2. Aktualisering av tema.....</b>	<b>5</b>
2.1 Hva sier lovverket .....	5
2.2 Overordnet del av læreplanen .....	6
2.2.1 Opplæringens verdigrunnlag .....	6
2.2.2 Prinsipper for læring, utvikling og dannings.....	6
2.2.3 Prinsipper for skolens praksis.....	7
2.3 #Metoo - kom aldri til skolegården .....	7
2.4 Begrepsavklaring .....	8
2.4.1 Språkets forskjellige funksjoner .....	8
2.4.2 Krenkende språkbruk .....	9
2.4.3 Hersketeknikker.....	11
2.5 Perspektiver på ledelse gjennom språket .....	11
2.6 Meningsskapende perspektiver på ledelse .....	12
<b>3. Teoretiske perspektiver .....</b>	<b>14</b>
3.1 Perspektiver som forståelsesform .....	14
3.1.1 Instrumentelt perspektiv på ledelse .....	15
3.1.2 Institusjonelt perspektiv på ledelse .....	16
3.1.3 Transformeringen av perspektiver .....	16
3.2 Skolelederens balanse mellom styring, ledelse og kunnskapsutvikling .....	17
3.2.1 Det pragmatiske «toøyde» perspektiv .....	18
3.2.2 Praksisorientert kunnskapsledelse .....	21
3.3 Ledelse av endringsprosesser .....	23
3.5 Transformering av endringsprosesser i organisasjoner .....	25
3.5.1 Indre og ytre motivasjon .....	27
3.6 Sosial kompetanse og ferdighetsutvikling.....	27
3.7 Samspill mellom individ og miljø.....	29
<b>4. Undersøkellesdesign og metode.....</b>	<b>33</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	33
4.2 Utvalg og design .....	34

4.3 Metode .....	35
4.4 Forskningstilnærming .....	36
4.4.1 Elevundersøkelsen.....	36
4.4.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	37
4.5 Validitet og reliabilitet .....	39
4.5.1 Validitet.....	39
4.5.2 Reliabilitet.....	40
4.6 Etske perspektiver.....	41
4.7 Analyse.....	43
4.8 Oppsummering.....	44
<b>5. Presentasjon av empiri og analyse .....</b>	<b>45</b>
5.1 Forskningsspørsmål .....	45
5.1.1 Kjennetegn og konsekvenser .....	46
5.1.2 Danning, felles verdigrunnlag og bevisstgjøring.....	49
5.1.3 Samarbeid og bevisstgjøring.....	51
<b>6. Drøfting.....</b>	<b>56</b>
6.1 «Jeg kjøddet bare» - da betyr det jo ingenting ... ..	56
6.2 Vi må være en motkultur. Jeg tror det vil være vår rolle til evig tid i skolen. ....	60
6.3 Utfordrende språkbruk i skolen er ikke noe nytt, men det som er nytt er rekkevidden ....	69
<b>7. Avslutning.....</b>	<b>74</b>
Referanseliste.....	77
Vedlegg.....	80

#### **Figurliste:**

Figur 1 – 1.1 Faktorer som påvirker elevens skolemiljø.....	3
Figur 2 – 3.1 Ledelse som vitenskap og ledelse som kunst .....	19
Figur 3 – 3.2 Å kombinere perspektiver .....	20
Figur 4 – 3.3 Et instrumentelt og praksisorientert perspektiv på kunnskap i organisasjoner.....	22
Figur 5 – 3.3 Handlingsteorier .....	24
Figur 6 – 3.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	29



## 1. Innledning

I januar 2018 uttrykker kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner bekymring over at det fortsatt er over 50.000 barn og unge som opplever mobbing på skolen. Sanner er ikke fornøyd og forlanger resultater. Han sier: "*Vi må ha resultater. Skolen må ta ansvar, kommunen må ta ansvar og lærerne må være voksne og tydelige og tilstedeværende overfor ungene. Vi som foreldre har selvsagt også et ansvar, enten det er rundt kjøkkenbordet hjemme eller på sosiale medier*" (Ertesvåg, Kinn og Larsen, 2018).

I vårt virke som skoleledere har vi over år dannet oss antakelser omkring mobbing og krenkende språkbruk i skolen. Rektor og skoleledelsen er ansvarlig for at alle elevene har et trygt og godt skolemiljø jf. opplæringsloven § 9A. Skoleledelsen skal sikre og lede arbeidet med et trygt og godt skolemiljø i hele organisasjonen.

Elevundersøkelsen 2018 viser at blant elevene som oppgir at de blir mobbet sier 66,5 % at årsaken er at de blir kalt stygge ting eller ertet på en sårende måte (Wendelborg, 2019). Alt dette er eksempler på det vi i denne oppgaven har kalt krenkende språkbruk. Hva har skjedd i skolegården? Hva gjør skoleledere og lærere med denne utfordringen?

*Spøkene deres kan være farlige* (Strøm, 2018) – overskriften til NRKs artikkel om ungdommers språkbruk publisert i NRKs nettavis 8. april 2018 lyser mot oss. Det er gjenkjennbart. Daglig hører vi et røft språkbruk i skolegården, og i mange tilfeller ikke bare røft, men krenkende.

5. mars 2019 - *#metoo kom aldri til skolegården*. En ny sak, denne gangen en kronikk publisert i Aftenposten. 14 år gamle jenter opplever på daglig basis å bli kalt for *hore*, *slut* og andre krenkende begreper (Aure, Baklund og Fyhn, 2019).

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er ***krenkende språkbruk i skolen***. Vårt utgangspunkt for valg av tema var innføring av nytt kapittel i opplæringslovens § 9A og elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Etter endringen i kapittel 9A august 2017, bruker Utdanningsdirektoratet skolemiljø om begrepet psykososialt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2017, Innledning, avsn.3). I Utdanningsdirektoratets rundskriv «Retten til et godt psykososialt miljø» (Utdanningsdirektoratet, 2010, kap.3, avsn. 7) defineres psykososialt miljø slik:

*Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av lærings situasjonen.*

Gjennom samfunnsdebatten forstår vi at krenkende språkbruk er et fenomen som mange skoler opplever. #metoo kom aldri til skolegården er et av mange eksempler på dette. Rektor er en profesjonell aktør og har med rette et utvidet ansvar for å håndheve nulltoleranse mot krenkelser i skolen. Dette sikres inn både gjennom opplæringsloven § 9A, men også gjennom verdier og prinsipper i ny overordnet del av læreplanen, heretter kalt overordnet del.

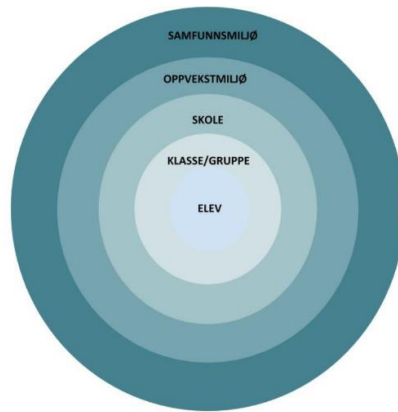
Vi skulle ønske at vi gjennom vårt virke og arbeid som skoleledere kunne vise til tall om null krenkende språkbruk ved egne skoler, men dessverre er ikke virkelighetsbilde slik. Etter mange og lange samtaler omkring skolens håndtering av krenkende språkbruk ble elevsyn, bagatellisering, vi er mange som ser og voksne skaper vennskap, tilbakevendende temaer. Hvordan oppfatter vi elever som krenker gjennom språk? Håndterer vi krenkende språkbruk likt? Hvordan forstår vi fenomenet krenkende språkbruk? Vi hadde mange spørsmål, men ikke entydige svar.

Vår erfaring som skoleledere er at krenkende språkbruk er gjentagende, både i elevsaker omfattet av opplæringsloven § 9A og på generelt grunnlag som tema på personal- og foreldremøter. Enkelt saker løses, men den generelle språkbruken endrer seg ikke. Vi opplever et utydelig skille mellom hverdagspråk og bevisst krenkende språkbruk blant elevene, og vi ser tendenser til krenkende språkbruk blant voksne i sosiale medier og i samfunnsdebatten for øvrig.

Gjennom eget arbeid med elevsaker, med både verbale og ikke-verbale krenkelser gjennom ord og kroppsspråk, og elevundersøkelsens resultater publisert de siste to år, fikk vi en klar bekreftelse på at krenkende språkbruk er en viktig utfordring å ta tak i på skolen. Vi ønsker derfor i vår oppgave å undersøke nærmere fenomenet krenkende språkbruk.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Faktorer utenfor skolen kan etter vår erfaring være med på å prege skolemiljøet. Dette er faktorer som skolen ikke rår over, men skal håndtere. For å illustrere dette har vi laget en modell.



Figur 1 – 1.1 Faktorer som påvirker elevens skolemiljø

Modellen skisserer samfunnet delt opp i ulike nivå som kan påvirke den enkelte elevs skolemiljø. Opplæringsloven og overordnet del sikrer elevens rettigheter på tre nivå; den individuelle elev, i gruppen/klassen og på skolen som helhet herunder friminutt, skolevei og lignende. Oppvekstmiljøet er eksempelvis familie, fritidsaktiviteter og nabolag, og samfunnsmiljø er storsamfunnet vi lever i lokalt og nasjonalt. Hverken oppvekstmiljøet eller samfunnsmiljøet er arenaer skolen har direkte innvirkning på, men de har stor betydning for skolemiljøet. Krenkende språkbruk strekker seg langt utenfor skolegrensa og virker samtidig direkte inn i skolen.

Med dette som bakgrunn har vi kommet fram til følgende problemstilling:

***Hvordan kan skoleleder legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk i skolen?***

For å belyse problemstillingen utarbeidet vi tre forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner krenkende språkbruk og hvordan forstår barn og unge bruken av krenkelser i eget hverdagspråk?
2. Hvordan kan skolelederes fokus på arbeid med danning basert på et felles verdigrunnlag bidra til større bevisstgjøring av barn og unges språkbruk?
3. Hvordan kan skoleleder gjennom samarbeid med elever og foreldre bidra til en mer helhetlig bevissthet rundt språkbruk som kan være krenkende?

For å kunne svare på problemstillingen vår vil vi ta utgangspunkt i overordnet del med særlig fokus på følgende områder: *Menneskeverdet* fra kapittel 1 – Opplæringens verdigrunnlag. Fra kapittel 2 – Prinsipper for læring, utvikling og danning vektlegges *sosial læring og utvikling* og det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*. Et inkluderende læringsmiljø, samarbeid mellom skole og hjem og profesjonsfelleskap og skoleutvikling trekkes særlig fram fra kapittel 3 – Prinsipper for skolens praksis.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i sju kapitler. Kapittel en er innledning hvor vi gir en kort introduksjon av temaet. Videre begrunner vi vårt valg av tema, presenterer problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel to aktualiserer vi temaet ytterligere med begrepsavklaringer gjennom nyere forskning om temaet, avklaringer rundt lovverket og overordnet del. I tillegg bringes samfunnsdebatten inn for å synliggjøre utfordringene temaet medfører i skolen og avsluttes med perspektiver på ledelse.

Teoretiske perspektiver redegjøres videre for i kapittel tre. Teorien er våre briller inn i dette fagfeltet. Ved hjelp av teorien skal vi belyse og drøfte ulike sider av temaet i forhold til vår problemstilling. I kapittel fire beskrives vårt vitenskapsteoretiske ståsted, forskningsmetode, etiske overveielser og analyseprosessen. Presentasjon av funn trekkes fram og analyseres på bakgrunn av forskningsspørsmålene i kapittel fem. Funnene drøftes i lys av de teoretiske perspektivene i kapittel seks. Til slutt presenteres en avslutning som oppsummerer våre betraktninger.

## 2. Aktualisering av tema

I dette kapitlet skal vi aktualisere vårt valg av tema. Vi innleder med rammeverket og presenterer her kort føringer fra opplæringsloven § 9A og overordnet del i læreplanen. Videre avklarer vi sentrale begreper gjennom nyere forskning om temaet og aspekter fra samfunnsdebatten om krenkende språkbruk i skolen. Til slutt avslutter vi kapitlet med noen tanker omkring ledelse gjennom språk og meningsskapende perspektiver på ledelse.

### 2.1 Hva sier lovverket

I august 2017 ble nytt kapittel i opplæringsloven § 9A innført. Endringen har medført et lovfestet krav om nulltoleranse for alle typer krenkelser. Skolens handlingsplikt og krav om enkeltvedtak ble erstattet av aktivitetsplikten, som følger av § 9A-2 *Retten til eit trygt og godt skolemiljø*:

*Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.*

Skolens aktivitetsplikt skal bidra til å sikre at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Skolemiljøet skal videre være av en slik kvalitet at elevene utvikler deres helse, trivsel og læring. Definisjon av et trygt og godt skolemiljø er subjektiv og skal ta utgangspunkt i elevens opplevelse. Aktivitetsplikten gjelder for alle som er ansatt eller utfører arbeid på skolen, og for alle forhold som virker på elevens skolemiljø (Gusfre, 2018).

Gjennom nulltoleranse og skolens systematiske arbeid med å fremme gode og trygge skolemiljø skulle krenkende språkbruk i prinsippet være ikke-eksisterende i skolen. Likevel ser vi gjennom elevundersøkelsen og hverdagen på egne skoler at det ikke er tilfelle. Tvert imot, i samfunnet foregår det nå en stor debatt i forhold til krenkende språkbruk i skolen, blant annet eksemplene nevnt i innledningen som vi kommer nærmere inn på i delkapittel 2.3. Prinsippene fra opplæringsloven § 9A videreføres i overordnet del som vi presenterer i neste delkapittel.



## 2.2 Overordnet del av læreplanen

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er fastsatt av regjeringen, og blir gjeldende fra august 2020. Likevel anser vi denne som aktuell også i dag basert på nasjonalt fokus og pågående arbeid med fagfornyelsen<sup>1</sup>.

Overordnet del bygger på formålsparagrafen i opplæringsloven §1-1, og redegjør for verdier og prinsipper som skal ligge til grunn i opplæringen. Dette grunnlagsdokumentet er delt inn i tre deler; *Opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning* og *prinsipper for skolens praksis*. Vi vil trekke fram elementer fra de ulike delene som har betydning for vår oppgave og temaet krenkende språkbruk.

### 2.2.1 Opplæringens verdigrunnlag

Fra dette kapitlet i overordnet del ønsker vi å trekke fram *Menneskeverdet*. Menneskeverdet står sentralt i overordnet del sammen med respekt, likeverd og inkludering. Gjennom opplæringen skal skolen bidra til at elevene rustes for fremtiden med kunnskap, ferdigheter og holdninger til å takle egne liv, arbeidslivet og som en del av samfunnet.

### 2.2.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Gjennom arbeid med *Sosial læring og utvikling* skal skolen bidra til utvikling av elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger i samspill med andre. I forhold til vårt tema krenkende språkbruk er følgende sitat viktig:

*Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11).

Overordnet del har tre tverrfaglige temaer; *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. I vår oppgave vil vårt fokus være på det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Gjennom temaet *folkehelse og livsmestring* skal elevene få kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og muligheter til å ta ansvarlige valg. Utviklingen av et positivt selvbilde og trygg identitet trekkes fram som avgjørende i barne- og ungdomsårene. I vår oppgave har livsmestring særlig betydning. Livsmestring handler om forståelse av faktorer som har betydning for

---

<sup>1</sup> Fagfornyelsen: Kunnskapsdepartementet fornyelse av læreplaner i grunn- og videregående skole.

å mestre eget liv, og videre mulighet til å påvirke disse faktorene. Elevene skal rustes til å håndtere utfordringer, motgang og medgang.

### 2.2.3 Prinsipper for skolens praksis

I prinsipper for skolens praksis er det tre elementer vi har fokus på når det gjelder forebygging av krenkende språkbruk; *inkluderende læringsmiljø, samarbeid mellom skole og hjem og profesjonsfelleskap og skoleutvikling.*

Inkluderende læringsmiljø er både en rettighet gjennom opplæringslovens § 9A, men også et prinsipp for skolens praksis. Elevene har rett til en trygg og god skolehverdag som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som bidrar til et slikt skolemiljø. Med tydelig og omsorgsfulle voksne utvikles og opprettholdes trygge skolemiljø.

For å styrke elevenes læring og utvikling, skal opplæringen skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Hjemmet har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, og er barnets viktigste omsorgspersoner. Gjennom samarbeid kan skole og hjem oppnå resultater som ikke er mulig dersom en part står alene.

Å utvikle og skape trygge og gode skolemiljø krever et profesjonsfelleskap som evner å utvikle skolens praksis slik at den bidrar til elevenes læring og utvikling. Skolens ledelse, lærere og andre ansatte har et felles ansvar for å legge til rette for og bidra til utvikling til elevenes beste.

Overordnet del er tydelig i sine føringer. Den skal være et hjelpemiddel for skoleledere og lærere til å sette fokus på dannelse og utdanning av hele eleven. For å tydeliggjøre behovet for skolen å sette dette fokuset ønsker vi å trekke fram to eksempler fra samfunnsdebatten i neste delkapittel.

### 2.3 #Metoo - kom aldri til skolegården

På kvinnedagen, 8. mars 2019, holdt tre fjorten år gamle jenter en appell på Youngstorget, bakgrunnen var deres kronikk i Aftenposten 5. mars som fikk nasjonal oppmerksomhet. De ga klar beskjed til våre politikere - #metoo kom aldri til skolegården. De tre jentene fortalte at de daglig opplevde nedlatende kommentarer slik som *slut*, *billig* og *hore*. Samtidig opplevde de en dobbelstraff når lærere bagatelliserte dette og bortforklarte det med at gutter er bare slik og mener ikke noe med det (Aure et al., 2019). Dersom voksne på skolen bagatelliserer slik krenkende språkbruk, står det i

sterk kontrast til lovverkets nulltoleranse og overordnet del. Ville voksne godtatt å bli kalt *hore* daglig på jobb? #metoo ble et kjent begrep verden rundt for litt over et år siden. Det har vært et år med fokus og opprydding på mange arbeidsplasser i forhold til seksuell trakassering. Men skolegården er tydelig avglemt til tross for at krenkende språkbruk ikke skal aksepteres i skolen.

Om vi ser dette i sammenheng med artikkelen *Spøkene deres kan være farlig* (Strøm, 2018) så undrer vi oss over om manglende bevissthet omkring konsekvensene av krenkende språkbruk blant både barn, ungdom og voksne kan være årsaken til at krenkende språkbruk er blitt så utbredt. I artikkelen fremkommer det at vi som skole og samfunn må bli flinkere til å snakke om språkbruken vår både i forhold til hva vi mener, hva ord betyr, hvordan dette kan tolkes og hvilke konsekvenser det kan medføre. Ungdommer snakker røffere til hverandre, men sier de ikke mener noe med det. Forstår de betydningen av ordet og hvilken effekt dette kan ha på identitetsdanningen blant jevnaldrende? Dette kommer vi til å behandle nærmere i drøftingsdelen.

## 2.4 Begrepsavklaring

For å kunne gi en bedre forståelse av sentrale begreper i problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål har vi valgt ut følgende begrep som vi ønsker å utdype nærmere; *språkets funksjoner*, *krenkende språkbruk* og *hersketeknikker*.

### 2.4.1 Språkets forskjellige funksjoner

I vår oppgave skal vi hovedsakelig se nærmere på språkets kommunikative funksjoner. Det kan også beskrives som funksjoner som gir språket mening. Språkets funksjoner og uttrykk er også knyttet opp mot krenkende språkbruk og vi ønsker derfor å beskrive dette kort. Svennevig (2018) deler språket i tre forskjellige språkfunksjoner:

*Ekspressiv funksjon* – den som taler gir uttrykk for tanker og følelser. For eksempel om en elev forteller syns at en annen elev har en fin rød blyant og forteller til eleven at han syns blyanten er fin og også kunne tenke seg å ha en lik blyant. På denne måten kan den andre eleven vite hva medeleven tenker og ønsker.

*Referensiell funksjon* – å bruke begreper som referer til noe spesifikt. For eksempel at eleven sier at blyanten er fin, og at han eller hun ønsker seg en lik blyant, men at den skal være gul. Da er den spesifikk referanse med ordet; gul blyant.

*Mellommenneskelig funksjon* – å uttrykke en språklig handling. For eksempel at eleven ovenfor spør om å få låne blyanten til dagen etter.

I tillegg finnes det andre former for å formidle uttrykkets innhold. Disse uttrykkene deler videre Svennevig (2018) inn i tre kategorier: *Visuelle tegn* som mottakeren kan se eller oppfatte (gester, ansiktsmimikk, fotografer). *Auditive tegn* som mottakeren kan høre (lyder, kremting, sukk, stønn, musikk, alarmer og lignende). *Taktile tegn* som mottakerne kan føle (berøring, klapp på skulderen, klem).

Språkets funksjoner og uttrykk er en del av det krenkende språket. Vi vil videre avklare begrepet krenkende språkbruk.

#### 2.4.2 Krenkende språkbruk

Alberti-Espenes (2012) viser til at krenkende språkbruk er et vidt begrep og det vil være mottakeren som avgjør om en kjenner seg krenket eller ikke. Det som åpenbart er krenkende for en voksen, kan være vanskeligere å forstå for barn og unge. Dette skjer gjennom erfaring og sosial læring, dette kommer vi nærmer inn på i teorikapitlet. Det er ikke bestandig like lett å forstå for barn og unge hva som krenker, og konsekvensene krenkelsene kan få for mottakeren, men både lovverket og overordnet del er tydelig på at krenkelser ikke skal forekomme i skolen. Regelverket skal beskytte alle elever i Norge og setter føringer for arbeidet som skoleledere leder i skolen. For å kunne arbeide med temaet må både ansatte og elever forstå hva som ligger i begrepet krenkende språkbruk.

Krenkende språkbruk kan være nedsettende kommentarer, latterliggjøring og verbale trusler, ofte utført i det kollektive i rom i påhør av andre. Krenkede språkbruk foregår både ansikt til ansikt, via sosiale medier og andre digitale kommunikasjonsformer. Krenkelse som fenomen kan beskrives som all opplevelse av ubehag og ydmykelse utøvd av andre mennesker. En krenkelse skjer når en trår over andres grenser uten at mottaker ønsker det. Krenkelser skjer både bevisst og ubevisst. Det vil si at krenkelser kan være en bevisst handling for å oppnå at mottaker blir såret, men krenkelser kan også skje ubevisst der hensikten i utgangspunktet var god, men mottakeren likevel opplevde situasjonen som krenkende (Alberti-Espenes, 2012).

For å forstå krenkelser er det også viktig å forstå språket vårt som et ikke-nøytralt kommunikasjonsmiddel fylt med konkrete betydninger og bibetydninger, også kalt

denotasjoner og konnotasjoner. Språket vårt kan med andre ord både denotere og konnotere. Dette er begreper som er viktig å forstå i forhold til krenkelser. Denotasjon viser til ordets rette betydning. Ordet bil denotert, er et rullende kjøretøy på fire hjul. Når ord og begreper ikke viser til noe, men får oss til å assosiere eller tenke på noe, konnoterer ordet. Et eksempel kan være *jøde, homo, bikkje, kjerring*. Dette er ord som i utgangspunktet ikke er skjellsord, men blir i dag lett assosiert som skjellsord og krenkelser (Nilsen, 2014).

Barn og voksne som krenker andre trenger ikke kjennskap til teorier om språket for å utnytte sin kunnskap om språkets makt. Denotasjon og konnotasjon brukes bevisst for å krenke andre, både som forsterking av selve krenkelsen og for å skjule sine hensikter og mål. Den som krenker kan gjemme seg bak denotasjonen, og forklare det med at det var ikke slikt ment eller at det er ord som tilhører det normale i språket vårt, for eksempel om noen blir kalt jøde eller homo.

Maktbalansen mellom partene er også viktig når en eller flere personer blir utsatt for krenkelser. Er det for eksempel en enkeltstående konflikt mellom to eller flere likeverdige parter med samme forutsetninger for å forsvare seg, kan konflikten sees på som en krangel eller forbigående plaging. Et maktforhold i ubalanse kan i skolesammenheng være elev-lærer, en eldre elev mot en yngre elev, en elev med høy sosial status og mange venner mot en elev med lavere sosial status og få venner. Er maktforholdet mellom personene i en konflikt i ubalanse vil plagingen også kunne relateres til mobbing (Roland, 2014). Ordet mobbing stammer opprinnelig fra det engelske ordet; «mob» som betegner en stor anonym gruppe som er aktive. Det finnes videre ikke en klar og entydig definisjon av det norske begrepet «mobbing», men kan defineres som;

*«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.» (Roland, 2014 s. 25)*

Mobbing som fenomen er et sentralt, omfattende og svært viktig tema i skolen og for alle skoleledere, men vi vil ikke i vår forskning komme nærmere inn på begrepet mobbing.

I forhold til krenkelser vil det være naturlig å se på hersketeknikker som fenomen. Hersketeknikker kan ofte gå hånd i hånd med krenkelser og krenkende atferd, og det vil



derfor være viktig å forstå forskjellen og bruken av hersketeknikk, både isolert sett og systematisk fenomen i forhold til krenkelser gjennom verbalt og ikke-verbalt språk.

### 2.4.3 Hersketeknikker

Begrepet hersketeknikk var fram til 1979 et lite kjent begrep i Norge. Begrepet hadde vært tatt opp og behandlet av psykolog Ingjald Nisse på førtitallet, men i 1979 fikk begrepet mer fotfeste, og ble et mer allment kjent begrep gjennom sosialpsykologen Berit Ås (referert i Nilsen, 2014, s. 29). Ås trakk fram fem hersketeknikker som var til hensikt å påføre andre noe negativt, opplevelsen av makt eller for å heve seg selv:

- *Usynliggjøring foregår når individet blir bortgjemt, forbigått eller “overkjørt”*
- *Latterliggjøring foregår når individers innsats blir hånet eller ledd av.*
- *Tilbakeholdelse av informasjon foregår når individ av gruppe A, som en selyfølgelighet, henvender seg til andre individer av gruppe A, og individer av gruppe B ikke gis informasjon.*
- *Fordømmelse uansett hva du gjør: Enten er du for passiv, eller så er du for pågående. Også kalt dobbelstraffing*
- *Påføring av skyld og skam skjer gjennom latterliggjøring, ydmykelser, blottstillelse og ærekrenking.*

Hersketeknikker er en kommunikasjonsform og utøves både verbalt og ikke-verbalt gjennom stemme, kroppsspråk, tonefall, tekst og via andre kommunikasjonsmåter, som for eksempel sosiale medier. Ofte er det en bevisst handling, men kan i tillegg også foregå ubevisst. Hersketeknikker og krenkelser er utbredt fenomener i samfunnet og vi finner det både i familielivet, skolen, arbeidslivet, politikken og samfunnet for øvrig (Nilsen, 2014).

I vår forskning er teorier omkring språk og krenkende språkbruk et viktig bakteppe for videre lesning og forståelse av vår forskning, men det er også viktig å forstå språket vårt i en større og sammensatt betydning. Vi skal derfor videre i vår forskning se på hvilke muligheter språket kan gi i ledelse av arbeidet med krenkende språkbruk.

### 2.5 Perspektiver på ledelse gjennom språket

Et ledd i skoleleders arbeid er verktøyet språket kan gi gjennom formelle og uformelle møter med personal og elever. Eli Ottesen (2011) sier at språket er et viktig redskap for ledelse, og viser til språkets makt, og hvordan språket kan brukes til å forme relasjoner

og måloppnåelse gjennom samtaler. Ledelsen har et klart og førende oppdrag og det er å gi elevene de beste forutsetningene for læring, og det er høye krav til kvalitet i alle ledd i skolesystemet.

Ottesen (2011) sier at noen fokuserer på egenskaper ved lederen og andre på lederens konkrete oppgaver med planlegging, koordinering eller kontroll, men ofte så underkommuniseres språket mulighet i ledelsesperspektivet. Et eksempel er sentrale føringer, og i vår oppgave; overordnet del av læreplanen. Planen alene er språklig uttrykk for tanker og ideer for en forbedring av norsk skole, men den får ingen virkning om ikke planen formidles til og aksepteres videre av skolens ansatte. Om en skoleleder skal lykkes med sitt komplekse og mangfoldige oppdrag er det viktig at han eller hun er bevisst på språkets muligheter. Det å gi elevene de beste forutsetningene for læring gjennom å ta i bruk personalets samlede kompetanse i et profesjonelt fellesskap krever en klar bevissthet av mulighetene språket vårt kan gi. Mange vil kanskje forbinde dette med å være en god retoriker eller ha god argumentasjonskraft som leder, men det er bare en liten del av språkets muligheter.

Ifølge Irgens (2016) er språk blant annet en forståelsesform. Språk er et verktøy og gir oss en kollektiv selvforståelse. Det er verktøy til kommunikasjon. Ord blir til symboler når vi assosierer med et fenomen eller at ordene representerer et fenomen. Ordene blir symboler som vi setter sammen og ordstrømmen skaper en symbolsk verden. Denne symbolske verden blir språket vårt (Irgens 2016).

Det tradisjonelle i skolen er ofte flat struktur mellom leder og ansatte. Læreren har ofte høy grad av autonomi og høy faglig kompetanse. I organisasjoner med flat struktur er språket, som et sentralt ledergrep, viktig for å forstå hvordan organisasjonen kan ledes gjennom språklig samspill og hvordan små og store oppgaver kan løses (Ottesen, 2011).

En avslutning til dette kapitlet og som en innledning til våre teoretiske perspektiver i vår forskning ønsker vi å se på vår lederrolle knyttet opp mot meningsskapende perspektiver på ledelse i arbeidet med det forebyggende arbeidet rundt krenkende språk i skolen.

## 2.6 Meningsskapende perspektiver på ledelse

I vårt arbeid med valg av tema og problemstilling ønsker vi å se på om våre antakelser om krenkende språkbruk i skolen stemte med det virkelige bildet i samfunnet og om våre ledergrep forebygget og stoppet krenkende språkbruk i skolen. Vi var begge enige

om at vi ikke nådde målene og resultatene vi ønsket, men vi klarte heller ikke å få en dyp forståelse for hvorfor ikke våre ledergrep og arbeid førte oss nærmere målet. I vår undring om hvorfor og hvilke endringer vi måtte gjøre, begynte vi å undre oss over om vår virkelighetsoppfatning stemte. Bygget vi vår sannhet på et personlig virkelighetsbilde eller mestret vi vår profesjonalitet og ledergrep basert på teori og forskning. For å nærme oss svar på disse spørsmålene støttet vi oss til et historisk-kulturelt kunnskapssyn og stilte oss selv videre spørsmål; hvorfor leder vi våre organisasjoner slik vi gjør? Hvorfor fortsetter vi å lede slik vi gjør? Hvordan skal vi gå fram for å endre vår etablerte praksis og se nye muligheter for endring og ledelse av praksis? For oss ble derfor teorier omkring perspektiver og forståelsesformer sentralt. Vi ønsket også å se på om det egentlig var samsvar mellom hva vi sa vi gjorde og hva vi egentlig gjorde. For å komme nærmere et svar på om våre antakelser stemte ble det naturlig at sentrale teorier gjennom hele oppgaven fikk et ledelsesperspektiv med fokus på skoleutvikling.

### 3. Teoretiske perspektiver

Vår forskning handler om hvordan skoleleder kan legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk i skolen. For å få en grundigere forståelse av oppgavens problemstilling, har vi valgt et teoretisk rammeverk som er relevant for vår studie. I dette kapitlet kommer vi inn på balansen mellom styring og ledelse, og teorier om instrumentelt og institusjonelt syn på ledelse i lys av Irgens' (2016) to-øyde pragmatiske perspektiv. Vi rammer videre inn våre ledelsesteorier med å se nærmere på handlingsteorier, og for oss ble det også naturlig å knytte ledelsesteorier om transformasjonsledelse og transformering av endringsprosesser i organisasjoner i vår teoridel. Vi avslutter kapitlet med å se på krenkende språkbruk i lys av teorier om sosial kompetanse og utviklingsteorier som viser faktorer som kan påvirke elevens skolemiljø. Begrepet perspektiv brukes i forskjellige sammenhenger gjennom hele vår forskning. Vi ønsker derfor å innlede dette kapitlet med en utdypelse av perspektiver som forståelsesform.

#### 3.1 Perspektiver som forståelsesform

Irgens (2016) beskriver viktigheten av å forstå ordet perspektiv og hvordan perspektiv brukes i ulike sammenhenger. Alle mennesker danner seg perspektiver i ulike situasjoner. Enkelte perspektiver er bevisste, andre er ubevisste. Det kan for eksempel være bevisste fotografiske perspektiver i et bilde eller en lærer som fokuserer og vier et tema stor oppmerksomhet under et foreldremøte. Mennesker kan også ha forskjellige perspektiver i samme situasjon. I forhold til vår forskning kan vi tenke oss et foreldremøte der krenkende språkbruk var tema, her ville læreren eller den som ledet møtet ha et perspektiv, blant foreldregruppene kunne det dannes mange forskjellige perspektiver selv om alle hørte det samme. Noen kunne ha fokus på at dette gjaldt ikke mitt barn, andre foreldre kunne ha barn som hadde fortalt hjemme at det ble krenket, noen foreldre kunne ha vært i møte med skolen og fått informasjon om at barnet sitt brukte krenkende språkbruk. Foreldrene vil dermed ha og danne seg ulike perspektiver omkring krenkende språkbruk i møtet. Perspektiver kan også ses på som store og små utsnitt av virkelighet (Irgens, 2016). Det hjelper oss å forstå og skape mening i en kompleks verden. Det hjelper oss videre å skape mening i vår eksistens og vår virkelighetsoppfatning, også innenfor organisasjonsteori og ledelse.

Vi oppfatter verden forskjellig og det kan relateres til vår forskning gjennom den subjektive oppfattelsen av krenkelse gjennom språkbruk. I en tenkt undervisningssituasjon vil en uttalelse fra en lærer eller medelev kunne oppfattes krenkende av mottakeren, uten at hverken lærer med budbringeren var bevisst konsekvensen av det som ble sagt. Vår forskning fører oss dermed stadig tilbake til bevisstgjøring av hvordan vi oppfatter verden og at vi mennesker oppfatter verden forskjellig vises i mange ledd også i vitenskapsteorien (Irgens, 2016).

### 3.1.1 Instrumentelt perspektiv på ledelse

Instrumentelt perspektiv på ledelse hadde sitt utspring på 1600-tallet og fremveksten av naturvitenskapens dominans. Retningen har positivistisk grunnorientering og kjennetegnes av målstyring, rapportering og ansvarliggjøring. Gjennom kvantitative, systematiske og objektive metoder kunne absolutt sannhet og kunnskap etableres (Irgens 2016). Irgens (2016) viser til at innenfor offentlig sektor er en av de mest kjente reformideologien innenfor det instrumentelle perspektiv New Public Management (NPM). Helt siden slutten av 1980-årene har NPM i Norge hatt stor påvirkning gjennom alle ledd i utdanningssektoren, fra barnehage til universitetsnivå. I NPM er det fokus på målstyring, resultater, virksomhetsplanlegging. Ytre motivasjon og belønning ved måloppnåelse er også en del av NPM. I tillegg er det tydeligere nedtegnet ansvar for ledelsen for å få resultatoppnåelse innenfor gitte økonomiske rammer.

Kort beskrevet har en av kritikkene til NPM vært at innenfor skole så vil høyt fokus på resultat kunne føre til metoder som gir uriktige resultater. For eksempel nasjonale prøver som er en årlig obligatorisk kartlegging av ferdigheter i lesing, regning og engelsk på 5., 8.trinn og 9. trinn. Tallmaterialer fra nasjonale prøver publiserer offentlig og gir rom for sammenlikning av skoler (Utdanningsdirektoratet, 2018) . Irgens (2016) trekker videre fram at hvis fokuset fra nasjonalt hold og fra skoleeier hovedsakelig er på målbare resultater fra prøver og undersøkelser kan det skape et feil bilde av virkeligheten. For hvis fokuset er på resultatstyring, uavhengig av sosioøkonomiske forhold, antall elever i klassen og andre forhold i elevgruppen, kan forventningspress og motivasjonen til skoleleder for å presentere gode resultater bli så stor at tallenes tale får høyere fokus enn selve fokuset på læringen til eleven. Presset for å vise til gode resultater kan for eksempel bli så høyt at det ubevisst og bevisst kan gis for mange fritak for gjennomføring av nasjonale prøver for de faglig svakeste elevene eller at ressurser som burde vært brukt på elever med lav måloppnåelse utelukkende går til høyt



presterende elever, for å øke resultatet ytterligere. Hvis dette stemmer, vil ikke eleven være i sentrum, men det sentrumsnære vil være resultatet som kan fremvises til skoleeier og sentral utdanningssektor (Irgens 2016). I dette synet på ledelse vil ikke det forebyggende arbeidet mot krenkende språkbruk få stor plass. Her er det primært elevresultater som teller gjennom målstyringen. I neste avsnitt vil vi peke på et ledersyn som mer preges av en konstruktivistisk tilnærming til ledelse – det å se inn i organisasjonen.

### 3.1.2 Institusjonelt perspektiv på ledelse

En av de mest markante kritikerne til den positivistiske grunnorienteringen var professor og filosof Giambattista Vico (1668-1744) og filosofen Immanuel Kant (1724-1804) (referert i Irgens, 2016, s.129). Vico benevnes som grunnleggeren av humanistisk samfunnsvitenskap og har vært en inspirator for flere tenker og filosofer, blant annet Kant (Irgens, 2016). Kant mente at *kunnskap kun oppstår i en kombinasjon av tenking og empiri og at tanker uten innhold er tomme* (Irgens 2016, s.129). Kant var sterk kritisk til empiristenes tenking om at “sann” viten alene kunne bevises gjennom kvantitative metoder, der systematisk datainnsamling var nøkkelen. Gjennom sine teorier ble Kant en inspirator for det fortolkende og konstruktivistiske perspektivet om *hvordan verden er*, også kalt ontologi i vitenskapsteorien (Irgens, 2016). For å forebygge krenkende språkbruk vil vi som ledere kunne se *hvordan verden er* – vi må kunne se inn i organisasjonen.

Et utspring fra ontologien ble fremveksten av hermeneutikken. Hermeneutikk kalles også fortolkningslære. Kort fortalt er det sentrale innenfor hermeneutisk tenking meningsfenomener som må fortolkes eller beskrevet som; *forskning og vitenskap er systematisk arbeid med fortolkninger* (Nyeng, 2012, s.45). Dette vil bli nærmere beskrevet i kapittel 4; *Undersøkellesdesign og metode*.

### 3.1.3 Transformerings av perspektiver

Innledningsvis i dette kapitlet var vi inne på Irgens (2016) teorier og forståelse av ordet perspektiv i ulike sammenhenger. Det at perspektiver hjelper mennesker å skape mening og at mening er med på å forme vår virkelighetsforståelse og virkelighetsoppfatning.

Vårt virkelighetsbilde skapes gjennom egen livshistorie og biografi, den preges også av kulturen vi lever i, både privat og i arbeidssammenheng. Den bærer preg av historiske utviklingstrekk og tidsalderen vi er født inn i (Irgens, 2016). Alle disse faktorene danner

grunnlag for vår oppfatning av virkelighets og verdensbilde. Irgens (2016) referer til filosofen Ernst Cassirer og hans teorier om forståelsesformer. Han mener videre at Cassirer sine teorier er godt egnet for å analysere utvikling i arbeidslivet, og spesielt med tanke på å utvikle bedre praksis i utdanningssektoren.

*Hvordan vi tenker og hvordan vi praktiserer organisasjon og ledelse, er ikke tilfeldig – det er et uttrykk for kunnskap som er historisk og kulturell, både på samfunnsnivå - for eksempel hvilke styringsformer som anvendes i utdanningssektoren på skolenivå når skolen utvikler lokale ideer for drift og utvikling av skolen, og på aktørnivå når den enkelte utvikler sin profesjonelle praksis (Irgens, 2016, s. 35).*

Irgens (2016) viser videre til Jack Mezirow, en amerikansk sosiolog og professor i voksnes læring og transformering gjennom perspektiver. Mezirow trekker fram skillet mellom handlinger som er reflektert og handlinger som ikke er det. Voksnes læring etableres når en tar i bruk tidligere erfaring og læring, reflekterer over gyldigheten av situasjonen man står i, og gjør noe med det ut fra refleksjonsgrunnlaget som blir dannet. Denne transformeringen av perspektiver skjer gjennom tre faser:

- 1. Å bli bevisst og utforskende til hvordan våre forutantakelser påvirker vår måte å oppleve og forstå omverden på.*
  - 2. Å omformulere våre forutantakelser til et mer inkluderende, innsiktsfullt og integrerende perspektiv*
  - 3. Å utvikle evnen til å gjøre valg eller handle på bakgrunn av våre nye forståelser.*
- (Irgens, 2016, s. 36)

I forhold til vår forskning og oppgave vil denne transformeringen av perspektivene nevnt ovenfor utgjøre en av grunnpilarene i vår forskning og det sentrale er om bevisstgjøring kan føre til omformulering av kunnskap, som igjen gir evne å ta nye valg på bakgrunn av etablert ny forståelse og kunnskap.

### **3.2 Skolelederens balanse mellom styring, ledelse og kunnskapsutvikling**

Møller og Ottesen (2011) viser til at ledelse av utdanningsinstitusjoner har blitt mer krevende de siste tiåret og at skolen er i stadig endring, både i forhold til politisk styring og sentrale føringer. Med dette må skolen også arbeide mer pragmatisk, med vekt på årsakssammenheng og forebyggende arbeid. I tillegg har rektor fått nye og mer omfattende oppgaver og ansvar. Møller og Ottesen (2011) mener derfor at det er sentralt å se på relasjon mellom styring, ledelse og kunnskapsutvikling.

Møller og Ottesen (2011) skiller mellom tre idealtypiske kunnskapsregimer og viser til Sørhaugs (referert i Møller & Ottesen, 2011, s.17) tre regimer som kan ramme inn ledelsesutfordringer i skolen; *hierarki, kollegium og nettverk*.

Disse tre regimene kan både berike og true hverandre. Et *hierarki* alene kan skape struktur og forutsigbarhet, og gi effektive vedtaksprosedyrer. Her er det lite rom for autonomi og medbestemmelse. I *kollegiet* gir det rom for fellesskap, nye kollektive ideer kan ta form, og danne et felles verdigrunnlag som veiviser for det kollektive arbeidet. Ledelsen bygger på dette verdigrunnlag for å styre retning og orden. *Nettverk* er mer fleksibelt enn *hierarki*. Det kan være formelle og personlige *nettverk*, og det er spesielt i de personlige nettverkene at felles løsninger tar form. Ledelsen bruker nettverkets energi til å vise retning for å nå skolens mål (Møller & Ottesen, 2011). I vår forskning vil det være interessant å se på ledelse av det forebyggende arbeidet med krenkende språkbruk i balansen mellom autonomi og styring og om dette forholdet kan ha innvirkning på hvordan skolen kan skape en endring som fører til forbedring av praksis.

*Hierarki* versus *kollegium* kan beskrives som skille mellom styring og ledelse. Et ovenfra-og-ned og nedenfra-og-opp perspektiv, og som viser *spenningen mellom et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv på forholdet mellom stabilitet og endring i skolen som institusjon* (Møller & Ottesen, 2011, s.18).

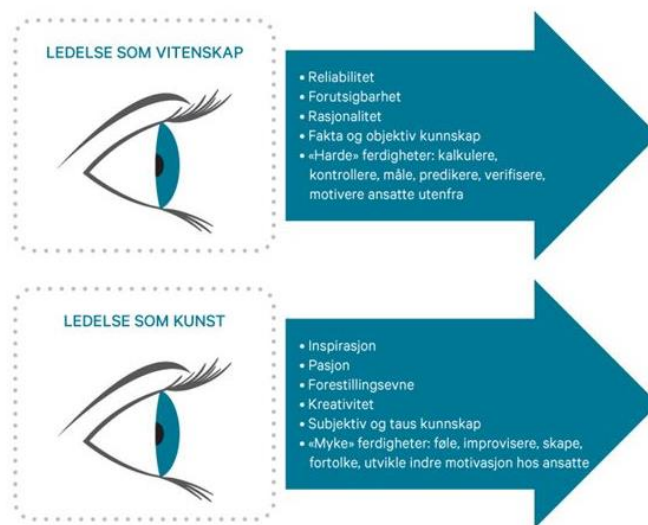
For å belyse denne teorien ytterligere skal vi i vår oppgave ta utgangspunkt i Irgens (2016) pragmatiske «tøyde» perspektiv. Likt som Møller og Ottesen (2011), så ser Irgens (2016) ledelse av norsk utdanning som to motpoler, med et ovenfra-og-ned perspektiv og et nedenfra-og-opp perspektiv, sammen danner motpolene det pragmatiske «tøyde» perspektiv.

### 3.2.1 Det pragmatiske «tøyde» perspektiv

Irgens (2016) pragmatiske «tøyde» perspektiv representerer to forskjellige forståelsesformer i organisasjonslæring; det instrumentelle og det institusjonelle perspektiv. Gjennom hermeneutikkens fremvekst ble også forståelsesformene sett på som den positivistiske og den konstruktivistiske grunnorienteringen innenfor vitenskapsteorien, og har lang tradisjon innenfor historisk kunnskapsteori.

Irgens (2016) teorier om det pragmatiske «tøyd» perspektiv bygger på det vitenskapelige øyet innenfor instrumentelt positivistisk perspektiv og det kunstneriske øyet innenfor det institusjonelle konstruktivistiske perspektiv.

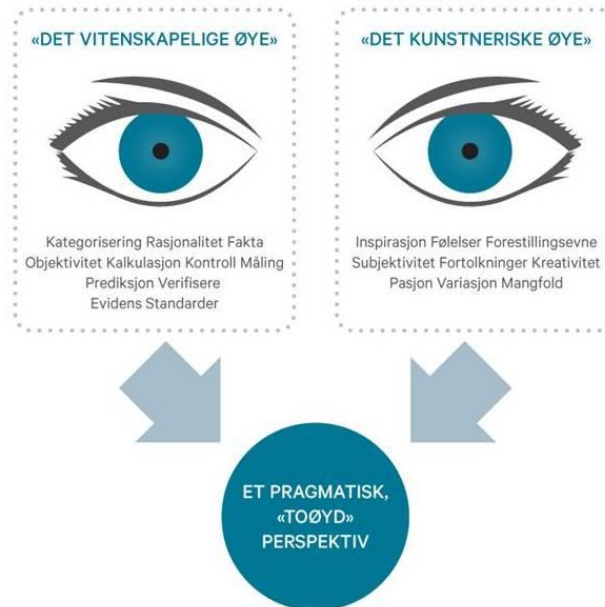
Innenfor synet på ledelse viser Irgens (2016, s. 203) til Donald Schön og hans teorier om at *enten blir ledelse teknikk basert på vitenskap, eller så blir det en praksis basert på kunst*. Forskjellen på forståelsesformene illustrer Irgens (2016) i en figur. Figuren illustrerer et bilde av forskjellen på to store idehistoriske utviklingslinjer i synet på ledelse.



Figur 2 – 3.1 Ledelse som vitenskap og ledelse som kunst (Irgens, 2016 s. 328)

Irgens (2016) tar teoriene om det vitenskapelige og den kunstneriske forståelsesformen og skaper en forbindelse mellom forståelsesformene vitenskap og kunst. Han ser på disse ledelsesteoriene i et pragmatisk perspektiv, og fremmer viktigheten med forbindelseslinjene mellom den vitenskapelige og den kunstneriske forståelsesformen for ledelse. Denne forståelsesformen for ledelse kan også relateres til arbeidet med krenkende språkbruk, der det forebyggende arbeidet står sentralt. Det vitenskapelige øyet i forhold til bevisstgjøring og det kunstneriske øyet i forhold til å skape et ønske og behov for endring gjennom ledelse av det forebyggende arbeidet. Denne sammenhengen og gjensidige avhengighetsforholdet i synet på ledelse illustreres i en figur der øynene og dermed «synet» danner et pragmatisk «tøyd» perspektiv.

Figuren viser at ledelse i skolen er avhengig av balanse og kombinasjon mellom bruken av det vitenskapelige og det kunstneriske øyet.



Figur 3 – 3.2 Å kombinere perspektiver (Irgens, 2016 s.30)

Det er ingen tilfeldighet at Irgens (2016) bruker den vitenskapelige og kunstneriske forståelsesformen. Det er som nevnt to store idehistoriske utviklingslinjer og de representerer i tillegg to selvstendige teoriretninger innenfor organisasjon og ledelse. Det er to motsetninger som er kjent i diskurser rundt skole og utdanning. De tydeligste skillene er mellom; *allmenn standard og autonomi, styring og frihet, hierarki og flat struktur, metodevalg og metodefrihet og vitenskapelig evidens og praksiskunnskap* (Irgens 2016). I tillegg til å være motsetninger komplementerer forståelsesformene hverandre og her er nøkkelen til Irgens (2016) teorier. Ledelse må skje gjennom forståelse for formålstjenlig balanse mellom bruken av øynene, med andre ord; et pragmatisk «tøyd» perspektiv.

Oversatt til vår forskning kan en skoleleder eller lærer ikke utelukkende bare bruke det ene “øyet” og lukke det andre. I det forebyggende arbeidet med krenkende språkbruk vil det vitenskapelige øyet, med blant annet harde fakta og målbare tallfakta, kunne skape en større bevissthet rundt utfordringen og konsekvensene med krekende språkbruk, men for å få til en endring trenger alle involverte parter en indre motivasjon for å drive arbeidet og endringsprosessen fremover. Det vil derfor være viktig å være bevisst sine valg og i enkelte situasjoner må en skoleleder og lærer være “enøyd”, men hovedsakelig må ledelse og yrkesutøvelse skje i samsyn mellom det vitenskapelige og det kunstneriske øyet (Irgens 2016).



### 3.2.2 Praksisorientert kunnskapsledelse

Innenfor kunnskapsledelse finner vi den instrumentelle retningen, som er hovedstrømmen innen organisasjonsteori og ledelse, og den praksisorienterte retningen, som tilhører og bygger på den pragmatiske og fortolkende filosofien. Den praksisorienterte retningen kalles også *motstrømsperspektivet* og bygger på tanker rundt det institusjonelle perspektivet innenfor idehistorisk kunnskapsteori.

Praksisorientert kunnskapsledelse basert på Irgens (2016) kunstneriske øye tilhører blant annet motstrømsperspektivet. Synet på kunnskap er tydelig innenfor hovedstrøms- og motstrømsperspektivet. Irgens (2016) viser til Blacklers (referert i Irgens 2016, s.173) fremstilling av forskjellene mellom hovedstrøms- og motstrømsperspektivet. I hovedstrømsperspektivet ser Blackler på kunnskap i organisasjoner som; *kognifisert, kroppsliggjort, kulturifisert, nedfelt* eller *innkodet*. I motsetning til motstrømsperspektivet der kunnskap i organisasjoner blir fremstilt som; *mediert, situert, provisorisk, pragmatisk* eller *utfordret*. Blacklers fremstilling har Irgens (2016) illustrert i en tabell. Tabellen gir et systematisert oversiktsbilde av hovedretningene og dermed også forskjellene mellom statisk kunnskap innenfor det instrumentell perspektiv og prosessuell kunnskap innenfor det praksisorienterte perspektiv.

For å få en bedre oversikt over forskjellene har vi i vår forskning valgt å ta med en modell basert på Blacklers teori (referert i Irgens 2016, s.174). Den illustrerer både hovedstrømsperspektivet med kunnskap i et instrumentelt perspektiv og motstrømsperspektivet med kunnskap i et praksisorientert perspektiv. I vår forskning vil det instrumentelle perspektiv ha en underordnet plass, men vi ønsker likevel å vise forskjellene med å ta med dette perspektivet i modellen. For vår forskning er det praksisorienterte perspektivet mest relevant og det danner flere interessante poeng og spørsmål omkring skolens forebyggende arbeid med krenkende språkbruk.

<b>STATISK KUNNSKAP</b> <i>Kunnskap i et instrumentelt perspektiv</i>	<b>PROSESSUELL KUNNSKAP</b> <i>Kunnskap i et praksisorientert perspektiv</i>
<b>Kognifisert:</b> <i>Abstrakt «kunnskap om» som er avhengig av konseptuelle ferdigheter og kognitive evner, og som «sitter i hodet»</i>	<b>Mediert:</b> <i>Kunnskapen er mediert fordi den kommer til uttrykk i og blir formet og tilpasset av ulike medier som språk, teknologi, samarbeid og kontroll.</i>
<b>Kroppsliggjort:</b> <i>En kunnskap som er knyttet til handling, og som er avhengig av fysisk tilstedeværelse og samhandling ansikt til ansikt.</i>	<b>Situert:</b> <i>Kunnskapen er situert fordi den eksisterer i tid og rom og er knyttet til spesifikke kontekster.</i>
<b>Kulturifisert:</b> <i>Kunnskapen finnes i felles forståelse og delte mentale bilder. Kulturifisert kunnskap kan man tilegne seg blant annet ved å bli sosialisert inn i profesjon eller organisasjon.</i>	<b>Provisorisk:</b> <i>Kunnskapen er provisorisk fordi den er konstruert og konstant i utvikling. Den er foreløpig og har begrenset holdbarhet.</i>
<b>Nedfelt:</b> <i>Kunnskapen finnes nedfelt i teknologi, prosedyrer, systematiske rutiner og fordeling av roller</i>	<b>Pragmatisk:</b> <i>Kunnskapen er pragmatisk fordi den er målrettet, nytteorientert og rettet mot bestemte hensikter.</i>
<b>Kodifisert:</b> <i>Kunnskapen kommer til uttrykk gjennom signaler og symboler i bøker og manualer og i form av digitalt elektronisk lagrede data.</i>	<b>Utfordret:</b> <i>Kunnskapen er konstant utfordret fordi den er relatert til makt, dominans og underordning. Det vil alltid være en alternativ kunnskap.</i>

Figur 4 – 3.3 Et instrumentelt og praksisorientert perspektiv på kunnskap i organisasjoner (Blackler, referert i Irgens 2016, s.174)

I forhold til arbeidet med å forebygge og stoppe krenkende språkbruk kan vi stille oss flere interessante spørsmål. **Mediert kunnskap;** hvordan medieres kunnskap i arbeidet med krenkende språkbruk i vår organisasjon? **Situert kunnskap;** forandrer kunnskapen om krenkende språkbruk seg i ulike deler vår organisasjon? **Provisorisk kunnskap;** er kunnskapen i stadig utvikling eller kan det være at vi ikke kommer videre for at kunnskap om hvordan vi kan forebygge krenkende språkbruk har etablert seg som «evige sannheter»? **Pragmatisk kunnskap;** har vi kunnskap i egen organisasjon som brukes målrettet mot å forebygge krenkende språkbruk? **Utfordrende kunnskap;** hva gjør skoleledere for å utfordre kunnskapen om krenkende språkbruk i organisasjonen?

Irgens (2016) mener Blackler har preferanser som heller mot prosessuell kunnskap, og forklarer det med at statisk kunnskap egentlig beskriver data, ikke selve kunnskapen. For at data skal bli til kunnskap må dataen tolkes for å gi informasjon. Informasjonen igjen må forstås og situeres for å bli til kunnskap (Irgens 2016). I skolesammenheng er det viktig at kunnskapen tas vare på gjennom alle ledd i det praksisorienterte perspektivet. På den måten kan kunnskapens hukommelse hjelpe skoler å finne svar på hvordan vi kan oppnå forbedringer i klasserommet. Hvis en skole ikke klarer å lagre, dele og ta vare på kunnskapen som opparbeides, vil det fra et

kunnskapsledelsessynspunkt være fare for at skolen gjør endringer som ikke fører til forbedring. Det vil si at organisasjonen gjentar arbeidsmetoder, fokusområder, kollektive utviklingsprosesser som ikke fungerer og fører til forbedring år etter år (Irgens 2016).

For vår forskning er dette interessant da vi ser at skolen lykkes god med utviklingsarbeid og kollektive prosesser på flere områder, men i forhold til krenkende språkbruk ser vi ikke at endringene i har gjort har ført til forbedringer. Vi ønsker derfor videre å se nærmere på teorier omkring ledelse av endringsprosesser i skolen.

### 3.3 Ledelse av endringsprosesser

For å søke videre svar på vår problemstilling og hvordan endring kan føre til forbedring må vi se nærmere på hvordan skolen har og kan lede læring i egen organisasjon. Vi trenger å stoppe opp og reflektere over hvilke prosesser og endringer som fører til forbedring. Videre bør vi reflektere og bli bevisst på om det er samsvar mellom det vi sier at vi gjør og det vi faktisk gjør, i vår ledelse av utviklingsarbeid.

Professor Viviane Robinson (2014) har utarbeidet fem dimensjoner i forhold til elevsentrert skoleledelse. I kronologisk rekkefølge er dimensjonen: *Etablerer mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, ledelærerens læring og sikre et velordnet og trygt skolemiljø*. Robinsons (2014) funn viser at alle fem dimensjonene er avhengig av hverandre for å få til gode endringsprosesser, men den viktigste dimensjonen for elevens læring er dimensjon fire; *å lede lærerens læring og utvikling*. Vi skal derfor videre se nærmere på utviklingsarbeid i organisasjoner.

I forhold til utviklingsarbeid i organisasjoner skiller Viviane Robinson (2018) mellom endring og forbedring. En endring i seg selv trenger ikke føre til forbedring, det kan i verste fall føre til en forverring. Det kan være lett å assosiere endring med fremgang, forbedring og innovasjon, men dette er helt forskjellige fenomener.

*Å lede endring er å øve innflytelse på måter som leder team, en organisasjon eller system fra en tilstand til en annen. Den andre tilstanden kan være bedre, verre eller tilsvarende den første. Å lede forbedringer er å øve innflytelse på måter som leder teamet, organisasjonen eller systemet til en bedre tilstand enn før (Robinson, 2018 s. 23).*

Det kan være lett å tenke at endring fører til forbedring, men et ledergrep som kan føre til forbedring av praksis kan være å tenke motsatt. Det vil si at vi må planlegge og legge til rette for at strukturer og prosesser for hvordan alle involverte kan lære hvordan ønsket endring gjøres om til ønsket forbedring.

For å utdype dette har vi tatt utgangspunkt i Viviane Robinsons (2018) modell basert på Argyris og Schön (referert i Robinson, 2018, s. 40) handlingsteorier.



Figur 5 – 3.3 Handlingsteorier (Robinson, 2018, s. 41)

Med utgangspunkt prosesser omkring ledelse av forebyggende arbeid med krenkende språkbruk viser vi til Robinson (2018) tanker i forhold til at det kan være mange grunner til at en leders endringsinnsats ikke fører til forbedring, men det interessante for ledelsen vil være å studere grunnene som er innenfor lederens egen kontroll. Modellen viser til at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom hva en sier og/eller tror man gjør, og det man faktisk gjør. Uttrykt teori beskriver hva som er planlagt og handlingene som har skjedd eller kommer til å skje, bruksteorien på den andre siden utledes av observasjoner og nedtegnelser om hva som faktisk skjedde. Robinson (2018) sier videre at det er viktig å være bevisst på at det å studere og redegjøre for egen eller andres handlingsteori kan både være og ikke være korrekt. En uttrykt teori er viktig for å sett mål og plan for veien til å nå målet, men om leders forpliktelser til uttrykt teori ikke samsvarer med organisasjonens bruksteori kan det være svar på hvorfor endringene ikke fører til forbedring. Et viktig ledergrep i endringsprosesser er å prøve å forstå hvilke faktorer i organisasjonen som gjør at nåværende praksis ikke endrer seg. Robinson (2018) sier videre til at hvis lederen ikke klarer å forstå og identifisere disse faktorene, vil han eller hun heller ikke være i stand til å forstå hva som skal til for å skape forandringene som fører til forbedring.

I vår forskning vil det være interessant å se nærmere på om det er sammenheng mellom den uttrykte teorien og bruksteorien omkring forebyggende arbeidet med krenkende språkbruk. Klarer vi å identifisere og forstå hvilke faktorer som gjør at vi kan lykkes

med å forebygge og stoppe krenkende språkbruk? Disse spørsmålene ønsker vi å søke svar på i vår drøfting i kapittel 6.

Det finnes mange teorier om ledelse og alle organisasjoner har en form for lederskap. For å ramme inn ledelsesteorien i vår oppgave ønsker vi å se nærmere på transformasjonsledelse.

### 3.5 Transformering av endringsprosesser i organisasjoner

Li (2013) viser til at på 70-tallet skjedde det en paradigmeendring i ledelsesforskning, da utarbeidet House teorier om karismatisk ledelse. Denne teorien ga videre grunnlaget for teorien om transformasjonsledelse av Burns i 1978. Li (2013) viser videre til at Bass videreutviklet og operasjonaliserte teorien i 1985, og i 1996 bidro House igjen til teorier om transformasjonsledelse gjennom sin teori om verdibasert ledelse (Li, 2013).

I avsnittet om Robinson (2018) sine handlingsteorier vises det til at det skjer kontinuerlig og mange endringer i skolen. Det kan være initiert og ledet av skoleleder både med og i samhandling med resten av kollegiet, men også initiert av skoleeier eller fra nasjonalt hold. Robinson (2018) sier at hvis en endring skal ha en hensikt må den føre til en forbedring. Et hvert mål med endringsprosesser i skole bør være at det skal føre til forbedring av praksis. Et sentralt ledergrep innenfor transformasjonsledelse er at lederen skal motivere og inspirere sine medarbeideren til selv å ønske en endring. Skolelederen skal være en inspirator og relasjon mellom leder og medarbeider står sentralt i transformasjonsledelse (Hetland, 2008)

Hetland (2008) deler transformasjonsledelse inn i fire faktorer: *Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individuell støtte*. De to første faktorene; *idealisert innflytelse* og *inspirerende motivasjon* har mange av de samme kjennetegnene som karismatisk ledelse. Det å gi medarbeideren en opplevelse av at akkurat hennes eller hans medvirkning i utviklingsarbeidet er av stor betydning og at medarbeideren derfor er en viktig brikke i arbeidet som skal implementeres i organisasjonen. Transformasjonsledelse skal også inspirere til samarbeid i kollegiet mot felles mål og visjon. Intellektuell stimulering viser til lederstrategier som får medarbeiderne til å tenke nytt og kreativt rundt nye utviklingsprosjekter. I tillegg bygger det opp rundt å stille seg undrende til satte forestillinger og meninger. Medarbeideren stimuleres til å se praksis fra flere vinkler og gjennom dette få et indre driv til å ønske endret egen praksis. Grunntanken er at arbeidstakeren skal få

enegetitresse og indre motivasjon for å utføre oppgaver, ikke basert på at oppgaven kun utføres for at det gitt beskjed om det. Individuell støtte viser til leders evne til å se og imøtekomme medarbeiderens individuelle behov. Medarbeideren må kjenne at lederen bryr seg og lytter aktivt til behovene medarbeider presenterer. Basert på hva leder og medarbeider kommer fram til i fellesskap er det viktig at lederen viser at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom leder og medarbeideren for å utvikle bedre praksis (Li, 2013).

Transformasjonsledelse blir ofte sammenliknet med transaksjonsledelse. Transaksjonsledelse er i korte trekk ledelse basert på et nytteforhold mellom leder og medarbeider. Det betegnes som en klassisk form for ledelse der belønning oppnås etter at oppgaven er utført i tråd med leders ønsker og behov. Belønning skal motivere til å prestere som forventet. Denne formen for ledelse kan ses på som et bytteforhold mellom leder og den ansatte, der det gjøres en transaksjon ved fullført arbeidsoppdrag. Det mest vanlige bytteforholdet er at en arbeidstaker mottar lønn etter å ha utført avtalte arbeidsoppgaver eller en lærer som gir en elev karakter basert på innsats. Transformasjonsledelse derimot en mer moderne form for ledelse med en mer verdibasert lederstil som skal lede til prestasjoner og måloppnåelse over det som er forventet (Hetland, 2008).

Teorier om verdsettende ledelse ble i dette underkapitlet nevnt via House (Li, 2013), som er nært knyttet til transformasjonsledelse. Verdsettende ledelse er ifølge Skrøvset og Tiller (2011) en nøkkelfaktor i arbeidshverdagen for å skape økt motivasjon og arbeidsglede hos de ansatte. Hvis en leder skal få til gode endringsprosesser er det viktig at en leder legger vekt på verdsettende kommunikasjon i møte med sine ansatte. Verdsettende ledelse kan læres og vil ha en fortolkende tilnærming til kunnskap. Skrøvset og Tiller (2011, s.11) referer til Ghaye om at *verdsettende ledelse utfordrer det vi tror vi vet, verdsetter det positive og ser hvordan framtiden kan skapes ut fra nåtiden.*

Innenfor teorier om transformasjonsledelse vises det også til ansattes indre og ytre motivasjon til å gjennomføre endringer i organisasjoner. Her kan vi videre trekke inn Skaalvik og Skaalviks (2015) teorier om indre og ytre motivasjon.

### 3.5.1 Indre og ytre motivasjon

I vår forskning ønsker vi å se nærmere på arbeidstakers indre og ytre motivasjon kan være en påvirkende faktor i forhold til arbeidet med å forebygge og stoppe krenkende språkbruk.

Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til at indre motivasjon sett i lys av arbeid med utviklingsarbeid på en skole, skal skape et indre driv og ønske hos arbeidstaker om å være en del av, og i tillegg bidra til læring i organisasjonen. Det er selve aktiviteten og opplevelsen av nytten den gir, som skaper engasjement og glede. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 67) referer til Ryan og Deci, om at det beste læringsresultatet får en når læring er indre motivert.

I motsetning til indre motivasjon er ytre motivasjon ofte forstått med motivasjon til arbeidet knyttet til en belønning om kommer etter at arbeidet er utført. Videre kan en igjen dele ytre motivasjon i kontrollert og autonome handlinger. Kontrollert ytre motivasjon kan være en form for tvang og hersketeknikk, der en ansatt eller elev føler seg tvunget til å utføre en oppgave, eller at arbeidet kontrolleres med at en ansatt eller elev blir straffet eller ydmyket hvis oppgaven ikke blir utført. Kontrollert ytre motivasjon vil også være i de tilfeller en leder regulerer og styrer om det blir belønning og/eller straff. Et eksempel kan være at en ansatt eller elev får beskjed om at hvis oppgaven utføres tilfredsstillende er belønningen avspasering. Oppgaven i seg selv trenger ikke gi læring eller ønske om å lære, men utføres kun med tanke på å få avspasering i enden av prosessen. En annen form for ytre motivasjon er autonom motivasjon. Her vil den ansatte og eleven ha et ønske om å gjøre det godt uten konkret belønning, selve belønningen er da verdien av å gjøre det godt (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Med utgangspunkt i vår modell, figur 1 – *Faktorer som påvirker elevens skolemiljø* (s.3) skal vi videre i dette kapitlet ramme inn vår forskning med å se på teorier om sosial læring og samspill mellom individ og miljø.

### 3.6 Sosial kompetanse og ferdighetsutvikling

I forhold til krenkende språkbruk i skolen er en nærliggende faktor å se nærmere på sosial kompetanse og ferdighetsutvikling hos barn og unge. Terje Ogden (2011), skriver i en fagartikkel om *Sosial ferdighetsopplæring for barn og unge*, at sosial kompetanse



består av personlige ferdigheter og forutsetninger som gjør det mulig å lykkes på det sosiale område.

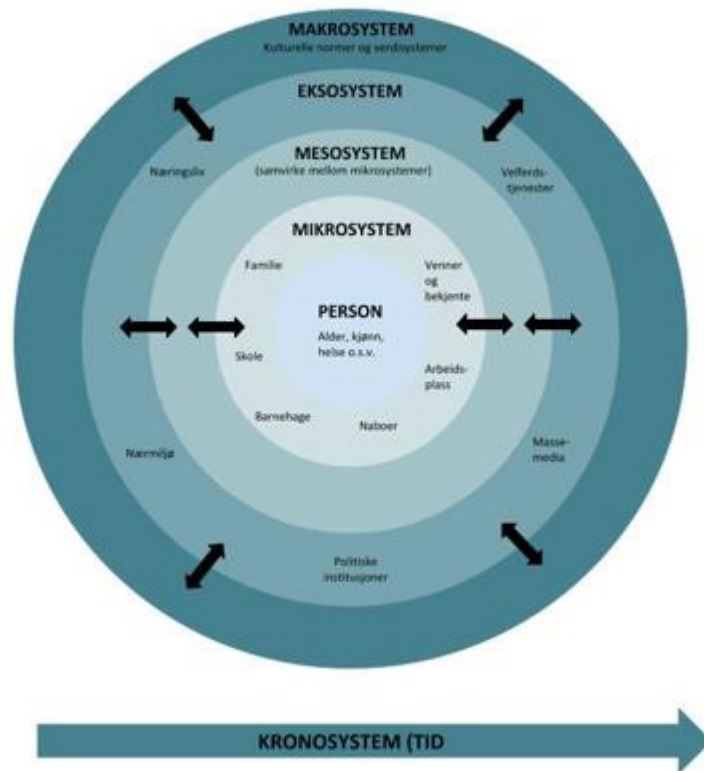
Ogden (2011) sier videre at for å lykkes på det sosiale området er en av de viktigste sosiale målene for barn og unge å få venner og innpass blant jevnaldrende. Innlæring av sosiale koder innebærer videre evne til å håndtere egen følelsesregulering, som for eksempel sinne, frustrasjon, irritasjon, angst og kroppslig uro. Det er følelser som potensielt kan utarte seg negativt i samhandling med andre, om en har utfordring med egen selvregulering. Det å kunne forstå positive og negative konsekvenser av sine valg og ikke bare kunne regulere egen atferd, men også egen tenking er også viktige faktorer for sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er en livslang læring og gjennom hele oppveksten trenger barn og unge å lære seg nye ferdigheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver. I takt med at sosial kompetanse øker vil også barn og unge bli bedre rustet til å forstå omverden, sosiale omgivelser og gi dem mulighet til å påvirke eller tilpasse seg forskjellige sosiale kontekster og situasjon. Dette går også hånd i hånd med krenkende språkbruk. Det å forstå hvor og når forskjellig type språklig uttrykk passer inn og hvilke betydninger og konsekvenser valget av språk får i ulike settinger. Det handler også om forståelse av når språket er krenkende og når det oppfattes som en del av normale sjargong i forhold til den sosiale settingen en befinner seg. Det å utvikle sosiale ferdigheter er viktig for å få og beholde vennskap og ha positive relasjoner med andre mennesker rundt seg. I skolen er sosiale ferdigheter en viktig faktor for å håndtere og mestre det å være elev og det å ha positive relasjoner til sine medelever og ansatte ved skolen (Ogden, 2011).

Sosial kompetanse og ferdighetsutvikling skjer også gjennom språkutvikling. Barn utvikler sin kommunikative kompetanse gjennom sosialisering i ulike arenaer. I sine første leveår er familien en sentral viktig arena for sosial språkutvikling. Etter hvert blir barnehage, skole og fritidsarena viktige arenaer for barns kommunikative sosiale kompetanse. Barn lærer seg at det er ulike kommunikative praksiser ut fra hvilken arena man er i. For eksempel vil de fleste skolebarn tidlig i skoleløpet ha lært og erfart at språket de bruker blant sine venner, ikke bestandig er akseptabelt å bruke i hjemmet. Kommunikativ kompetanseutvikling foregår gjennom en kontinuerlig prosess. Det skjer en gradvis utvidelse og forståelse for vår språkpraksis gjennom situasjoner man møter gjennom familie, utdanning, arbeidsliv og fritid gjennom hele livet (Svennevig, 2018).

### 3.7 Samspill mellom individ og miljø

Et hvert individ er en del av et fellesskap. Vår modell, figur 1 – *Faktorer som påvirker elevens skolemiljø* (s.3), skisserer de ulike lag i miljøet rundt oss som påvirker direkte eller indirekte elevens skolemiljø. Denne kan vi se opp mot Bronfenbrenners bioøkologiske modell presentert i Bø (2012), Imsen (2005) og Helsedirektoratet (2015).



Figur 6 – 3.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 14)

I følge Imsen (2005) legger Bronfenbrenner stor vekt på at barns utvikling må ses som en helhetlig tilkobling mellom oppvekstmiljøet, barnets biologiske faktorer og den psykologiske utviklingen. Betegnelsen bioøkologisk er anvendt da det henvises til samspillet mellom individer og de ulike miljøene rundt. Biologiske faktorer forstås som barnets ressurser i form av gener, evner, ferdigheter og erfaringer, og som en aktiv aktør i eget liv (Bø, 2012). I vår forskning skal vi se på fenomenet krenkende språkbruk i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell.

Imsen (2005) viser til at Bronfenbrenner deler opp modellen i fire nivåer rundt individet, det første er mikronivået. Mikronivået betegnes som et nettverk av relasjoner barnet er direkte involvert i, eksempelvis familie, skole, idrettslag og lignende. Mikronivået består av ulike arenaer og delsettinger hvor individer samhandler i, for eksempel i klasserommet hvor elevene arbeider i grupper. Her er klasserommet arenaen

og delsettingen gruppen som samarbeider. I klasserommet er det mange ulike individer i samspill med hverandre, klasserommet er et mikrosystem med individer som anvender og som ikke anvender krenkende språkbruk.

Det neste nivået er mesonivået. Dette nivået viser at nærmiljøene rundt barnet har forbindelser med hverandre. Eksempelvis skole og hjem, to mikronivå hvor barnet er en aktiv aktør. Meso betyr alle former for samhandling mellom ulike mikronivå (Bronfenbrenner referert i Bø, 2012, s. 173). Nærmiljøene fremtrer som en helhet for barnet hvor erfaringer og opplevelser bringes gjensidig inn og påvirker ulike arenaer. Opplevelser i friminuttene tas med inn i skoletimen og påvirker elevens læring (Imsen, 2005). I vår forskning vil vi se om krenkende språkbruk blant elevene får betydning for deres læring og utvikling.

Videre kommer eksosystemet. Imsen (2005) presenterer dette nivået som formelle eller uformelle samfunnskonstellasjoner som indirekte påvirker barnet gjennom personer som er betydningsfulle for barnet. Barnet er ikke en aktiv aktør, men samhandlingen får betydning for barnet. Dette kan eksempelvis være språkkulturen på klassekameratenes fotballag som bringes inn i klasserommet.

Det ytterste nivået er makrosystemet. Makrosystemet innbefatter tradisjoner, verdier, kultur, utdanningssystemet, økonomiske forhold og lignende. Alt som foregår på makronivå får betydning for mikro-, meso- og eksnivå (Bø, 2012). I vår forskning kan det for eksempel være foreldrenes holdning til krenkende språkbruk. Barnet er ikke direkte involvert da de ikke kan definere foreldrenes holdning, men påvirkes av og kan adoptere holdningen selv. Den pågående nasjonale fagfornyelsen og vedtatte overordnet del er et annet eksempel. Elevene er ikke direkte involvert, men det vil få stor innvirkning i hverdagen deres.

Eleven som et enkeltindivid er en del av mange små og store miljøer og utsettes daglig for påvirkninger i større eller mindre grad. Den bioøkologiske modellen må forstås som en dynamisk organisme som er i bevegelse og forandring på tidsaksen. Organismens aktører på de ulike nivåene og internt på hvert nivå påvirker hverandre gjensidig både i samspillsmønster og motsetningsmønster (Bø, 2012). Bronfenbrenner (referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 14) la i 2005 til kronosystemet for å synliggjøre at utviklingen skjer over tid, og hendelser i livet er med på å påvirke utviklingen.

Bø (2012) presenterer Bronfenbrenners tanker om samspillet i den bioøkologiske modellen som består av fire elementer som utelukkende virker sammen i en proksimal prosess. Disse elementene er prosess – person – kontekst – tid. For eksempel en lærer underviser en elev. Den proksimale prosessen utvikler seg og retningen utviklingen tar er avhengig av elevens anlegg (person), omgivelsene (kontekst), kvalitet på samspillet mellom lærer og elev (prosess) over tid. Samspillet i mikrosettinger trekkes særlig fram som avgjørende for barnets identitetsdanning, oppdragelse og læring. De proksimale prosessene som har sterkest innvirkning kalles «the building blocks of micro». Det er tre byggeklosser som er avgjørende i hver setting; aktiviteter, relasjoner og roller.

Aktiviteter handler om settinger hvor barnet opptre alene, som tilskuer eller i fellesskap med andre. I disse aktivitetene skapes rom for barnets utvikling avhengig av målet med aktiviteten og barnets involvering (Bø, 2012). Eksempel på dette kan være en elev som blir utsatt for krenkende språkbruk på grunn av egne ferdigheter i friminuttet.

Byggeklossen relasjoner deles inn i ulike dyader. En dyade er relasjonen mellom minst to personer. Bø (2012) viser til Bronfenbrenners tre dyader; observasjonsdyade, samhandlingsdyade og primærdyade. I en observasjonsdyade observerer barnet en annen person og får en positiv reaksjon på observasjonen. Samhandlingsdyade forekommer når to personer gjør noe sammen og samhandlingen kan ha ulikt ladete følelser; positivt, negativt, ambivalent og lignende. I primærdyaden er det gjensidige følelser og omsorg, for eksempel mellom venner. Videre er gjensidighet, maktbalanse og følelser i relasjonene viktig for barnets utvikling. Dersom relasjonen er gjensidig øker påvirkningen i relasjonen noe som bidrar til økte utviklingsmuligheter. Balanse i maktforholdet og følelser i relasjonen øker utviklingsmulighetene for barnet (Bø, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2015) deler relasjoner inn i en ytre og en indre dimensjon. Den ytre dimensjonen handler om hvordan individet blir behandlet, snakket om og snakket til av andre i fellesskapet. Den indre dimensjonen handler om individets opplevelse av relasjonen. Krenkende språkbruk i skolegården er ikke uvanlig, men oppleves det krenkende språket ulikt basert på relasjonen de har til hverandre?

Den siste byggeklossen er roller. *En rolle er et system av normer og oppskrifter for atferd som forventes av personer i bestemte posisjoner i en nærmere gitt sammenheng* (Bø, 2012 s. 179). Bronfenbrenner (referert i Bø, 2012) skiller mellom to typer roller i mikrosystemet; roller som barnet går inn og ut av – venn, skoleelev, datter, niese og

lignende, og roller som barnet møter – lærer, venn, medelev, far, bestemor og lignende. Videre deles rollene som barnet møter inn i førstelinjenettverket og mentorer. Førstelinjenettverket er barnets nære relasjoner som de samhandler med i hverdagen. Mentorer er de som er utenfor førstelinjenettverket, men som har stor betydning for barnets læring og utvikling (Bø, 2012). Elevene har egne roller og de har sine rollemodeller som har betydning for deres utvikling. Med tanke på krenkende språkbruk vil roller ha betydning og kan påvirke elevenes bruk av krenkende språk.

### Oppsummering av teoretiske perspektiver

I dette kapitlet har vi presentert teoretisk perspektiver for å ramme inn vår forskning og våre empiriske funn. Vi har sett på ledelsesteorier i et historisk-kulturelt kunnskapssyn, og balansen mellom styring og ledelse gjennom det instrumentelle og institusjonelle perspektiv. I vår forskning ble en av våre teoretiske grunnpilarer perspektiv på ledelse og transformering av perspektiver i forhold til etablering av voksnes læring. Våre funn har vi også knyttet til teorier om organisasjonens hukommelse gjennom kunnskap i et praksisorientert perspektiv, og handlingsteorier med fokus på uttrykt teori versus bruksteori i ledelse av endring- og utviklingsprosesser. Ledelse av kollektive utviklingsprosesser har vi videre sett i lys av språket som et viktig ledergrep og transformasjonsledelse som ledergrep for forbedring av praksis i organisasjoner. Avslutningsvis har sett på krenkende språkbruk gjennom utviklingsteorier rundt barn og unges utvikling av sosial kompetanse og andre faktorer som kan påvirke skolemiljøet.

## 4. Undersøkellesdesign og metode

Her vil vi presentere vår vitenskapsteoretiske forankring og redegjøre for vår kvalitative tilnærming. Videre tar vi for oss valg av forskningsdesign og metode. Forskningsdesignet beskrives av Thagaard (2018) som en helhetlig plan for undersøkelsens utforming. Her blir hovedpunktene i vår forskning redegjort for, samt kriteriene for valg av informanter vil bli presentert. Videre beskrives det hvordan undersøkelsene ble gjennomført og hvilken forskningstilnærming som benyttes for datainnsamling og analyse. Til slutt gjøres det rede for studiets etiske aspekter, samt forskningens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

*Forskning er systematisk produksjon av kunnskap* (Nyeng, 2012, s. 9). Skille mellom forskning og andre kunnskapskilder er måten man oppnår kunnskap på. Det er metoden som skal sikre begrunnede resultater. Vår forskning er innenfor en samfunnsvitenskapelig tradisjon. Samfunnsvitenskap forstås som forskning som studerer forhold ved samfunnet, sammenhenger mellom mennesker og sosiale fenomener (Berg, u.å). Nyeng (2012) skiller mellom to retninger innenfor vitenskapen; positivisme og hermeneutikk. Den positivistiske retningen er tidligere beskrevet i delkapittel 3.1.1 og vi vil ikke gi ytterligere beskrivelser i denne delen.

Den samfunnsvitenskapelige retningen hermeneutikk hevder at vitenskap om mennesker og samfunn er *meningsfenomener som må fortolkes*. Denne retningen kan i en vid forstand kalles fortolkningslære. Innenfor denne retningen oppnås kunnskap gjennom systematisk arbeid med fortolkninger. Forståelse av sosiale fenomener krever noe annet enn forklaring av naturfenomener. For å kunne forstå et sosialt fenomen må man kjenne til menneskets oppfatning og motiver. Sosiale fenomener konstrueres av deltakernes egen forståelse (Nyeng, 2012). Eksempelvis bruken av krenkende språkbruk. I vårt prosjekt legger vi til grunn at krenkende språkbruk er et fenomen i samfunnet vårt og må forstås gjennom deltakernes fortolkninger av fenomenet. Det er en gjengs forståelse blant ungdommene at det er hverdagspråket – det er ikke vondt ment.

Med et hermeneutisk forskerblikk forstås virkeligheten utfra at den er konstruert av mennesker og deres forståelse av virkeligheten (Jacobsen, 2005). I vår oppgave ønsker vi å sette delene – våre data – sammen til en helhet gjennom vår fortolkning av dataene.

Sosiale fenomener kan ikke forstås uten at de tolkes inn i en meningsfull kontekst. Delene kan bare forstås i lys av helheten, og helheten forstås i lys av delene. Det er en stadig pendling mellom delene og helheten – dette kalles den hermeneutiske sirkel (Nyeng, 2012).

Vår metodiske tilnærming er fenomenologisk med et hermeneutisk forskerblikk. I følge Nyeng (2012) forstås fenomenologi som læren om det innlysende. Hvordan mennesker opplever og mener noe om verden rundt seg. Verden består av mange virkeligheter og det er mennesket som bevisste og praktiske vesener som skaper de ulike virkelighetene. Fenomenologisk forskning er på jakt etter den levde erfaringen, slik verden fremtrer for dem, ikke de bakenforliggende årsakene for hvorfor mennesker oppfatter virkeligheten slik. I vår oppgave er vi opptatt av informantenes opplevelse av fenomenet «krenkende språkbruk» ut ifra deres perspektiver. I en fenomenologisk tilnærming er målet å forstå sosiale fenomener utfra informantens egne erfaringer og perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informanten basert på deres virkelighetsforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det finnes flere forskningsstrategier, Nyeng (2012) behandler induktiv og deduktiv tilnærming. Ved deduktiv tilnærming går forskeren fra teori til empiri. Da undersøkes en antakelse som er utledet gjennom en eksisterende teori opp mot virkeligheten. I induktiv forskning er utgangspunktet innsamlet data; eksempelvis observasjoner eller intervjuer. Gjennom analyse av dataene forsterkes empirien gjennom teori (Nyeng, 2012). Strategien har som mål at forskeren skal gå fra empiri til teori. Datainnsamlingen skal gjøres med et åpent sinn, systematiseres og deretter knyttes teori til empirien (Jacobsen, 2005). Det betyr at den kvalitative forskningen aldri kan være helt objektiv. Slutninger trekkes gjennom egne verdier, erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010). Vår forskning har en induktiv tilnærming. Med utgangspunkt i resultatene fra elevundersøkelsen gjennomførte vi intervjuene med åpne spørsmål i jakt på deres opplevelse av fenomenet krenkende språkbruk, for så å knytte relevant teori opp mot våre funn.

## 4.2 Utvalg og design

I kvalitativ forskning er hovedmålet å få kunnskap om det unike og spesiell, generalisering er ikke et mål. Som oftest har kvalitative metoder til hensikt å søke kunnskap om fenomener (Jacobsen, 2005). Det er dermed ikke behov for et stort antall



deltakere i forskningen. Vi har gjennomført et strategisk utvalg og har begrenset vårt masterprosjekt til en skole. Grønmo (2004) definerer strategisk utvalg som *systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut i fra teoretiske og analytiske formål er mest relevant og mest interessant*” (Grønmo, 2004 s.88). Formålet med undersøkelsen vår er å få informasjon om informantenes forståelse av fenomenet og hvordan den utvalgte skolen arbeider med fenomenet. Vår informantskole er valgt ut basert på kjennskap til rektors og organisasjonens profesjonalitet. Med utgangspunkt i vår kunnskap om skolen, antok vi at informantskolen kunne bidra med relevante og interessante perspektiver i vår forskning.

For å begrense antall intervju ønsket vi å gjennomføre to informantintervju og to fokusgruppeintervju. Informantintervjuene var med en språkforsker og med rektor på informantskolen. Rektor valgte ut en gruppe med lærere og en gruppe med elever til fokusgruppeintervjuene. Våre intervjuobjekter betegnes som informanter, da de har god kunnskap om fenomenet. Dersom hensikten var å intervju personer som representerer en spesiell gruppe, ville de vært betegnet som respondenter (Jacobsen, 2005). I vårt tilfelle er hovedmålet å få kunnskap om fenomenet i ulike grupper, men ikke gruppen i seg selv. Vår empiri er hentet fra forskerinformant, rektor og to ulike fokusgrupper på informantskolen, i tillegg til elevundersøkelsen. Empirien vår kan betegnes som en triangulering både i forhold til utvalg og metode.

På grunn av vår begrensning når det kommer til tid, ble det naturlig for oss å foreta en tverrsnittundersøkelse. Dette er en undersøkelse som benytter data fra en avgrenset periode, og den gir et øyeblikksbilde av det fenomenet vi studerer (Johannessen et al. 2016, s. 70), altså et «øyeblikksinntrykk» av «krenkende språkbruk» i skole og fritid. Da dette er data som er innhentet fra ett bestemt tidspunkt, må man utvise forsiktighet med å trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid (Johannessen et al. 2016). Derfor vil vår tilnærming gi oss kunnskap om det fenomenet vi studerer, her og nå. En tverrsnittstudie er hensiktsmessig når man skal beskrive et fenomen på et gitt tidspunkt og finne samvariasjon mellom fenomener på et gitt tidspunkt (Jacobsen, 2005).

### 4.3 Metode

I våre forberedelser ble det i en tidlig fase klart at vår tilnærming til temaet ble innenfor det kvalitative forskningsfeltet. *Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting* (Postholm, 2010, s. 9). Målet i kvalitativ

forskning dreier om å forstå perspektivet til individene som forskes på. Forskningen tar utgangspunkt i en naturlig kontekst med fokus på menneskenes hverdagshandlinger. Kvalitative forskere har en tilnærming på forskningen som har sitt utspring i et paradigme eller et verdenssyn. Det betyr at forskeren bærer med seg et syn på omverden som er med på å styre forskningen. Postholm (2010) hevder at det meste av tradisjonell kvalitativ forskning skjer i et konstruktivistisk paradigme, hvor mennesket blir ansett som aktivt handlende og ansvarlig. I dette paradigme er forståelse kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i en sosial kontekst mellom mennesker.

I kvalitativ forskning vil forskeren være på jakt etter små deler som skal settes sammen i et helhetsbilde. Forskeren i seg selv er det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning. Delene som settes sammen tar utgangspunkt i forskerens forståelse av informantenes meninger og tolkninger. Det er likevel viktig å forske med et åpent sinn og ta hensyn til informantenes virkelighetsoppfatning (Postholm, 2010). Som kvalitativ forsker i eget felt er det vanskelig å legge bort egne antagelser helt, derfor er høy grad av bevissthet i behandling av materialet essensielt for resultatet.

I vår forskning har vi brukt elevundersøkelsens resultater fra 2017 og 2018 (Wendelborg, 2019), både som en innledning til våre intervju og som en sammenligning mot våre funn. Ved å bruke elevundersøkelsen har vi delvis hatt en kvantitativ tilnærming. Jacobsen (2005) sier at kvantitative metoder kan i mange tilfeller kalles ekstensive metoder, da de behandler mange enheter i undersøkelsen. Samtidig de relativt lukket da forskeren har forhåndsdefinert informasjonen den er på jakt etter. Tufte (2011) deler innhenting av data i kvantitative undersøkelser i to – primærdata eller sekundærdata. Primærdata er når forskeren selv samler inn data, mens sekundærdata er når dataen finnes før undersøkelsen starter. Vår tilnærming tar utgangspunkt i sekundærdata – en undersøkelse hvor resultatene er analysert.

#### 4.4 Forskningstilnærming

I dette delkapittelet vil vi presentere vår forskningstilnærming gjennom bruk av elevundersøkelsen som sekundærdata og kvalitativt forskningsintervju.

##### 4.4.1 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen gjennomføres årlig på alle skoler i Norge. Tilbudet er fra 5. – 13. trinn, men det er kun obligatorisk å gjennomføre for elever på 7., 10. og vg1 (Wendelborg, 2019). Resultatene fra disse gir skolene status på ulike områder som blant

annet trivsel, mobbing, vurdering, støtte fra hjemmet. I våre intervju fikk informantene presentert tall fra elevundersøkelsen som en introduksjon til vårt tema. I etterkant av intervjuene har vi særskilt sett på resultatene i forhold til krenkende språkbruk, baksnakking og utestenging. Vi har gjort en sammenligning mellom våre funn og resultatene fra elevundersøkelsen sett opp imot de to kategoriene krenkende språkbruk og baksnakking/ utestenging, på jakt etter samvariasjon og ev. motstridende funn for videre drøfting.

#### 4.4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Forskningsintervju er et verktøy som benyttes innenfor kvalitativ forskning. I vår oppgave har vi brukt kvalitativt forskningsintervju som forskningsverktøy. Kvalitativ tilnærming i forskningsarbeid brukes på ulikt vis både i humanistiske, samfunnsvitenskapelige, helsevitenskapelige og naturvitenskapelige områder. Det finnes ikke en allment akseptert definisjon, men det er forskning som prøver å beskrive, forstå og tolke menneskers erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det tolv aspekter i et kvalitativt forskningsintervju ut fra en fenomenologisk tilnærming som forskeren må ta hensyn til i sin forskning. *Livsverden* – det er intervjuobjektets egen opplevelse av sin livsverden som er fokus for intervjuet. Forskeren skal jakte på denne opplevelsen fordomsfritt. *Mening* – forskeren skal søke etter å forstå informantens forståelse av egen virkelighet. *Kvalitativt* – forskeren søker informantens kunnskap i form av ord, det er ikke et mål å kvantifisere. *Deskriptivt* – forskeren søker etter åpne og nyanserte beskrivelser av informantens opplevelser og meninger. Hovedmålet er å få fram hvorfor informanten opplever og handler slik den gjør. *Spesifisitet* – forskeren jakter på beskrivelser av det spesielle og ikke det generelle. *Bevisst naivitet* – med et åpent sinn mottas nye vendinger. Informanten får rom til å føre samtalen og bringe nye og uventede elementer. *Fokusert* – forskeren bringer inn et bestemt tema med åpne spørsmål for å gi rom til informantens refleksjon. *Tvetydighet* – dersom informanten gir motstridende beskrivelser, søker forskeren etter årsaken til disse motsigelsene. *Endring* – intervjuet i seg selv kan få informanten til å endre mening eller forklaringer gjennom refleksjonen. *Følsomhet* – like spørsmål kan gi ulike svar fra forskjellige informanter. Informantens ballast og holdninger legger føringer for den kunnskapen de bringer inn i intervjuet. *Mellommenneskelig situasjon* – kunnskapen skapes i samspillet mellom informant(er) og intervjuer. Forskeren må være bevisst egne handlinger i en intervjusituasjon og gi

informanten trygghet til å bringe inn de subjektive opplevelsene og meninger. *Positiv opplevelse* – det er forskerens ansvar å gjøre intervjusituasjonen til en positiv opplevelse. I et vellykket intervju har kanskje informanten også fått ny innsikt og kunnskap.

Intervju som forskningsredskap kan inndeles på to måter; individuelt eller gruppe, åpent eller strukturert. Intervjuene kan struktureres i ulik grad, fra helt åpent til helt lukket. Et åpent intervju har ingen begrensinger eller styring, det er tilnærmet en vanlig samtale. Lukket intervju er i motsatt ende, hvor intervjuet er strukturert med spørsmål som har gitte svaralternativer. Et kvalitativt intervju bør ikke ha en stram struktur, men heller ikke være uten struktur. I forkant kan det være hensiktsmessig å utforme en intervjuguide, som er en oversikt over tema og hovedspørsmål intervjueren må komme innom i løpet av intervjuet. En intervjuguide sikrer belysning av de viktigste temaene (Jacobsen, 2005).

I vår forskning valgte vi å gjennomføre semistrukturerte intervju med en intervjuguide for å holde fokus. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervju, ett intervju av rektor og ett intervju av en forskerinformant. Fokuset i vår oppgave er utvalgets forståelse av virkeligheten, hvor de selv er deltakende, tolkende og ansvarlige individer. Deres opplevelser, meninger og tolkninger er essensen i vår empiri. Det betyr igjen at empirien er ikke generaliserbar. Den er unik i en kontekst og skapes av deltakerne i et samspill. Som kvalitativ forsker bringer man inn egne erfaringer, meninger og tolkninger i innsamlingen av empiri. Med et kvalitativt forskerblick kan man bli en del av konteksten og påvirke informantene i for stor grad. For å være mest mulig objektiv og nøytral under innsamlingen av empiri, utformet vi en intervjuguide (vedlegg 2).

Som en innledning til vår datainnsamling gjennomførte vi et intervju med en språkforsker. Dette intervjuet ble bakteppe for datainnsamlingen. På vår utvalgte enhet gjennomførte vi fokusgruppeintervju med elever og lærere, samt et individuelt intervju med enhetens rektor. Rektor gjorde utvalget av lærere og elever, hvilket betyr at vi som forskere ikke har noen forkunnskaper om informantene i fokusgruppeintervjuene. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes med en intervjustil som ikke er styrende og her omtales intervjueren for moderator. En moderator har en litt annen rolle enn de som gjennomfører individuelle kvalitative intervjuer. Moderatorens rolle er å fremtre som en profesjonell lytter, samtidig som han er oppmerksom på å skape et sosialt rom for

samhandling som er preget av oppmerksomhet, åpenhet og fleksibilitet. Her er det først og fremst viktig å få fram de ulike synspunktene om emnet som er i fokus for gruppen. Det er heller ikke noe formål at deltakerne i fokusgruppen skal komme til enighet eller presentere løsninger på spørsmål som diskuteres. Det viktigste er å få fram forskjellige synspunkter om emnet (Kvale & Brinkmann, 2009).

#### 4.5 Validitet og reliabilitet

I all forskning stilles det metodologiske krav. Dataene som samles inn skal både være gyldig og holdbar. Gyldighet i data viser til det metodologiske kravet validitet og holdbare data viser reliabilitet (Nyeng, 2012). Forskningsintervjuene våre ga oss mye informasjon. For å sikre at vår empiri anses som gyldig og holdbar har vi vurdert forskningens validitet og reliabilitet.

##### 4.5.1 Validitet

Validitet handler om metoden vi bruker undersøker hva den har til hensikt å undersøke. Kriteriet til validitet handler om forskerens fortolkning. Informantenes utsagn må være grundig dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010). Nyeng (2012) snakker om gyldighet i data – bringer forskningen fram informasjon om fenomenet man undersøker? I fenomenologisk forskning er det aldri en garanti for at datainnhentingene ikke får fram annen informasjon. Det betyr at intervjuet, transkripsjonen og analysearbeidet har betydning for forskningens validitet. Utvalget har også betydning for validiteten. Gjennom vår utvalgstriangulering er validiteten styrket. Fenomenet blir undersøkt blant flere grupper og gir derfor styrket validitet. I intervjuene har vi hatt samme utgangspunkt til alle informantene. Vi innledet med resultatene fra elevundersøkelsen og benyttet intervjuguiden vår. I intervjuet med elevinformantene forklarte vi fagbegrepene vi brukte grundig og erstattet noen med mer forståelige begreper.

##### 4.5.1.1 Intern validitet

Intern validitet handler om hvorvidt fremstillingen av fenomenet er riktig. Den interne validiteten kan testes gjennom informantvalidering eller testing mot andre fagfolk, annen empiri og teori (Jacobsen, 2005). Vi har valgt å teste validiteten gjennom andre fagfolk, samt annen empiri og teori. Intervjuet med språkforsker som har egen forskning på temaet krenkende språkbruk, dannet bakteppe for våre intervju med informantene. I

analysearbeidet har vi sett etter sammenhenger ulikheter mellom det informantene ga uttrykk for og det vår fagperson trakk fram.

#### 4.5.1.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om dataene er overførbare til å gjelde en større gruppe. En generalisering er ikke et krav i kvalitativ forskning, det er mer en jakt på generelle fenomener. Kvalitative metoder gir større mulighet for teoretisk generalisering, i mindre grad fra utvalg til populasjon. Likevel kan forskeren undre seg om dette gjelder flere enn eget utvalg (Jacobsen, 2005). I vår forskning har vi innhentet informasjon fra flere perspektiver for å belyse fenomenet krenkende språkbruk – elev, lærer og rektorperspektiv. I tillegg har vi analysert og sammenlignet våre funn med elevundersøkelsene fra 2017 og 2018. Gjennom ulike perspektiver og annen empiri har den eksterne validiteten blitt styrket, og gir dermed rom for overførbarehet i et større perspektiv.

#### 4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes pålitelighet. I kvalitativ forskning er forskeren en viktig del av forskningen, og kan påvirke forskningsresultatene om man ikke er bevisst egen rolle. På samme måte kan selve undersøkelsen skape resultatene gjennom en intervju-effekt. Den som intervjues påvirkes av intervjueren, og motsatt. Samtalen skapes i et samspill og begge parter vil påvirkes av hverandre. Selve intervjuet kan også gi en kontekst-effekt. Hvordan informantene opplever selve intervjusituasjonen kan få betydning for resultatet. (Jacobsen, 2005). I vårt utvalg vil det være ulike grad av påvirkning mellom de forskjellige intervjuene. Intervjuene er gjennomført på et av skolens. For de voksne informantene er det kjente omgivelser og dermed ingen kilde til utrygghet. Vi antar at lærere og rektor er vant til å ha samtaler med faglige spørsmål og evner å reflektere rundt egne meninger. Denne antagelsen kan vi ikke ha rundt elevene og dataene samlet fra elevintervjuet må da særlig vurderes. For elevene kan konteksten ha betydning, da sted for intervjuet ikke er et rom elevene daglig bruker. I tillegg kan vi anta at det er en opplevd ubalanse mellom intervjuer og informanter knyttet til rolle og alder. I selve intervjuet var vi spesielt opptatt av å trygge elevene i situasjonen. Det var også viktig å få fram at vi hadde ikke svarene på forhånd. Deres opplevelse av fenomenet var essensen, vi var ikke på jakt etter spesielle svar. Slik intervjuet artet seg har vi ingen grunn til å mistenke at elevene har svart på bakgrunn av kontekst eller oss som intervjuet.

Kriteriet på reliabilitet at resultatene fra forskningen skal kunne gjentas og reproduseres. I kvalitativ forskning blir det usikkert da hensikten er å søke det unike og spesielle i en gitt situasjon. I fenomenologisk forståelse vil variasjon blant informantene ikke være en ulempe, heller tvert imot for å oppnå et mer balansert resultat. Det vil heller ikke være mulig å gjenskape intervjuet med samme resultat, da informanten ikke vil huske hva som er sagt tidligere og det kan forventes at informanten har, i samspill med forskeren, fått økt innsikt i temaet. Fenomenologiske forskere bruker i stedet begrepet pålitelighet. Objektivitet henger sammen med pålitelighet. Objektivitet betyr i denne sammenhengen at funnene er uten forutinntatte synspunkter i analysefasen (Postholm, 2010).

#### 4.6 Etske perspektiver

I kvalitativ forskning forskes det på mennesker, deres virkelighet og fortolkninger av virkeligheten. I et forskningsprosjekt kan det by på noen etiske utfordringer gjennom hele forskningsprosessen. Det er derfor nødvendig å vurdere de etiske sidene gjennom hele prosessen. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009) vil vi redegjøre for etiske retningslinjer og beskrive våre etiske utfordringer i vårt prosjekt.

I oppstarten av et forskningsprosjekt når forskningsspørsmål og teoretisk avklaring skal formuleres bør både verdien av kunnskapen som søkes og forbedring av den menneskelige konteksten tas hensyn til (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvilken betydning får forskningen på de involverte? Kan forskningen gi informantene mulighet til forbedring? Når vi kontaktet vår utvalgte skole og presenterte tema, fikk rektor ved skolen en opplevelse av at det ikke hadde vært gjort godt nok arbeid på det aktuelle tema. Forskningen vår var ikke ment å sette noen i dårlig lys, men å løfte et tema som berører alle som arbeider med barn og unge. Og på den måten være med å bidra til at flere satte dette opp på dagsorden etter refleksjonene i intervjusituasjonen.

I forkant av datainnsamlingen er det nødvendig med en planleggingsfase. I et etisk perspektiv handler planlegging om å innhente informert samtykke, sikre konfidensialitet og en vurdering om forskningsprosjektet kan gi konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuet ønsket vi å bruke digital opptaker for innsamling av data med transkribering i etterkant, forskningsprosjektet ble derfor meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Prosjektet ble vurdert dithen at da det ikke ble samlet inn personlige opplysninger var det ikke behov for godkjenning. Likevel var det en forutsetning at alle data ble slettet ved forskningsprosjektets slutt og anonymisering



av både skole og deltakere. Deltakerne fikk et invitasjonsbrev som orienterte om prosjektets tema, bruk av data, deltakerkonfidensialitet og om mulighet for å trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse. Datamaterialet vi ønsket å innhente var ikke av personlig karakter, men generelle betraktninger fra deres hverdag omkring temaet. Deltakerne skal kunne kjenne seg igjen, men det er ikke mulig for andre å kjenne hverken skole eller enkeltdeltakere. Med anonymitet vil ikke dette prosjektet ha negative konsekvenser for de som har deltatt.

I intervjusituasjonen må konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne vurderes (Kvale & Brinkmann, 2009). Kan datamaterialet spores tilbake til deltakerne? Kan intervjuet føre til negative opplevelser, eksempelvis stress eller endret selvbilde? Krenkende språkbruk kan oppleves som et sårbart tema for mange, hensikten med prosjektet vårt var å få kunnskap om elever, lærere og rektors opplevelse av deres virkelighet knyttet til temaet. Det var viktig å sikre at deltakerne ikke opplevde dette som en trussel mot deres virkelighet. Innhenting av data i et kvalitativt intervju skjer i samspillet mellom deltakere og intervjuer. Dette samspillet kan påvirkes av etablerte relasjoner. I kommunen har vi begge mange relasjoner på skoleleder-, lærer- og elevnivå, både nære og perifere. I kommunen er forholdene små og kjennskap til deltakerne er ikke usannsynlig. Tillit var derfor nøkkelen i intervjusituasjonen. Konfidensialitet og tillit henger sammen. Deres interesser, verdier og perspektiv står i fokus, og må tas hensyn til og gis respekt.

Det digitale råmaterialet ble transkribert i etterkant av intervjuene. Transkripsjon betyr å omgjøre tale til skrift (Jacobsen, 2005). En transkripsjon vil ikke gi en fullstendig skriftlig framstilling av intervjuet, da kroppsspråk og blick ikke lar seg transkribere fra en lydopptaker. Den skriftlige framstillingen må derfor brukes sammen med lydopptaket og egne notater fra intervjuet. I denne fasen må konfidensialitet vurderes på nytt (Kvale & Brinkmann, 2009). En lojal transkripsjon skal ivareta deltakernes anonymitet, men samtidig være en korrekt skriftliggjøring av muntlige uttalelser uten forskerens fortolkninger.

Neste fase er analysering av data. I et etisk perspektiv må forskeren vurdere hvor dypt og kritisk analysen skal være. I enkelte tilfeller kan det også vurderes om deltakerne skal kunne være med å bestemme hvordan deres bidrag skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av tidsaspektet har vi i vår forskning ikke gjennomført

sitatsjekk blant informantene. Analysearbeidet har tatt utgangspunkt i direkte sitater uten kritiske tolkninger, men med hensikt å beskrive fenomenet.

Videre skal funnene i forskningen verifiseres. Dataenes validitet og reliabilitet vurderes. I et etisk perspektiv er det forskerens ansvar å formidle sikker og korrekt informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Høy grad av bevissthet rundt egne perspektiver og tolkninger viktig for at dataene skal være både pålitelig og gyldig.

Helt til slutt skal forskningen munne ut i et skriftlig produkt tilgjengelig i det offentlige rom. Konfidensialitet og konsekvensutredning er nødvendig for å sikre informantenes rettigheter (Kvale & Brinkmann, 2009). Tette bånd i kommunen kan gi utfordringer med hensyn til konfidensialitet. Som forskere i eget rektorkollegium krever mer av oss enn om dette var i en annen kommune. I prosjektet har vi hatt høyt fokus på å ivareta våre informanternes konfidensialitet. Det er også et ønske om at det skal gi positive konsekvenser å delta som informant i vårt prosjekt. Vårt mål er at informantens skolen og andre skoler kan dra nytte av prosjektet deres arbeid med krenkende språkbruk i skolen.

#### 4.7 Analyse

I analysearbeidet vårt har vi gjennomført en innholdsanalyse. Jacobsen (2005) beskriver innholdsanalyse som en prosess hvor intervjuet reduseres til et mindre sett med utvalgte kategorier. De valgte kategoriene fylles med innhold og enhetene tilordnes kategoriene. Videre analyseres enhetene i de ulike kategoriene med tanke på likheter og ulikheter seg imellom. Målet med analysen er å redusere den store datamengden ned til noen få kategorier, tema eller perspektiver som kan gi svar på forskningsspørsmålene (Nilssen, 2012).

Vi startet med å lese gjennom vårt datamateriale – de transkriberte intervjuene, for å bli kjent med hva disse handlet om. I kategoriseringen var vi på jakt etter å brette opp vårt forskningstema i mindre enheter, for så etterpå å samle deler av teksten (data) i disse enhetene.

Vi skiller i utgangspunktet mellom to former for kategorisering (Glaser & Strauss, 1967). Den første tar utgangspunkt i data. Data som ligner hverandre – omtaler det samme – samles i en gruppe som utgjør en kategori. Dette kalles for *åpen koding*. Datamaterialet vårt ble sortert i tre kategorier; kjennetegn på språkbruket, konsekvenser av språkbruket og lederegrep for å hindre krenkende språkbruk. Den andre formen for kategorisering er å danne kategorier som ikke finnes direkte i dataene, men som er

kategorier som forskeren etablerer etter at den første analysen er foretatt. Denne prosessen kalles *aksial koding*. Dette kan være en ny kategori, eller det kan være en overordnet kategori der flere underkategorier plasseres sammen i en større gruppe kategorier. Det var gjennom denne analysen vi kom fram til vårt oppsett som presenteres i neste kapittel.

Vi brukte også *Konstant komparativ analyse* for å styrke kodeprosessen. Denne prosessen handler om identifisering av likheter og forskjeller mellom kategoriene våre. Gjenkjenning av felles mønstre ved fenomenet muliggjør generering av *underkategorier* (subkategorier) slik vi har gjort det i beskrivelsen av funnene. Den konstant komparative analysens mål er å knytte sammen og integrere kategorier på en slik måte at all forekomst av variasjon fanges opp av den fremvoksende teorien som utledes av vår problemstilling.

#### 4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjort rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted og kvalitativ forskning generelt. Videre hvordan vi har gjennomført vår forskning. Valg av undersøkelsesdesign og metode er redegjort for, samt utvalg og vår forskningstilnærming. Forskningens validitet og reliabilitet er vurdert og presentert i dette kapitlet. Den etiske siden har vært med oss gjennom hele forskningsprosessen og utfordringene våre er gjort rede for. Til slutt i kapitlet er analyse- og tolkningsprosessen er presentert. I neste kapittel vil vi presentere vår empiri og analyse.

## 5. Presentasjon av empiri og analyse

I vår jakt på informantskole møtte vi på en del utfordringer. Noen rektorer ønsket ikke å delta på grunn av mangel på tid. Andre opplevde temaet som vanskelig og sårt, og kjente på en følelse av utilstrekkelighet, men vi opplevde at vår informantrektor ga et ærlig, usminket og reflektert e-postsvar på vår henvendelse om å stille som informantskole:

*Jeg vil mer enn gjerne at jeg og skolen stiller som informanter for dere, men jeg er redd min utilstrekkelighet som forebygger av dårlig språkbruk da vil komme opp i dagslys.*

*Kanskje informantrollen kan stimulere til systematisk arbeid fra lederhold? Dere traff et ømt punkt – kanskje et tegn på at dere er på rett veg?*

*Vi høres 😊 (ansikt med kaldsvette)*

### 5.1 Forskningsspørsmål

#### Hvordan kan skoleleder legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk i skolen?

For å kunne svare på vår problemstilling gjennomførte vi undersøkelsene med en induktiv tilnærming. Undersøkelsene startet med et felles utgangspunkt – tall fra elevundersøkelsen. Med åpne spørsmål startet vi vår jakt på informasjon om fenomenet krenkende språkbruk i skolen. Undersøkelsene genererte mye informasjon. Med fire transkriberte intervjuer startet vi vår analyseprosess. I første del av analysen leste vi gjennom intervjuene og markerte interessante funn. Neste steg var åpen koding, hvor funnene ble sortert i tre kategorier; *kjennetegn på språkbruket, konsekvenser av språkbruket og ledergrep for å hindre krenkende språkbruk*. Videre ble disse kategoriene systematisert etter forskningsspørsmålene – en aksial koding. Gjennom hele prosessen har vi også brukt konstant komparativ analyse for å styrke vår kodeprosess, hvor vi har jaktet på likheter og ulikheter i våre kategorier, mellom de ulike informantene og elevundersøkelsen.

Vi har strukturert vår empiri og forskningsfunn, og presenterer dette i tre delkapitler hvor stikkord fra våre forskningsspørsmål danner overskrifter og er bakgrunn for vår analyse.

### 5.1.1 Kjennetegn og konsekvenser

#### Hva kjennetegner krenkende språkbruk og hvordan forstår barn og unge bruken av krenkelser i eget hverdagsspråk?

Under intervjuene ønsket vi en beskrivelse av det krenkende språkbruket blant barn, unge og voksne, kategorien kjennetegn på krenkende språkbruk. Videre ønsket vi informasjon om hvordan våre informanter opplevde språkbruken og hvordan det krenkende språket virket på de unge, kategorien konsekvenser av språkbruket. I dette delkapitlet sammenligner vi også våre funn med resultatene i elevundersøkelsen.

Elevene fortalte at det var helt vanlig å bruke bannskap og nedsettende ord seg imellom, men også foran voksne. De definerte det som en del av hverdagsspråket, og at det ikke var ment negativt. Eksempler på krenkende begreper som ble trukket fram var *retard*, *homo*, *gay*, *traktorlesbe*, *bitch*, *neger*, *jøde* og lignende. Lærerinformantene kjente dette igjen i sin hverdag, hvor krenkede begreper ikke er unormalt. Elevene ble daglig kalt ting av negativ karakter, men de argumenterte med at det var slik de snakket seg imellom. Å bli kalt *homo* eller *bitch* var nærmest som en kjærlighetserklæring overfor hverandre. Vår forskerinformant trakk fram bruken av begreper som i utgangspunktet har en kjernebetydning – denotasjon, men gjennom bruk kan ord få en medbetydning – konnotasjon. Kjernebetydningen av ordet er i utgangspunktet ikke negativt, mer en beskrivelse av noe i verden, men så tillegges det en medbetydning som kan bety forskjellige ting for folk. Om det ikke er samsvar i betydningen kan det skape utfordringer.

Lærerinformantene opplevde at elevene ofte ble krenket til tross for at de ikke ga uttrykk for dette overfor hverandre, kjønnsforskjellene ble ikke trukket fram, så vi antok at det gjaldt for begge kjønn. En lærerinformant ga et eksempel:

*«Ja vi har jo også det eksemplet der de kaller hverandre for homo eller tykk, og så flirer dem. Ha, ha så morsomt, men så sitt dem og skrik aleine ute. Du flirer det bare bort, men du tar deg faktisk nær av det.»*

Rektorinformanten vår fortalte om en diskusjon om krenkende språkbruk i elevrådet. Elevene argumenterte med at det var sjargongen deres, det var slik de pratet, samtidig sa de at de hadde en forståelse seg imellom at de ikke mente det bokstavelig. Elevene mente at det var en felles forståelse, men de voksne på skolen opplevde ofte det

motsatte. Vår rektorinformant trakk fram et eksempel som viste at elevene kan bli krenket av sjargongen som ble brukt:

*«(...) Og hun følte seg ikke mobba at hun var lesbisk i den forstand, men ho følte seg ofte veldig krenka når ho hørte ordene som ble bruk mot andre i klasserommet. Er du gay, er du fette homo og at dem brukte de her ordene knyttet til seksuell identitet som skjellsord, som noe stygt.»*

I følge våre elevinformanter var det forskjell blant jenter og gutter. Guttene hadde et røffere språk direkte til mottakeren, mens jentene opererte oftere med baksnakking. Dette samsvarte med resultatene på elevundersøkelsen hvor jentene totalt sett var i overtall når det gjaldt baksnakking og utestenging. I tillegg så viste resultatene i elevundersøkelsen fra 2017 til 2018 at det hadde vært en økning blant de yngste elevene, og spesielt blant jentene (Wendelborg, 2019).

Resultatene fra elevundersøkelsen viser at det er jevnt over en økning på de laveste trinnene og en nedgang fra ungdomsskolealder (Wendelborg, 2019). Elevinformantene mente at det var blitt mer vanlig at mindre barn brukte nedsettende begreper.

Det kom tydelig fram at krenkede språkbruk var blitt en del av elevenes hverdagsspråk, og selv mente de at språket de bruker ikke var ment krenkende. Ser vi dette opp mot resultatene på elevundersøkelsene fra 2017 og 2018, er det en økning i andelen som har oppgitt at de blir kalt stygge ting eller ertet på en sårende måte blant de yngste elevene. Totalt sett er det flest gutter som har oppgitt krenkende språkbruk som type mobbing (Wendelborg, 2019). Elevinformantene våre opplevde et skille mellom kjønnene på informantskolen. Der var det guttene som oftest sa stygge ting og slengte med leppa rundt til alle. De mente at jentene var de som ble mest berørt av dette. Antakelsen til elevene var at jenter berøres mest av dette, men resultatene fra elevundersøkelsene viser at det er flest gutter som opplever krenkende språkbruk som mobbing (Wendelborg, 2019). Dette manglende samsvaret kan være av ulike årsaker, våre funn gir ikke tydelige svar, men nye spørsmål. Definerer gutter krenkede språkbruk som mobbing, mens jentene ikke gjør det? Viser jentene oftere at de blir berørt av det, mens guttene skjuler det mer? Dette vil vi ikke belyse i denne oppgaven, da det krever ytterligere undersøkelser for å kunne finne svar på vår undring.

Elevinformantene var selv veldig bevisste på at de ikke måtte ta det krenkende språket til seg. En elevinformant sa:

*«Dem må lære seg å ikke ta det til seg for man blir hele tiden kalt noe. Jeg kunne for eksempel bli kalt ei jævla traktorlesba, eller noe sånt.»*

Det er ikke vondt ment, det er bare kødd, men i mange tilfeller oppleves det vondt. Elevene beskrev at kødding ofte ble brukt, og at relasjon mellom sender og mottaker av budskapet var avgjørende. Dersom nære venner koddet var det greit, men om det var noen mer perifer ble budskapet tatt seriøst. Samtidig syntes de ikke at det var greit at det var slik, det kunne gi mange negative følelser selv om det bare var kødd. Kødding legitimerer et krenkende språkbruk. Våre elever påsto at det var et hverdagsspråk, men samtidig kunne de oppleve at det var ment krenkende. Kødding kan i slike tilfeller bidra til en opplevelse av for eksempel mobbing.

På vår informantskole ble kroppsøvingstimen trukket fram som en spesiell utfordring. Elevene hadde en opplevelse av at mange jenter valgte å skulke kroppsøvingstimen på grunn av stygge kommentarer fra guttene. De opplevde at lærerne ikke fikk med seg alt som skjedde i en kroppsøvingstime og det var vanskelig for dem å gjøre noe med det. Våre informanter opplevde at guttene var overlegne jenter og kunne tillate seg mer av den grunn.

I denne sammenheng kan man knytte dette opp mot stigmatisering og krenkelser, også utenfor skolegrensa. Elevinformantene våre var ganske tydelig på at språket er enda verre utenfor skolen, for da er det ingen voksne tilstede. I forhold til fritidsaktiviteter ble fotball og ishockey ansett av elevene som de idrettene med tøffest språkbruk. Det betyr at de tilpasser språket etter mottakere og miljø. Forskerinformanten vår støtter opp om dette og sa at det er som om noen arenaer legitimerer et røffere språkbruk.

*«Det er akkurat som man kan bestemme seg for at den måten å snakke på eller skrive på gjelder her, det gjelder noe annet der. (...) at det finnes aksepterte normer.»*

I vårt samfunn er sosiale media en dimensjon som stadig tar større plass i våre liv. Elevinformantene opplevde ikke sosiale media som en arena hvor krenkende språkbruk



var problematisk. Men de nevnte Snapchat hvor det kunne forekomme både krenkende språkbruk og utestenging. Fortnite<sup>2</sup> var en annen arena som ble nevnt. Under spill fortalte elevinformantene at det kunne være ganske tøft språk med krenkende begreper og utestenging kunne forekomme. Selv mente de at det var helt greit, og ikke noe man skulle bry seg om. Elevundersøkelsen 2018 viser en økning av krenkende språkbruk, utestenging og spredning av ting som såret blant de yngre elevene (Wendelborg, 2019). Vi antar at dette kan ha sammenheng med digital modenhet. Aldersgrensen på sosiale medier er 13 år, noe som også ble lovfestet juli 2018 i Personopplysningsloven § 5.

### Oppsummering av funn

*Hva kjennetegner krenkende språkbruk og hvordan forstår barn og unge bruken av krenkelser i eget hverdagspråk?*

Blant alle våre informanter opplevde vi nokså lik beskrivelse av hverdagspråket – språket var røft og bruk av krenkende begreper var ikke uvanlig, nærmest hverdagslig. Krenkende språkbruk var blitt mer en normalitet enn noe uvanlig, og utenfor skolegrensa var det krenkende språket enda verre. Elevene påsto at det var deres hverdagspråk eller en sjargong som ikke er ment krenkende. Samtidig kunne de føle det krenkende språkbruket ubehagelig. Kjødding var utbredt og våre voksne informanter opplevde at det legitimerende bruk av krenkende begreper. For elevene var relasjonen til avsender avgjørende. I de nære relasjonene var det en tilsynelatende felles forståelse og aksept hvor kjødding var tillatt. Mens i de mer perifere relasjonene ble negative følelser trigget, da de følte at de egentlig mente det de sa. Elevene opplevde ikke utfordringer knyttet til det digitale, selv om det var hendelser som kunne tilsi noe annet.

#### 5.1.2 Danning, felles verdigrunnlag og bevisstgjøring

*Hvordan kan skolelederens fokus på arbeid med danning basert på et felles verdigrunnlag bidra til større bevisstgjøring av barn og unges språkbruk?*

I dette delkapitlet presenterer vi funn fra kategorien ledergrep for å hindre krenkende språkbruk, med fokus på arbeidet internt på skolen.

Innledningsvis i dette kapitlet viser vi til vanskeligheten med å finne informantskole og vår rektorinformant viser i sin tilbakemelding en følelse av utilstrekkelighet i forhold til å forebygge krenkende språkbruk ved egen enhet. Etter at vi hadde presentert funn fra

---

<sup>2</sup> Fortnite – et online opplevelsesspill med chattefunksjon

elevundersøkelsen ble vår rektorinformant overrasket over resultatene knyttet til krenkende språkbruk. Rektorinformanten uttrykte at krenkende språkbruk gikk igjen som tema i alle ledd i organisasjonen. Det ble tatt opp og drøftet både på elevnivå, lærernivå, fellesmøter og i skole-hjem samarbeidet. Fokuset på krenkende språkbruk er tilstede på informantskolen, men de har ikke klart å stoppe dette til tross for at det er har vært gjentakende tema på alle nivå i skolen.

Lærerinformantene uttrykte oppgitthet med at krenkende språkbruk var blitt så utbredt blant ungdommene og at det var vanskelig å få bukt med. De snakket også om at det var ulik praksis og forskjellig toleransegrense for krenkende språkbruk blant de ansatte. Lærerne kjente på en følelse av en tapt kamp når det var ulik håndtering av krenkende språkbruk, og mente lik håndtering var nøkkelen for å lykkes. En av lærerinformantene sa:

*“Tror det er viktig at vi må ha alle lærerne med på laget. Alle må slå ned på det på det, for det føler ikke jeg at alle gjør”.*

Rektorinformanten rettet også blikket mot andre utviklingsarbeid som skolen hadde hatt fokus på og arbeidet med. Kollegiet var utviklingsorientert og god på kollektivt utviklingsarbeid, forutsetningene for å lykkes i arbeidet med å stoppe krenkende språkbruk var tilstede. Likevel opplevde skolen krenkende språkbruk som et ømtålig og vanskelig tema. Rektoren mente at skolen ikke klarte å løse denne utfordringen, men kunne vært gjort bedre med et arbeid hvor alle trakk i samme retning. Rektorinformanten sa flere ganger at skolen måtte være en motkultur og bidra til at krenkende språkbruk ikke ble en normalitet.

*«Vi må være en motkultur. Jeg tror jo det vil være vår rolle i evig tid i skolen».*

Brytekampen mellom ungdom og voksne ble også trukket fram, det er en kamp som skal være tilstede. Rektoren mente at dersom det ikke var en kamp, vil ikke verden gå videre, men det var viktig å finne balansegangen i formidlingen av verdier, empati og mottakerbevissthet.

Rektorinformanten trakk også fram linjer til samfunnet for øvrig, foresattes rolle og til sosiale medier. Det at krenkende språkbruk ikke bare var et skoleproblem, men også et samfunnsproblem og at foreldrene var forskjellig både i forhold til språkbruk og

holdninger. Dette er forhold skolen ikke får gjort noe med, men det skole kan gjøre er å prøve forebygge krenkende språkbruk kontinuerlig for å unngå at det blir en normalitet.

Rektorinformanten så også tilbake til sin tid som lærer og mente at skolen i dag er bedre og arbeider mer forebyggende enn for noen tiår tilbake. I tillegg til at arbeidet i skolen var preget av å være mer gjennomtenkt og forskningsbasert enn tidligere.

Eleven fortalte også at skolen hadde jobbet med krenkende språkbruk som tema, men de klarte ikke helt å sette ord på hva skolen gjorde for å forebygge og stoppe krenkelser. En elevinformant sa:

*«(...) det har vært et tema som liksom læreren vår har prøvd å jobbe med og sånn der.. og det har også vært å snakke med dem som, ja som angår det da. Liksom ta en alvorsprat og høre om det liksom. Jeg synes det har hjulpet».*

### Oppsummering av funn

*Hvordan kan skoleleders fokus på arbeid med danning basert på et felles verdigrunnlag bidra til større bevisstgjøring av barn og voksnes språkbruk?*

Krenkende språkbruk som en del av hverdagsspråket ble ansett som en utfordring i skolen. Det ble snakket mye om temaet på alle nivå, uten at det førte til forbedring. Våre informanter opplevde at de har ulik toleransegrense for hva som er akseptabelt språk, og de opererte ulikt overfor elevene i forhold til om og hvordan de slo ned på krenkende språkbruk. Informantskolen vår mente at krenkende språkbruk ikke bare var et skoleproblem, men også et samfunnsproblem. Skolen har forutsetningene for å lykkes i arbeidet med å forebygge krenkende språkbruk, da skolen arbeider mer gjennomtenkt og forskningsbasert i dag enn tidligere. Skolen må være en motkultur som trekker i samme retning med lik forståelse og lik håndtering av fenomenet krenkende språkbruk. Skolen må arbeide systematisk med formidling av verdier, empati og mottakerbevissthet.

#### 5.1.3 Samarbeid og bevisstgjøring

*Hvordan kan skoleleder gjennom samarbeid med elever og foreldre bidra til en mer helhetlig bevissthet rundt språkbruk som kan være krenkende?*

I dette delkapitlet presenterer vi funn fra kategorien ledergrep for å hindre krenkende språkbruk, med fokus på arbeid med elever og foresatte.

I forhold til skoleleders fokus og arbeid med krenkede språkbruk i skolen trakk vår rektorinformant fram et interessant eksempel, som vi også har vist til tidligere i dette kapitlet. Rektoren hadde fått et brev fra en elev som kjente seg krenket av den generelle språkbruken blant medelevene. Det krenkende språkbruket var ikke rettet direkte mot eleven, men den generelle konnotasjonen av begreper som lesbe og homo. Eleven opplevde daglig at medelever generelt i skolehverdagen brukte begreper knyttet til hennes legning som krenkelser. Denne eleven mente skolen gjorde for lite med krenkende språkbruk som hverdagsspråk. Som en konsekvens av denne elevhenvendelsen gjennomførte skolen en trivselsuke med blant annet krenkede språkbruk på agendaen, og vår rektorinformant brukte brevet videre i forskjellige utvalg og råd ved skolen. Det ble blant annet tatt opp både i FAU<sup>3</sup>, samarbeidsutvalget og elevrådet. Rektorinformanten trodde at brevet skulle bli en vekker blant elevene, men i istedenfor tok diskusjonen en annen vending og elevene argumenterte med at det var hverdagsspråket, og ikke bokstavelig ment. Rektorinformanten vår ble overrasket over diskusjonen og elevens egen bevissthet omkring bruken av krenkende språkbruk, både blant nære venner og i samfunnet for øvrig. Samtalen førte oss videre inn på storsamfunnet, og rektoren mente at det var en utfordring å være en motkultur når samfunnet var slik det var. Rektorinformanten poengterte igjen at skolen måtte være bevisst på hvordan den kunne være en motkultur og arbeide systematisk.

Lærerinformantene var enige om at språkbruk ble tatt opp som tema jevnlig med elevene, men å ta opp hvordan språkbruken i hjemmet var direkte med foresatte var mer utfordrende. Lærerinformanten beskrev at det i utgangpunktet ikke var vanskelig å konfrontere foreldre med saker skolen ønsket å ta opp som problematisk, men likevel var samtalen omkring språkbruk vanskelig. Språkbruk var ofte et tema i skolen og ble drøftet i skole-hjem samarbeidet, men at fokuset og arbeidet som ble gjort ikke førte til endringer. De mente selv at de var for feige når det bare ble snakket om på trinnkontoret, og en lærerinformant sa:

*«Men det vil jo likevel eksistere i klasserommet, og da gjelder det om vi tør å være tøff nok med den faren som sier sånn til oss: "Hva i helvete er det du sier for noe?"»*

---

<sup>3</sup> Foreldrerådets arbeidsutvalg

Lærerne kjente på en form for avmakt. Krenkende språkbruk i skolen kunne kjennes ut som en kamp det var vanskelig å vinne. Språkbruk var et gjentakende tema, men de ansatte og skolen fikk ikke stoppet den krenkede språkbruken blant elevene.

Sosiale medier og samfunnsdebatten ble et tema i våre intervju. Våre lærerinformanter mente at klasserommet på mange måter gjenspeilet samfunnet rundt. En av lærerne trakk videre fram at det gikk an å forstå hvor selve språkbruken til elevene kom fra, når en hørte på foreldres måte å uttrykke seg på. Men da i forhold til banning og ikke direkte krenkende språkbruk.

I alle våre intervju ble det stilt spørsmål om hvordan skole og hjem kunne spille på lag for å forbygge og stoppe krenkende språkbruk. Lærerne var opptatt av at skolen måtte ta opp temaet språkbruk på hvert foreldremøte, på lik linje med temaer som rusmidler. Foreldre måtte bevisstgjøres omkring hvordan språket blant ungdommen er og hvordan eget språk påvirker eget barn. Vår rektorinformant viste til flere foreldremøter og trakk fram et eksempel fra 8.trinn der et av temaene var språkbruk og viktigheten av å snakke med barna sine om dette hjemme. Rektoren mente at en bevisstgjøring av foreldre burde ta utgangspunkt i elevundersøkelsen slik at de fikk forståelsen av at mobbing og krenkelser handler mye om språk. Dersom skole og hjem har samme forståelse, kan man i større grad få til et godt samarbeid. I tillegg ble vår oppgave nevnt som en innfallsvinkel til foresatte.

Vår forskerinformant trakk også fram et tiltak fra eget barns skole. I denne klassen hadde språkbruken gått utover klassemiljøet og ble tatt opp som tema på et foreldremøte. Det ble enighet om at lærerne skulle ringe hjem hver gang det var uakseptabel språkbruk. Dette mente vår forskerinformant hadde hjulpet, da foreldrene etter hvert fikk sjeldnere telefonsamtale hjem. Forskerinformanten mente det hadde hjulpet å gjøre elevene bevisst på språkets betydning, og at opplevelsen av språket kunne oppfattes så forskjellig. Skolen lagde rettesnorer og foreldrene fulgte dette opp. Et viktig poeng ble trukket fram:

*«For hvem er jeg som foreldre som kan bestemme hva andre barn skal oppfatte som akseptabelt, det må jo de andre ungene bestemme».*

Gjennom intervjuene trakk alle informantene fram at det er og skal være en forskjell mellom ungdomsspråk og voksenspråk. Det er ikke i seg selv galt og heller ikke noe

nytt. For det handler også om løsrivelse og identitetsdannelse. Vår forskerinformant sa videre:

*«Det i seg sjøl at det kan være utfordrende språkbruk blant barn og unge er ikke noe nytt, men det som er nytt er kanskje rekkevidden ut av det, og det er der skolen ikke helt når fram (...) det må være et samarbeid i minste fall, samarbeid med andre».*

Forskerinformanten kom videre inn på modellen vår (figur 1 – Faktorer som påvirker elevens skolemiljø, s. 3) og sa at det var viktig å tenke på hvor tett koblet sirklene var med hverandre. Sirklene var nesten så tett koblet at det var vanskelig å skille lagene fra hverandre. For en elev påvirkes av omtrent alt samtidig. Det som skjer utenfor skolen tas inn i skolen, og skal håndteres i skolen. Skolen har en viktig rolle for å se ting i sammenheng. Med utgangspunkt i sirkelen trakk forskerinformanten fram viktigheten av at vi som skole og som samfunn måtte gi noen rettesnorer, hva som var akseptabelt og hva som ikke var akseptabelt.

Alle våre informanter mente at krenkende språkbruk var et viktig tema å belyse og vår rektorinformant avsluttet intervjuet sitt med følgende setning:

*«Jeg kjenner at jeg blir mer og mer glad for at dere skriver oppgave om akkurat det her, for det er jo interessant for ikke bare oss i skolen, men også for andre.»*

### Oppsummering av funn

*Hvordan kan skoleleder gjennom samarbeid med elever og foreldre bidra til en mer helhetlig bevissthet rundt språkbruk som kan være krenkende?*

Fenomenet krenkende språkbruk har vært et gjentakende tema på informantskolen. Det har vært drøftet i elevråd, FAU og i samarbeidsutvalg og det ble gjennomført temauke med krenkende språkbruk i fokus. Likevel førte det ikke til forbedring. Skolen kjente på en følelse av avmakt og en tapt kamp. Krenkende språkbruk opplevdes som vanskelig å ta opp med foresatte. Skolen mente selv at de må være motkulturen og stå i kampen gjennom bevisstgjøring av både elever og foresatte. Alle parter må ha forståelse for språkets betydning, språkets makt og maktmisbruk, konsekvenser, samt foreldrenes rolle. Det har vært og skal alltid være en forskjell mellom språket til ungdom og voksenspråket. Forskjellen fra før i tiden til i dag er rekkevidden blant annet på grunn av sosiale medier, og det krever et samarbeid for å lykkes. Med henvisning til vår

modell må skolen også håndtere saker som skjer utenfor skolen gjennom å se ting i sammenheng. Skolen må definere hva som er akseptabelt og gi elever og foresatte rettesnor.

## 6. Drøfting

I dette kapitlet skal vi drøfte og belyse vår problemstilling nærmere: *Hvordan kan skoleleder legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk i skolen?*

Vi knytter våre teoretiske perspektiver opp mot våre forskningsspørsmål og funn og ønsker å drøfte følgende perspektiver i lys av overordnet del:

- Spenningsfeltet mellom krenkende språkbruk og hverdagspråket blant barn og unge.
- Lederstrategier i arbeidet med å sikre organisasjonens læring og hukommelse i tråd med overordnet del av læreplanen.
- Krenkende språkbruk som samfunnsansvar i lys av Bronfenbrenner bioøkologiske modell.

Videre bygger vi opp kapitlet ut fra perspektivene som er listet opp ovenfor. Perspektivene må ses kronologisk i lys av våre forskningsspørsmål. Sitater fra empirien danner grunnlaget og rammer inn temaene i underoverskriftene.

### 6.1 «Jeg koddet bare» - da betyr det jo ingenting ...

#### Spenningsfeltet mellom krenkende språkbruk og hverdagspråket blant barn og unge.

Vi innledet alle intervjuene med å vise til resultatene i elevundersøkelsen, og trakk fram type mobbing med høyest andel. Alle våre informanter virket noe overrasket over omfanget av resultatene med tanke på krenkende språkbruk. Vi antok at informantens skolen ikke skilte seg ut i forhold til temaet, og var på jakt etter en beskrivelse av ungdommenes hverdagspråk og eventuelle konsekvenser ved bruk av krenkende språkbruk.

Hverdagspråket ble av våre informanter beskrevet som ganske hardt og krenkende begreper var normalt. Svennevig (2018) snakker om utviklingen av språkpraksis som skjer gjennom sosialisering på ulike arenaer. I samspill med hverandre utvikler elevene den kommunikative kompetansen på sin felles arena. Språkpraksisen til informantene våre var preget av krenkelser, men ifølge dem var det en felles forståelse for at dette ikke ble brukt for å krenke. Å bli kalt *bitch* eller *retard* var et uttrykk for kjærlighet i vennegjengen. Nilsen (2014) viser til denotasjon og konnotasjon av begreper. Begrepene *bitch* og *retard* har konnotert og har fått en positiv medbetydning. Samtidig uttrykte ungdommen at relasjon var avgjørende om begrepene



ble oppfattet positivt eller negativt. Denotasjon og konnotasjon kan brukes bevisst for å krenke andre, hvor den som krenker skjuler seg bak ordets rette betydning – denotasjon – og bortforklarer det med at det var ikke vondt ment. Når er det sjargong og når er det krenkelser? Elevinformantene våre var tydelig på at de måtte lære seg å tåle det krenkende språkbruket, men resultatene i elevundersøkelsen 2018 viser at 66,5 % av de som føler seg mobbet, blir krenket gjennom språk. Vi vil påstå at det er ikke en felles forståelse for hvordan hverdagsspråket er, til tross for at de hevder det og mener at toleransegrensen må heves. Balansen mellom hverdagsspråket og krenkelser er utydelig, og skolen må skape språklig bevissthet rundt betydningen av språket og hvordan språket kan tolkes.

Vår rektorinformant var opptatt av at vi som skole må stå i en brytekamp med barn og unge, det er en del av deres identitetsdanning. Vi skal ha med oss at samfunnet har endret seg og enhver tid har sin form for barndoms- og ungdomstid. Hverdagsspråket til voksne skal være ulikt barn og unges hverdagsspråk. Svennevig (2018) mener at utviklingen av den kommunikative kompetansen er en kontinuerlig prosess som foregår i alle situasjoner man møter. Barn lærer at det finnes ulike språkpraksiser på ulike arenaer. Vi som skole skal anerkjenne at ungdommer har sin egen språkpraksis, i tråd med overordnet del kapittel 2 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10), hvor dette poengteres. Men skolen skal ikke akseptere et krenkende språk, selv om elevene ikke mener det vondt. Konsekvensene av et slikt hverdagsspråk kan bli større enn den opprinnelige hensikten.

Ungdommene hevdet at språket ikke hadde til hensikt å såre noen. Samtidig opplevde lærerinformantene at mange elever sa at de ikke ble krenket, men når de var alene trillet tårene. Alberti-Espenes (2012) sier at krenkelser kan brukes bevisst og ubevisst. Det er mulig at sender av budskapet ikke har til hensikt å krenke mottakeren. I disse tilfellene skjer krenkelsene ubevisst, hvor hensikten i utgangspunktet var god, men mottakeren likevel opplevde situasjonen som krenkende. Det er alltid mottakeren av budskapet som avgjør om den føler seg krenket eller ikke. Det kan være vanskelig for barn og unge å forstå hva som kan være krenkende og hvilke konsekvenser krenkelser kan få for mottakeren. Ungdommene våre mente at det var en felles forståelse om bruken av krenkende språk, men våre funn viser også det motsatte. Gjennom sosial læring og erfaring utvikles den kommunikative kompetansen og forståelsen av krenkelser

(Svennevig, 2018). Alle barn og unge utvikler seg i forskjellig tempo, og det gjelder også kommunikativ kompetanse. Med ulikt utgangspunkt kan krenkende språkbruk virke forskjellig på den enkelte ungdom.

Krenkelser kan også brukes bevisst, og er da bevisste handlinger som har til hensikt å såre noen (Alberti-Espenes, 2012). Våre funn viser at koddning var utbredt på informantskolen. Relasjonen til den som koddet var avgjørende for hvordan koddningen ble oppfattet. Dersom relasjonen var nær, ble budskapet ansett som tull, men i de mer perifere relasjonene ble det oppfattet som krenkelser. I slike tilfeller kan koddning brukes som et middel for å legitimere krenkelsene, og det gir elever og voksne anledning til å skjule hensikten med budskapet. Koddning kan regnes som en hersketeknikk og har likheter med latterliggjøring som er en av Berit Ås' fem hersketeknikker (Nilsen, 2014). Når ungdommene våre ga eksempler på koddning, ble nedsettende kommentarer på utseende trukket fram. *«De sier det bare er kodd, men vi vet at de egentlig mener det»*. Med et hverdagspråk hvor krenkende språkbruk er sosialt akseptert kan elevene få en opplevelse av dobbelstraff. Først og fremst på grunn av selve krenkelsen, men også fordi de føler at de må flire med når de blir koddet med og forsterker da latterliggjøringen av seg selv.

I opplæringsloven kapittel 9A er det et lovfestet krav om nulltoleranse og elevens rettighet til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Et skolemiljø preget av nedsettende kommentarer og karakteristika skaper ikke et miljø som fremmer, heller tvert imot. Skolen er gjennom lovverket forpliktet til å håndtere krenkende språkbruk, noe som også poengteres i overordnet del kapittel 2.1. Her er det tydelig formulert at respektløse og hatefulle ytringer ikke skal aksepteres.

Betydningen av relasjoner ble påpekt flere ganger av våre informantelever. Ogden (2011) trekker fram vennskap og innpass blant jevnaldrende som en av de viktigste sosiale målene for barn og unge. For å oppnå dette er utvikling av sosial kompetanse viktig slik at de kan håndtere og mestre egne liv. Sosial kompetanse er en livslang utviklingsprosess. Med økt sosial kompetanse rustes barn og unge til å forstå seg selv, omverden og de sosiale omgivelsene. I samspill med andre får de mulighet til å påvirke og tilpasse seg sosiale situasjoner. I dette samspillet har Bronfenbrenners (referert i Bø, 2012, s. 178) byggeklosser; aktivitet, relasjon og rolle, sterk innvirkning på barn og unges identitetsdanning. Dersom våre elevinformanter ble utsatt for negative

karakteristika eller nedsettende kommentarer fra noen de ikke hadde en god relasjon til kunne de føle seg krenket. Skaalvik og Skaalvik (2015) deler relasjon inn i to dimensjoner hvor den ytre handler om hvordan eleven blir behandlet, snakket om og til av andre. Den indre dimensjonen viser til opplevelsen av relasjonen. Definisjonen av en relasjon er subjektiv og gjøres av den enkelte elev. To elever kan oppfatte relasjonen ulikt, og dersom sender og mottaker av budskapet har forskjellig oppfatning kan det skape utfordringer. Sender av budskapet oppfatter relasjonen som god og har ikke til hensikt å krenke, mens mottaker oppfatter relasjonen annerledes og vil derfor bli krenket. Et krenkende hverdagsspråk vil potensielt kunne skade de unges identitetsdanning selv om hensikten er god. Betydningen av samspillet for elevenes identitetsdanning kommer fram i overordnet del kapittel 2.1 «Sosial læring og utvikling»:

*«Å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene.»*

Å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer kan vi se opp mot Irgens (2016) teori om perspektiver som forståelsesform. I klasserommet er det mange ulike perspektiver gjennom skolehverdagen, og mange elever kan ha ulike perspektiver i samme situasjon. Rektorinformanten vår trakk fram eksemplet hvor en elev ble krenket når begreper knyttet til hennes legning ble brukt som skjellsord i gruppen. Her har sender og, i dette tilfellet, den som overhørte et budskap ulikt perspektiv. For hver av dem er det vanskelig å akseptere den andres ståsted og det blir en situasjon hvor hverdagspråket oppleves krenkende uten at hensikten var å skade. Kanskje det bare var ment som en kødd.

Ogden (2011) anser sosial kompetanse som en livslang læring hvor barn og unge, gjennom hele sin oppvekst, trenger å lære seg nye ferdigheter for å mestre viktige utviklingsoppgaver. I opplæringsloven § 1-1 – formålsparagrafen står det:

*«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.»*

I overordnet del tydeliggjøres skolens doble samfunnsoppdrag – vi skal drive med både danning og utdanning. Elevene skal gjennom opplæringen utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre egne liv. Skolen må skape rammer og gi elevene verktøy for

å kunne mestre sin egen hverdag. Elevene må få forståelse av faktorer som har betydning for å mestre livet, og de skal gis mulighet til å påvirke disse faktorene. Arbeid med det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse gir et slik rom i skolen. Å mestre eget liv har så stor betydning at det nå blir en del av prinsippene for opplæringen.

I dette delkapittelet har vi drøftet spenningsfeltet mellom krenkende språkbruk og hverdagspråket blant barn og unge. Vi ser at det er et utydelig skille mellom krenkelser og hverdagspråk. Gjennom arbeid med sosial kompetanse og livsmestring må vi bidra til at barn og unge utvikler ferdigheter som gjør dem i stand til å mestre eget liv gjennom å forstå seg selv, omverden og de sosiale omgivelsene. Videre er arbeid med språklig bevissthet i forhold til betydning og tolkninger av språket nødvendig for å skape forståelse for konsekvensene av krenkende språkbruk. Vi skal videre drøfte lederstrategier i arbeidet med sosial læring og utvikling i tråd med overordnet del.

## 6.2 Vi må være en motkultur. Jeg tror det vil være vår rolle til evig tid i skolen.

### Lederstrategier i arbeidet med å sikre organisasjonens læring og hukommelse i tråd med overordnet del av læreplanen.

Et av våre forskningsspørsmål var: *Hvordan kan skoleleders fokus på arbeid med danning basert på et felles verdigrunnlag bidra til større bevisstgjøring av barn og unges språkbruk?*

Ut fra våre funn ser vi at krenkende språkbruk er et gjentakende tema i skolen. Lærerne tar det opp med sine elever i klasserommet og med foresatte på foreldremøtene. I tillegg tar skoleledelsen temaet opp til drøfting jevnlig i kollegiet. Både ansatte og elever var enige om at krenkende språkbruk er en utfordring og må forebygges. Empirien forteller oss at det settes inn tiltak, men ansatte og elever i skolen ser ikke at tiltakene fører til varig endring og forbedring. En informantelev beskrev dette slik:

*«Det jo liksom sånn at om en lærer sier i timen sin at vi må liksom skjerpe oss med det og at vi må slutte med det. Men så kommer det en ny lærer i timen etterpå og da har de fleste glemt det da».*

Lærerinformantene sa også at en av årsakene til at det var vanskelig å forebygge og stoppe krenkende språkbruk var at lærerne hadde ulik toleransegrense for hva krenkelser var og at kollegiet ikke hadde felles handlingsstrategier for å håndtere krenkelser i skolehverdagen. Vi har stilt oss spørsmål om hvordan skoleledere kan skape en felles kultur og lik toleransegrense for krenkelser blant de ansatte og hvordan

sikre inn at alle er lojal i forhold til vedtak og endringer som gjøres i det kollektive fellesskapet. Altså hvordan skoleledere gjennom kollektive prosesser i kollegiet kan sikre at alle ansatte håndterer og slår ned på krenkende språkbruk på lik måte.

Møller og Ottesen (2011) og Irgens (2016) viser til ledelse gjennom et ovenfra-og-ned og et nedenfra-og-opp-perspektiv. Dette kan også relateres til Møller og Ottesens (2011) *hierarki* versus *kollegium*, som kan være en beskrivelse av skillet mellom styring og ledelse, og Irgens' (2016) «*toøyde*» pragmatiske perspektiv, som viser til forskjellen på ledelse i et instrumentelt positivistisk perspektiv og ledelse i et institusjonelt konstruktivistisk perspektiv.

Skolesektoren i Norge har klare linjer til New Public Management (NPM) og Irgens (2016) vitenskapelige øye. Med dette mener vi målstyring, rapportering og ansvarliggjøring i et ovenfra-og-ned perspektiv. Skolesystemet er bygd opp hieratisk fra: Kunnskapsdepartementet (KD) – Utdanningsdirektoratet (UDIR) – skoleeier – skoleleder – skoleansatte – elever – (foresatte). Skolesystemet er stort og komplekst, og det vil derfor også være nødvendig med tydelige rammer og føringer for at alle elever i Norge skal ha like forutsetninger for læring og utdanning. Et eksempel er innføring av overordnet del av læreplanen. Arbeidet bak og formålet med planen er at det skal gjøres endringer i skolen som skal være med på å forme opplæringen i tråd med fremtidens behov (Sanner, 2019, 5:27). I tillegg er et generelt formål med læreplaner å sikre lik opplæring for alle elever i Norge. Ny læreplan skal ikke bare sikre lik opplæring, men naturlig også føre til forbedring av praksis. Robinsons (2018) handlingsteorier viser til at for mange endringer i skolen skjer uten at det fører til en forbedring av praksis. Dette kommer vi nærmere inn på senere i dette kapitlet.

For at sentrale føringer og dokumenter skal implementeres i skolen viser blant annet Irgens (2016) til at det kan være en nødvendighet å lede implementeringsprosessen fra sentralt hold gjennom et ovenfra-og-ned perspektiv. Det vil i første omgang være statisk nedfelt og kodifisert kunnskap. Det er sentrale føringer som skoleeier, skoleleder og skolene må sette seg inn i å fortolke. Fortolkningen skal danne informasjon. For at denne informasjonen skal bli til varig kunnskap viser Irgens (2016) gjennom Blacklers teorier om kunnskapen i organisasjoner, at informasjonen må forstås og situeres. Det er prosessuell kunnskap i et praksisorientert perspektiv: *Mediert kunnskap*; hvordan medieres kunnskap i arbeidet med krenkende språkbruk i vår organisasjon? *Situert*

*kunnskap*; forandrer kunnskapen om krenkende språkbruk seg i ulike deler vår organisasjon? *Provisorisk kunnskap*; er kunnskapen i stadig utvikling eller kan det være at vi ikke kommer videre for at kunnskap om hvordan vi kan forebygge krenkende språkbruk har etablert seg som «evig sannheter»? *Pragmatisk kunnskap*; har vi kunnskap i egen organisasjon som brukes målrettet mot å forebygge krenkende språkbruk? *Utfordrende kunnskap*; hva gjør skoleledere for å utfordre kunnskapen om krenkende språkbruk i organisasjonen (Blackler, referert i Irgens 2016, s.174)?

Irgens (2016) viser til at New Public Management (NPM) har hatt stor påvirkning gjennom alle ledd i utdanningssektoren siden slutten av 1980-årene, og er en del av det instrumentelle perspektiv og motsatsen til Blacklers motstrømsperspektiv. Våre funn støtter opp om forskning som viser at skolens tradisjon fortsatt har en sterk instrumentell tilnærming. Et klassisk eksempel er Blacklers (referert i Irgens 2016, s.175) beskrivelser av den *kognifiserte* kunnskapen der ansatte blir sendt på kurs og ny kunnskap blir sittende hos enkeltindivider i organisasjonen, og sjelden blir en del av den kollektive organisasjonslæringen.

For at sentrale dokumenter skal bli et levende dokument i skolen og ikke et skriveborddokument uten eierskap i personalet, må skoleleder ta vare på kunnskapen som er skapt og danne rammer i skolen for at kunnskapen etableres, deles og huskes. Kunnskapens hukommelse er sentral for at organisasjoner skal kunne gjøre endringer som fører til forbedringer (Irgens, 2016).

For vår forskning er dette sentrale og viktige spørsmål en skoleleder må stille seg for å undersøke og prøve å finne svar på i forhold til arbeidet rundt krenkende språkbruk. Våre funn viser at skolen arbeider med krenkede språkbruk kontinuerlig, men vår rektorinformant sa også at skolen trolig ikke hadde nok systematikk i dette arbeidet. Blacklers (referert i Irgens 2016, s.174-175) teorier om kunnskap i et praksisorientert perspektiv kan være støttende for å forstå hvilket kunnskapsgrunnlag rundt krenkende språkbruk skolen har og hvilke ledergrep som kan gjøres for å forbedre praksis.

Irgens (2016) viser til at hvordan vi tenker og hvordan vi praktiserer organisasjon og ledelse ikke er tilfeldig, men et uttrykk for kunnskap som er historisk og kulturell. Vi påvirkes av omverden i vår ledelse av utviklingsarbeid og den enkelte i sin utvikling av sin profesjonelle praksis. Det handler om transformering av perspektiver og dannelse av ny læring. Irgens (2016) viser til Mezirow, som trakk fram skillet mellom handlinger

som er reflektert og handlinger som ikke er det, og at voksne lærer gjennom å ta i bruk tidligere erfaring og læring, for så å reflektere over gyldigheten av situasjonen man står i, og ut fra sitt refleksjonsgrunnlag etableres ny læring. Vår forskning viser at skolen, i forhold til krenkende språkbruk, mulig ikke klarerer å transformere og oversette tidligere erfaring og lære til ny lærdom. Altså fra den kognifiserte kunnskapen, til den medierende kunnskapen om temaet. Ny lærdom kan danne nye perspektiver og forståelsesformer i arbeidet med å forebygge krenkende språkbruk. Dette vil være sentrale momenter som er viktig i skoleleders arbeid med kollektive prosesser i organisasjonen. I kapittel 3.5, «Profesjonsfellesskap og skoleutvikling» i overordnet del er det blant annet satt opp standarder for det profesjonelle læringsfellesskapet og som beskriver den medierte kunnskapen til Blackler (referert i Irgens 2016, s.174):

*«Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur».*

For at skolen skal lykkes med det profesjonelle læringsfellesskapet forutsettes det videre i kapittel 3.5 – god ledelse av alle samarbeidsforumer ved skolen:

*«Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor.»*

God skoleledelse ser de ansatte og de utfordringer som kan oppstå i arbeidshverdagen. En god skoleleder må forstå at krenkende språkbruk i skolen er en utfordring, som de ansatte ikke kan løse alene. En god skoleleder våger også å være ærlig om hvilke utfordringer en står i, hva man lykkes med og hva man ikke har lyktes med, og om nødvendig våger å endre kurs. I vår forskning var det derfor en reflektert og ærlig skoleleder vi møtte ved informantskolen. Informantrektoren var bevisst på hva skolen hadde lyktes med gjennom kollektivt utviklingsarbeid, men var også tydelig på at forebygging av krenkende språkbruk var et felt skolen ikke hadde lyktes med. Vår rektorinformant så utfordringene de ansatte stod ovenfor, viste forståelse og stor tiltro til jobben de gjorde for elevene og i det profesjonelle læringsfellesskapet, men også viktigheten og betydningen av fakta og målbare tall. Det var en rektor som ledet med

formålstjenlig balanse gjennom Irgens' (2016) pragmatisk "toøyde" perspektiv, gjennom å være bevisst forholdet mellom det vitenskapelige øyet og kunstneriske øyet.

Vår rektorinformant trakk fram viktigheten med at skolen måtte være en motkultur i arbeidet med krenkende språkbruk. I denne sammenheng er vi inne i det praksisorienterte perspektivet til Blackler (referert i Irgens 2016, s.174), der motkulturen er ledelse gjennom bevissthet rundt viktigheten av å være et godt språklig forbilde for barn og unge. For språket ansatte i skolen bruker er ikke alene et verktøy for faglig vekst, det er også et viktig redskap for ledelse (Ottesen, 2011). Vår forskning viser at det å være en motkultur til krenkende språkbruk krever at alle ansatte står samlet og er lojal mot felles vedtak i kollektive utviklingsprosesser. Uten en felles kollektiv plattform for det forebyggende arbeidet vil ikke skolens ansatte klare å fremstå som en motkultur i organisasjonen. Det forebyggende arbeidet vil være den enkelte lærers praksis, og elevene vil kunne tilpasse sitt språkbruk ut fra hvem som leder klasseromsundervisningen. I slike tilfeller vil ikke hele organisasjonen forbedre praksis, og eleven vil være prisgitt den enkeltes ansattes i klasserommet. Ottesen (2011) sier at det er ikke den enkeltes leders argumentasjonskraft eller retoriske evner som har betydning, det er hvordan leder sammen med de ansatte bruker språket til å danne forståelse, kunnskap og retning i skolens arbeid.

Vår empiri viser til at informantskolen fikk til varige endringer og gode resultater med utviklingsarbeid, men lyktes ikke i forhold til krenkende språkbruk. Gjennom transformasjonsledelse er lederen en god rollemodell og motivator, oppfordrer personalet til å stille spørsmål ved tingens tilstand, utfordrer til å tenke nytt og viser omtanke for hvert individs unike behov (Hetland, 2008). Transformasjonsledelse skal også inspirere til samarbeid i kollegiet mot felles mål og visjon, og intellektuell stimulering skal få ansatte til å tenke nytt og kreativt rundt egne utviklingsprosesser.

Verdsettende ledelse knyttes også opp med transformasjonsledelse; *Ledere er til for andre enn seg selv. Ledere skal støtte, bære, lose, veilete, inspirere, alt for at andre man leder, skal lære* (Skrøvset & Tiller, 2011 s.24). Med veileter mener Skrøvset og Tiller (2011) at en leder skal søke og finne de beste utviklingsveiene for sine medarbeidere. Medarbeiderne skal lære gjennom å finne mening og nytten i læren for å skape varige resultater. Men det er ikke bare ledelse av medarbeiderne i organisasjonen. Begrepet



medarbeidere her kan også overføres til elevene. Formålene i opplæringsloven § 1-1 sier blant annet:

*«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingen med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»*

Dette er helt i tråd med kapittel 3.5 i overordnet del:

*«God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen».*

Vår informantskole er ikke unik, det forstår vi gjennom samfunnsdebatten og elevundersøkelsen nasjonalt. Selv om man som skole lyktes med utviklingsarbeid i egen organisasjon, var det vanskelig å finne varige forbedringer i arbeidet med å forebygge krenkende språkbruk. Det som heller ikke var unikt var at informantskolen ønsket endring, men hadde enda ikke lyktes med det. Gjennom våre funn stilte vi oss spørsmålet om hvorfor ikke en organisasjon lyktes med arbeidet rundt krenkende språkbruk, når forutsetningene i utgangspunktet for å lykkes var gode. Hvorfor krenkende språkbruk var så vanskelig å endre, når en lyktes med forbedring av kollektiv utvikling på andre områder?

Vår forskning viser at det ikke bestandig er samsvar mellom hva vi sier vi gjør og hva vi faktisk gjør. Lærerinformantene fortalte at de ansatte arbeidet med å forebygge krenkende språkbruk kontinuerlig, men våre elevinformanter uttrykte ikke det samme. Enkeltlærere slo ned på krenkende språkbruk, mens andre igjen overså, godtok og lot krenkelser passere uten tiltak eller konsekvenser.

Robinsons (2018) handlingsteorier viser til at endringer ikke automatisk fører til forbedring eller endring av praksis. For å få en forbedring av praksis må vi først bevisstgjøre oss selv på om det er samsvar mellom hva vi sier vi gjør og hva vi faktisk gjør, og vi må skille mellom endringer isolert sett og endringer som fører til forbedring.

For at en endring skal føre til forbedring er den viktigste dimensjonen for elevens læring; ledelse av lærerens læring og utvikling - dimensjon fire i Robinsons (2014), *Elevsentrert skoleledelse*. Vi må skille mellom endring og forbedring, og for å få en forbedring må aktørene i en endringsprosess forstå og bevisstgjøres for hvorfor endring må skje. Skoleledelsen må kommunisere og skape en logisk forståelse av hvordan endringen skal føre til en forbedring.

Robinson (2014) dimensjon fire viser til at det viktigste for elevens læring er ledelse av læring og utvikling. I kapittel 3.5 – «Profesjonsfelleskap og skoleutvikling» står det:

*«Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen».*

Det handler på nytt om hvordan skoleledelsen sikrer kunnskapens hukommelse i organisasjoner, og Mezirow sine teorier om hvordan voksne lærer (Irgens 2016). For å lære må de ansatte ta i bruk tidligere erfaringer og læring, og gjennom refleksjon og bruk av tidligere lært kunnskap, skal ny kunnskap utvikles og etableres.

Det å bevisstgjøre elevene på hva krenkende språkbruk er og hvilke konsekvenser krenkende språkbruk kan få handler mye om sosial læring og utvikling, som vi har behandlet i delkapittel 6.1. Det å ha gode lederverktøy og metoder for kollektive utviklingsprosesser var noe informantskolen var trygg på. Men når det kom til krenkende språkbruk førte ikke den etablerte praksis til forbedring. Da bør kanskje skoleleder se nærmere på om det er en forskjell mellom det å utvikle faglige og pedagogiske måter å jobbe på, mot det å jobbe langsiktig med bevissthet rundt språkbruk. Det at forebyggende arbeid med krenkende språkbruk også kan være mer krevende fordi dette berører dannelsesidealer og den enkeltes verdigrunnlag er også et poeng, men dette vil vi ikke behandle nærmere i vår oppgave.

Ser vi da på Mezirows teorier om hvordan voksne lærer kunne det se ut som at skolen ikke klarte å anvende tidligere lærdom og erfaring i arbeidet med krenkende språkbruk, og vi havner tilbake til Robinsons (2018) handlingsteorier om samsvar mellom hva vi sier vi gjør og hva vi faktisk gjør.

Robinson (2018) trekker fram at når en skoleleder introduserer et nytt fokusområde eller utviklingsarbeid i et kollegium, presenteres skoleleders uttrykte teori. Det kan være arbeidsform, metoder, verdier og ønsket resultat, og gjennom beskrivelser av hvordan utviklingsarbeidet skal ledes fremover, presenterer skolelederen sin egen uttrykte teori for utviklingsarbeidet. Det kan være handlinger, møteformer og metoder for lærende møter. Videre kan de ansatte få presentert hvilke verdier som skoleleder legger til grunn og hvilket resultat organisasjonen ønsker at utviklingsarbeidet skal munne ut i. Dette er uttrykt teori, der skoleleder beskriver hva som kommer til å skje. På den andre siden igjen er det ikke sikkert at utviklingsarbeidet tok den retning som skoleleder ønsket eller

presenterte innledningsvis. Det kan være at skoleleder møtte stor motstand og tiden som var satt av til utviklingsarbeidet ikke ble brukt slik det var tenkt. Kanskje hadde ikke skoleleder satt av tid til å gjennomføre arbeidet, slik at det praktisk ikke lot seg gjennomføre eller at felles møtetid ble brukt til driftsoppgaver og ikke utvikling. Dette beskriver bruksteorien – det som faktisk ble gjort.

I forholdet til arbeidet med krenkende språkbruk og sosial kompetanse viser våre funn at dette kan være en av årsakene for vår rektorinformant konkluderte med at arbeidet rundt forebygging av krenkende språkbruk ikke hadde ført til forbedring. Bruksteorien i organisasjonen stemte ikke med skoleleders uttrykte teori. På dette området hadde skolen ikke lyktes i å videreutvikle praksis, slik overordnet del beskriver:

*«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»*

Krenkende språkbruk og arbeid med sosial kompetanse henger tydelig sammen. Vi har erfart fra egen praksis at arbeidet med sosial kompetanse har høyt fokus i skolen særlig første til fjerde trinn. Siden elevundersøkelsen starter på femte trinn vil ikke den kunne brukes i vår drøfting rundt de yngste elevene, men vi stiller oss spørsmål om skolen for tidlig i skoleløpet slipper tak med den intensive jobben med sosial kompetanse. I forhold til krenkende språkbruk peker vår erfaring mot at skolen i liten grad tar i bruk kunnskapen hos ansatte på de laveste trinnene og anvender denne kunnskapen til å etablere ny kunnskap lengre opp i skoleløpet. En slik form for dannelse av læring i organisasjonen vil kunne knyttes opp mot mediert kunnskap i Blacklers (referert i Irgens 2016, s.174) praksisorienterte perspektiv. Kan det være at skolen er for preget av det instrumentelle kognifiserte perspektiv i synet på kunnskap, der kunnskapen blir sittende hos enkeltindivider og ikke i organisasjonen. Kan skolen i større grad bruke Irgens' (2016) «tøyde» pragmatiske perspektiv i synet på ledelse og finne større formålstjent balanse mellom Blacklers kunnskap i et instrumentelt- og praksisorientert perspektiv (Blackler, referert i Irgens 2016, s.174)?

Vår rektorinformant trakk fram viktigheten av teori og forskning i arbeidet med skoleutvikling og endringsprosesser, og mente at skolen i dag er en bedre skole enn hva den var for noen tiår tilbake. Dette kan forklares med at skoleledere og lærere i dag bruker og praktiserer forskning i sitt arbeid mer enn tidligere. Det handler om organisasjonens kunnskap. Når skoleledelsen aktiv bruker og formidler teori og

forskning i sitt arbeid med kollektive prosesser er det større sannsynlighet for at de ansatte også øker sin kollektive bevissthet rundt eget og felles arbeid.

Blacklers (referert i Irgens 2016, s.174) praksisorienterte kunnskapsperspektiv gir rom for å stille spørsmål om hvordan ledelsen tar vare på kunnskapen i skolen. Irgens (2016) påpeker at en skole må lagre, dele og ta vare på kunnskapen som opparbeides. Mestrer ikke skolen kunnskapslagring er det også større sjanse for å drive utviklingsprosesser gjennom år som ikke fører til forbedring av praksis. I overordnet del står det blant annet:

*«Lærerprofesjonen bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål».*

Dette viser til viktigheten med felles retning i organisasjoner. I vår forskning handler det om felles verdier og forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag i arbeidet med å være en motkultur til krenkende språkbruk. I dag tar flere og flere skoleledere videreutdanning innenfor ledelse og organisasjonslære, og lærere i grunn- og videregående skole får videreutdanning gjennom den statlige ordningen «Kompetanse for kvalitet». Et av kravene ved videreutdanningsordningen er at ny læring og kunnskap skal spres i kollegiet. Finnes det et tilstrekkelig system for kollektiv deling av kunnskap og ny læring? Kollektivt utviklingsarbeid bør i større grad bygge på teori og forskning som mediert kunnskap i et praksisorientert perspektiv. Dette kan bidra til å sikre kunnskapens hukommelse i organisasjonen.

I dette delkapitlet har vi sett på sentrale strategier rundt transformering av perspektiver og dannelse av organisasjonens læring, i lys av teori og med vekt på kapittel 3.5 i overordnet del. I forhold til organisasjonens læring har transformering av perspektiver vært en av grunnpilarene i vår forskning. Vår empiri viser at skolene jobber kontinuerlig med krenkende språkbruk, men samtidig er ikke arbeidet systematisert slik at etablert kunnskap i skolen brukes til å danne nye refleksjoner og ny kunnskap. Forskningen vår viser også at organisasjoner kan mangle en felles praksis i arbeidet med å forbygge og stoppe krenkende språkbruk og at kunnskapen er situert med at den forandrer seg i ulike deler av organisasjonen. Skoleledere må kanskje utfordre kunnskapen, slik at kunnskapen kan utvikles og danne ny lære og på den måten kan skolen bli en motkultur. Dersom kunnskapen i organisasjoner ikke tas vare på er det fare for at skolen gjentar

arbeidsmetoder, fokusområder og kollektive utviklingsprosesser som ikke fører til forbedring av praksis i arbeidet med krenkende språkbruk.

### 6.3 Utfordrende språkbruk i skolen er ikke noe nytt, men det som er nytt er rekkevidden

#### Krenkende språkbruk som samfunnsansvar i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Forsknings spørsmål: *Hvordan kan skoleleder gjennom samarbeid med elever og foreldre bidra til en mer helhetlig bevissthet rundt språkbruk som kan være krenkende?*

Våre funn viser at krenkende språkbruk er et fenomen som strekker seg utenfor skolegrensa og det krever et samarbeid for å lykkes med å forebygge det. I lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell (referert i Bø, 2012, s. 169 – 178) er hjem og skole mikromiljøer hvor eleven er direkte involvert. I disse to mikromiljøene har elevene relasjoner som har betydning for deres utvikling og læring; foreldre, søsken, venner, klassekamerater og lærere. Positivt samspill mellom de ulike aktørene øker elevenes utviklingsmuligheter. I mesonivået foregår samhandlingen mellom mikromiljøene. For en elev er livet en helhet hvor erfaringer og opplevelser fra de ulike mikromiljøene tas med og påvirker hverandre gjensidig. På eksonivået påvirkes elevenes utvikling og læring indirekte, for eksempel gjennom hjemmets holdning til krenkende språkbruk. Språkpraksisen (Svennevig, 2018) i de ulike mikromiljøene til de ha betydning for andre mikromiljø gjennom samhandling på meso- og eksonivå. Erfaringer, opplevelser, holdninger og verdier bringes gjensidig inn. Gjennom arbeid med sosial kompetanse må skolen lage rammer for elevene slik at hverdagspråket ikke påvirker elevenes sosiale utvikling og læring. Utvikling av sosial kompetanse skjer i en livslang prosess som legger grunnlaget for annen læring (Ogden, 2011). Bronfenbrenners bioøkologiske modell (referert i Bø, 2012) tydeliggjør at sosial kompetanse utvikles på alle nivå gjennom direkte eller indirekte påvirkning. Våre informantelver nevnte blant annet at de opplevde idrettsgrenene fotball og ishockey som spesielt utfordrende med tanke på krenkende språk. Videre snakket de også om hvordan språket var på hjemmebane. De mente at det var vanskelig å gjøre noe med det krenkende språket blant ungdommene så lenge det bare var skolen som brydde seg. I overordnet del understrekes det at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet for å styrke elevenes læring og utvikling.

Foreldre er elevens viktigste omsorgspersoner og rollemodeller. Roller er en av Bronfenbrenners byggeklosser (Bronfenbrenner, referert i Bø 2012, s. 178) som har størst betydning for barnets læring og utvikling. Et barn har og tar egne roller, eksempelvis datter, elev og venn. Videre møter barnet ulike roller, og disse kan deles opp i to typer; førstelinjenettverket og mentorer. Foreldre er i barnets førstelinjenettverk og har stor betydning for deres utvikling i forhold til identitetsdanning, holdninger og verdier. Det er foreldre som legger føringen for den første språkpraksisen og etter hvert som barnet bli eldre, hva som er akseptabel språkbruk. Vår informantskole opplevde at det var vanskelig å ta opp temaet krenkende språkbruk med hjemmet, da de i dialogen kunne oppleve at foresatte også brukte et mindre passende språk. Et hjem hvor krenkende språkbruk anvendes og aksepteres, kan skape en motsetning til skolen hvor dette ikke aksepteres. Skolen må da gjøre hjemmet bevisst på at de som foreldre er viktige språkrollemodellen som har stor betydning for barnets språkbruk.

Mentorer blir ansett som særlig verdifull for barn og unges utvikling (Bronfenbrenner referert i Bø, 2012, s. 180). Dette er personer utenfor førstelinjenettverket som barnet har relasjon til, eksempelvis en trener eller familievenn. I forhold til det tidligere nevnte funnet om de to idrettsgrenene, forstår vi, gjennom Bronfenbrenners byggeklosser, at trenere og støtteapparatets språkbruk får betydning også inne i skolen.

Utfordrende språkbruk er ikke noe nytt, men rekkevidden av dette har blitt større. Gjennom blant annet sosiale medier og nyheter med kommentarfelt er rekkevidden blitt stor. Trender, språk og holdninger sprer seg raskt og uten kontroll. I lys av vår modell «Faktorer som påvirker elevens skolemiljø» (s. 3) og Bronfenbrenners bioøkologiske modell (referert i Bø, 2012) henger de ulike nivåene tett sammen og påvirker hverandre gjensidig. For å kunne stoppe krenkende språkbruk blant barn og unge er skolen avhengig av et samarbeid med hjemmet og kanskje også med de ulike mikromiljøene i lokalsamfunnet. Vår rektorinformant var inne på at dette temaet er ikke bare interessant for skolen, men også for andre miljøer rundt. Et samarbeid med hjemmet, idrettslag, ungdomsklubb og lignende, vil øke mulighet til å lykkes.

Våre funn viser at informantskolen hadde gjentatte ganger tatt opp temaet krenkende språkbruk; i klasserommet, i elevrådet, i samarbeidsutvalg, i FAU og på foreldremøter. Uten at dette hadde ført til varig forbedring. I arbeidet med utviklingsprosesser internt

på skolene legger Hetland (2008) vekt på at skoleleder må, gjennom transformasjonsledelse, skape motivasjon og ønske om å forbedre praksis blant sine medarbeidere. Informantskolen tok opp temaet, men det førte ikke til forbedring. Har skole og foresatte samme forståelse av utfordringen og behovet for forbedring? Om vi ikke ser behovet for endring vil det naturlig nok være lav grad av motivasjon. Skoleleder må skape en opplevelse av at foreldrenes medvirkning er betydningsfull i arbeidet med å forebygge krenkende språkbruk. Videre må skoleleder inspirere til samarbeid mellom hjem og skole og skape et ønske om å forbedre praksis (Li, 2013). For å skape en felles forståelse av hvorfor vi må forbedre praksis, kan vi støtte oss til Blacklers (referert i Irgens 2016, s.174) syn på kunnskap i et praksisorientert perspektiv. Her forstås kunnskap prosessuell kunnskap – kunnskapen utvikles av at data tolkes for å gi informasjon, informasjonen må videre forstås og situeres. Skolen må tolke, forstå og situere informasjonen om krenkende språkbruk, slik at vi, sammen med foresatte, kan finne svar på hvordan vi kan oppnå forbedring. Om dette ses i lys av Robinsons (2018) handlingsteorier, kan det være at det skolen sier at de gjør, ikke er det samme som de faktisk gjør. Informantskolen vår opplevde det var ubehagelig å ta opp temaet krenkende språkbruk, noe som kan være med på å påvirke hvordan temaet faktisk tas opp. Å stoppe krenkende språkbruk må være et felles mål som utledes av en felles forståelse og et ønske om forbedring.

Vår informantskole var tydelig på at de måtte være en motkultur, og vår forskerinformant mente at skolen må være den som lager rettesnorer for både elever og foresatte. Å lage rettesnorer for foreldre og foresatte kan være utfordrende for skolen. Det er en stor inngripen i deres hverdag, og kanskje det er en av årsakene til at vår informantskole opplevde dette som vanskelig. Alle elever er en del av et større fellesskap og innenfor fellesskapet må det være trygt og godt for alle, noe vår forskerinformant poengterte:

*«For hvem er jeg som foreldre som kan bestemme hva andre barn skal oppfatte som akseptabelt, det må jo de andre ungene bestemme».*

Irgens (2016) mener vår verden består av mange ulike perspektiver, noe som gjør at vi oppfatter virkeligheten forskjellig. Perspektiver hjelper mennesker å forstå og skape mening. Dette gjelder også krenkende språkbruk. Opplevelsen av å bli krenket er subjektiv (Alberti-Espenes, 2012). Det vil være ulik oppfatning av hva krenkende

språkbruk er blant foreldre og elever basert på hvordan de oppfatter verden. Dette medfører videre at vi har ulik toleransegrense for hva som er uakseptabelt språk. I et klasserom møtes mange ulike oppfatninger av krenkede språkbruk, og for hver enkelt er deres oppfatning den riktige. I opplæringsloven § 9A og overordnet del fremkommer elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal sørge for at skolemiljøet er av slik kvalitet at det fremmer trivsel, helse og læring for elevene. Selv om en elev og dens foreldre aksepterer krenkende språkbruk, skal ikke andre barn påtvinges dette. Det medfører at skolen, med utgangspunkt i overordnet del, må være den som legger føringer for hva som er uakseptabelt og hva som er akseptabelt. For at skolen skal få gjennomslag for sine føringer i forhold til språkbruk må også foreldre bevisstgjøres på at det finnes mange ulike perspektiver og måter å oppfatte verden på.

Vår rektorinformant mente nøkkelen til et godt samarbeid med foreldre var bevisstgjøring og sa:

*«Og hvis man også bevisstgjør foreldrene at mobbing og krenkelser handler mye om språk. Så kan vi i større grad samarbeide med foreldre om det her».*

Med utgangspunkt i elevundersøkelsen kan skolen arbeide med elever og foresattes forståelse av hva krenkende språkbruk er, hvordan krenkelser kan oppfattes ulikt og konsekvensene av krenkende språkbruket. Med resultat fra elevundersøkelsen på egen enhet, kan ikke det krenkende språket bortforklares som hverdagsspråk eller sjargong. Det er altfor mange elever som opplever språket som mobbing eller krenkelser. Skolen skal være motkulturen, men vil ikke klare det uten et samarbeid med foreldre. Hjemmet og skolen må ha felles forståelse for utfordringene med og være samstemte i arbeidet mot krenkende språkbruk.

Skolen, hjemmet, idrettslagene og ungdomsklubben har de samme elevene, men på ulike arenaer. Dersom de ulike miljøene arbeider etter de samme rettesnorene og håndterer elevenes språkbruk likt, kan vi i større grad skape en felles normalitet hvor hverdagsspråket ikke er krenkende. Krenkende språkbruk er ikke bare skolens utfordring. Det er et samfunnsansvar som krever et samarbeid på Bronfenbrenners meso- og eksonivå (referert i Bø, 2012), hvor skolen kan være tilrettelegger og initiativtaker for dette samarbeidet. Hele barnet – hele dagen med trygge og tydelige voksne.



I dette delkapitlet har vi drøftet krenkende språkbruk som et samfunnsansvar, sett i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske modell og overordnet del. Gjennom en helhetlig bevissthet om krenkende språkbruk kan vi skape kunnskap om fenomenet og konsekvensene krenkende språkbruk medfører. Skoleleder må skape motivasjon og ønske blant foresatte og elever til forbedring av språkpraksisen.

## 7. Avslutning

Da vi startet med vårt masterprosjekt hadde vi som mål å få større kunnskap og innsikt omkring krenkende språkbruk i skolen, og gjennom vår forskning danne oss nye perspektiver og ideer for hvordan vi kunne endre ledelsen av det forebyggende arbeidet ved egne enheter. Vår forskning er et øyeblikksbilde - ingen absolutt sannhet, men en opplevelse på et gitt tidspunkt. Vårt øyeblikksbilde samsvarer på flere punkt med elevundersøkelsen nasjonalt, og vi antar at flere skoler opplever denne utfordringen i sitt skolemiljø.

Vi ser gjennom forskningen vår og i samfunnsdebatten at krenkende språkbruk får passere i skolen og bortforklares gjerne med at *det var ikke vondt ment*. En slik bortforklaring kan føre til at barn og unge opplever at voksne legitimerer bruk av et krenkende språk. Det dukker stadig opp saker i nyhetsbildet hvor ungdom forteller om ubehagelige opplevelser knyttet til krenkende språkbruk. Resultatene fra elevundersøkelsen viser at det er mange barn og unge som opplever seg mobbet gjennom krenkelser. Det er tydelige signaler til oss voksne; i skolen, i hjemmet, på fritidsarenaer og på overordnet nivå – vi må hjelpe barn og unge med å endre denne språkpraksisen. Om vi ikke gjør noe, aksepterer vi at våre barn utsettes for krenkelser og selv krenker.

I vår oppgave har vi forsøkt å finne svar på hvordan skoleleder kan legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk. Vi har gjennom vår forskning dannet en forståelse av hvilke ledergrep skolelederen må gjennomføre for å endre barn og unges språkpraksis. Som kvalitative forskere i en tverrsnittstudie, har ikke vårt mål vært å generalisere, men gjennom støtte i annen empiri og tendenser i samfunnsdebatten mener vi det finnes rom for overførbarhet i et større perspektiv.

Våre hovedkonklusjoner i forskningen er at skoleleder må gjennom kollektive endringsprosesser skape en helhetlig bevissthet om krenkende språkbruk blant ansatte, elever og foresatte. Vi konkluderer også med at krenkende språkbruk er et felles samfunnsansvar som krever et samarbeid utover skolegrensa, hvor skolen er i posisjon til å være initiativtaker og legge til rette for godt samarbeid. Fenomenet krenkende språkbruk kan forstås på ulike måter, og det er vi som skoleledere som må skape en helhetlig bevissthet om språk som kan være krenkende. Elever, ansatte og foresatte må ha lik forståelse av fenomenet krenkende språkbruk både i forhold til betydninger,

tolkninger og hvilke konsekvenser som kan følge. Med lik forståelse har vi en felles ramme som gir ansatte og foresatte anledning til å håndtere dette likt.

Videre må skoleleder sørge for at det krenkende språkbruket ses i sammenheng med utviklingen av sosial kompetanse og livsmestring gjennom hele skoleløpet, fra første klasse til utgangen av videregående skole. Gjennom vår praksis fra skoleverket vet vi at det er høyt fokus og trykk på arbeidet med sosial kompetanse i begynnelsen av skoleløpet, men etter hvert som elevene blir eldre og fagtrykker øker, minker fokuset. Sosial læring og utvikling er en livslang prosess som har stor betydning for at elevene kan mestre egne liv som barn og fremtidig voksen. Skolen må gjennom arbeid med sosial kompetanse bidra til at elevene utvikler ferdigheter slik at de evner å forstå seg selv, omverden og de sosiale omgivelsene rundt seg. Kanskje burde fagfornyelsen lagt til egne kompetansemål om livsmestring i fagene?

Gjennom overordnet del i fagfornyelsen har skoleleder og lærere fått tydelige føringer som bidrar til å sette fokus på dannelse og utdanning av hele eleven. I arbeidet med å forebygge krenkende språkbruk er overordnet del med sine føringer et godt redskap – *respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.11). Men det handler ikke bare om krenkende språk, det handler om hele eleven. Skolen skal bidra til at våre elever mestrer sitt eget liv, gjennom utdanning og dannelse skal skolen *gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13). Vi utdanner og danner den neste generasjon som skal bære vårt land videre. Da trenger vi samfunnsborgere med god psykisk og fysisk helse – de må kunne mestre sitt eget liv. Livsmestring blir et av skolens viktige bidrag for fremtiden, men vi må passe på at temaet ikke utviskes blant kompetansemålene i fag.

For å lykkes i de kollektive endringsprosessene må skoleleder ha fokus på dannelse av organisasjonens læring gjennom transformering av perspektiver som fører til en forbedring av praksis. Gjennom et praksisorientert kunnskapssyn må vi sikre organisasjonens hukommelse om krenkende språkbruk, slik at vi kan avvikle det som ikke fungerer i det forebyggende arbeidet, for så å starte med utvikling som leder til forbedring av praksis. Det vil si avvikling før utvikling. Skoleleder må videre være bevisst en formålstjenlig balanse og samsyn mellom det vitenskapelige og det kunstneriske øye, på den måten kan vi sikre at: ... *fellesskapet reflekterer over*

*verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Vår forskning har gitt oss en dypere innsikt i hvordan vi kan forstå fenomenet krenkende språkbruk og hvordan vi kan forebygge dette ved egne skoler. Dette arbeidet kan starte allerede nå med implementeringen av overordnet del i fagfornyelsen. Overordnet del må ses på som et styringsdokument og samtidig som vårt verdigrunnlag, hvor balansen mellom styring, ledelse og kunnskapsutvikling blir viktig. Mandag 18.mars 2019 gjennomførte regjeringen pressekonferanse hvor kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner la fram forslag til nye læreplaner i skolen. Han trakk fram i sitt innlegg at skoleledere og skoleeiere må legge til rette og sette av tid til at hele skolesystemet skal være godt forberedt til fagfornyelsen høsten 2020. Sanner har fokus på at elevene skal lære på skolen og ha hodet fylt med kunnskap. Sanner sa videre; *Vi skal tenne en gnist i eleven som skal sikre at barn og unge mestrer livet og er rustet og forberedt på fremtidig utdanning og arbeid, men før vi kommer dit må vi først sikre inn at barn og unge er trygge på skolen. Alle eleven våre skal kjenne at de hører til* og Sanner avslutter sitt innlegg med ordene: *for trygge barn lærer også best* (Sanner, 2019, 24:12).

Onsdag 20. mars 2019 publiserer nettavisen Framtida en artikkel med overskriften; *Homo og hore oftast brukte skjellsord i norsk skule*. Videre i artikkelen følger andre ord som er hyppig brukt; *jøde, bitch, neger, gay, mongo, pakkis og polakk*. Vår forskning viser at fenomenet krenkende språkbruk ikke er nytt i skolen, men omfanget og følgene av fenomenet har fått et større fokus i senere tid. Fra vår oppstart av masterprosjektet fram til i dag har vi sett at temaet er blitt høyaktuelt, spesielt etter saken vi viser til i innledningen der fjortenårige jenter holdt en appell 8.mars – *#metoo kom aldri til skolegården*. Hva om vi kom på jobb og ble kalt for; *hore, homo eller bitch*? Ville samfunnet og systemet rundt godtatt og gått videre dersom avsenderen sa; *jeg køvda bare*? Svaret burde være åpenbart – det kan ikke aksepteres!

## Referanseliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelser i skolen: Mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Aure, E., Baklund, E. og Fyhn, E (2019, 5. mars). «Billig» og «pulbar» - #metoo kom aldri til skolegården. *Aftenposten, Meninger*. Hentet fra <https://aftenposten.no>
- Berg, O.T. (u.å). Samfunnsvitenskap. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/samfunnsvitenskap>. 15.02.19
- Brinkmann S. & Tanggaard, L. (red.) (2015) *Kvalitative metoder: Datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ertesvåg, O.R., Kinn, E. og Larsen, K.N. (2018, 22. januar). Elevundersøkelsen: Over 50.000 norske elever blir mobbet. *NRK, NRK nyheter*. Hentet fra <https://www.nrk.no>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gusfre, K.S. (2018). *Aktivitetssplikten i praksis*. Oslo: Pedlex
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS – 2345). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no>
- Hetland, H. (2008, 1. mars). Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 45 (3), 265-271. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, E. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D.I (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no>

- Li, J.Z. (2013) Transaksjonsledelse og transformasjonsledelse. I Glasø, L. & Thompson, G. (red.) (2013). *Transformasjonsledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011) *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, A.B. (2014). *Hatprat*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nynorsk pressekontor (2019, 20. mars). Homo og hore oftast brukte skjellsord i norsk skule. *Framtida*. Hentet fra : <https://framtida.no>
- Ogden, T. (2011, 5. januar). Sosial ferdighetsopplæring for barn og unge. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48 (1)64-68. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no>
- Ottesen, E. (2011). Ledelse gjennom samtaler. I Møller, J. & Ottesen, E. (red.) (2011) *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B (2012). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sanner, J.T. (2019, 18. mars). Sanner legg fram forslag til nye læreplaner. *Statsministerens kontor* (Pressekonferanse) Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2011). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Strøm, P. (2018, 8. april). Spøkene deres kan være farlige. *NRK, Troms*. Hentet fra <https://nrk.no>
- Svennevig, J. (2018). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

- Tufte, P.A. (2011). Kvantitativ metode. I Fangen, K. & Sellerberg, A.M. (red.) (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø* (Rundskriv UDIR-2 2010). Hentet fra <https://udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø* (Rundskriv UDIR-3-2017). Hentet fra <https://udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Nasjonale prøver*. Hentet fra <https://udir.no>
- Wendelborg, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2018/2019* (NTNU Rapport 2019). Hentet fra <http://www.samforsk.no>

## Vedlegg

### Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 2: Intervjuguide



## Vedlegg 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## PED-3902 Mastergradsoppgave i Utdanningsledelse

### «Krenkende språkbruk i skolen»

#### Bakgrunn og formål

Vi, Kristin B. Halvorsen og Beate Evjen, er studenter på studiet PED-3902 Master i utdanningsledelse ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske universitet. I forbindelse med skriving av masteroppgave skal vi gjøre en datainnsamling, i form av kvalitativt intervju (semistrukturert). Masteroppgaven har som tema “Krenkende språkbruk i skolen”. Oppgaven tar utgangspunkt i opplæringslovens §9A – elevens skolemiljø og skolens arbeid med å sikre dette.

Målet med dette prosjektet er å finne gode lederstrategier som kan bidra til å forebygge krenkende språkbruk i skolen for å bedre elevenes skolemiljø.

Følgende problemstilling er utgangspunkt for vårt studium:

#### *Hvordan kan skoleleder legge til rette for forebyggende arbeid rundt krenkende språkbruk i skolen?*

Vi har valgt ut en informantskole, der rektor har takket ja til at skolen er informant i vårt masterprosjekt. Vårt valg av informant skole er basert på vår kjennskap til ledelsen og organisasjonens kompetanse og profesjonalitet.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen gjennomføres i form av kvalitative intervju med en varighet på ca. 1 time. Det er ønskelig å gjennomføre et fokusgruppeintervju med lærere og et intervju av rektor. Under intervjuene ønsker vi å gjøre lydopptak. Disse lydopptakene slettes senest innen prosjektets slutt 31. mai 2019. Det vil **ikke** bli etterspurt personlig informasjon. Vi ønsker å gjennomføre semistrukturerte intervju hvor informantene føler seg trygg og komfortabel til å kunne samtale mellom spørsmålene.

#### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristin B. Halvorsen – 975 35 979 eller Beate Evjen – 415 24 464. Vår veileder Nils Ole Nilsen – 91105517 eller på e-post [nils.o.nilsen@nord.no](mailto:nils.o.nilsen@nord.no) .

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og vurdert ikke-meldepliktig.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at mitt barn: \_\_\_\_\_  
kan delta i studien.

-----  
(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 2

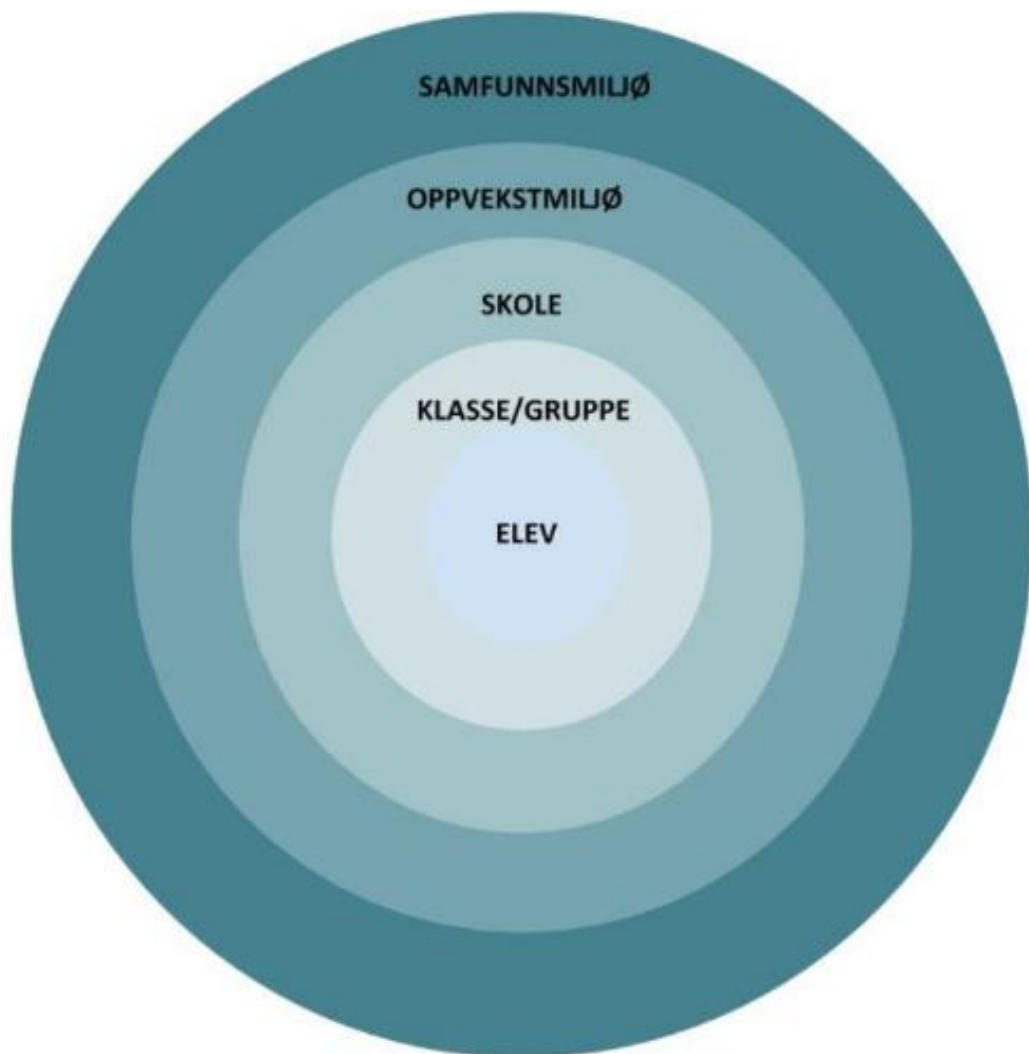
### Intervjuguide

<p>Elevundersøkelsen 2017 viser at det er 50 000 barn som oppgir at de blir mobbet i skolen. Dette utgjør 6,6% av alle elever fra 5.-13. årstrinn i Norge.</p> <p><i>Av disse 50 000 oppgir 66,8 % av elevene at årsaken er at de blir kalt stygge ting eller ertet på en sårende måte, med andre ord; krenkende språkbruk.</i></p>		
Hva tenker dere om dette?		
Forskningsspørsmål	Hjelpespørsmål elever	Hjelpespørsmål rektor/lærere
Hva kjennetegner krenkende språkbruk og hvordan forstår barn og unge bruken av krenkelser i eget hverdagspråk?	Kan dere fortelle litt om språkbruken blant barn og unge i dag?  Ligger utfordringene mer hos jenter eller gutter. Hva tenker dere?  Er det forskjell på språket i ulike arenaer?	Kan dere fortelle litt deres tanker omkring språkbruken blant barn og unge i dag?  Hva tenker dere om barn og unges språkbruk på ulike arenaer?  Elevundersøkelsen viser både kjønnsforskjeller og forskjeller i ulike aldersgrupper. Se fremstilling. Hva tenker dere om dette?
Hvordan kan skolelederes fokus på arbeid med danning basert på et felles verdigrunnlag bidra til større bevisstgjøring av barn og unges språkbruk?	Hva gjør de voksne på skolen med utfordringen krenkende språkbruk?  Hva tenker dere om det ansvaret som voksne har her?	Hva gjør skolen med utfordringen krenkende språkbruk?  Hva tenker dere om det ansvaret vi som voksne har her?
Hvordan kan skoleleder gjennom samarbeid med elever og foreldre bidra til en mer helhetlig bevissthet rundt språkbruk som kan være krenkende?	Hvordan kan hjem og skole arbeide med denne utfordringen?  Er det andre som kan involveres?  Hva tenker dere om de voksnes språkbruk i samfunnet?	Hvordan kan hjem og skole arbeide med denne utfordringen?  Er det andre som kan involveres?  Hva tenker dere om de voksnes språkbruk i samfunnet?

## **Spørsmål til alle – åpen diskusjon:**

Faktorer utenfor skolen også er med på å prege det psykososiale miljøet på skolen.  
Denne modellen skal synliggjøre dette:

Med utgangspunkt i denne modellen og temaet krenkende språkbruk – hvilke tanker gjør du deg?



## Fremstilling

Resultat fra elevundersøkelsen 2017

