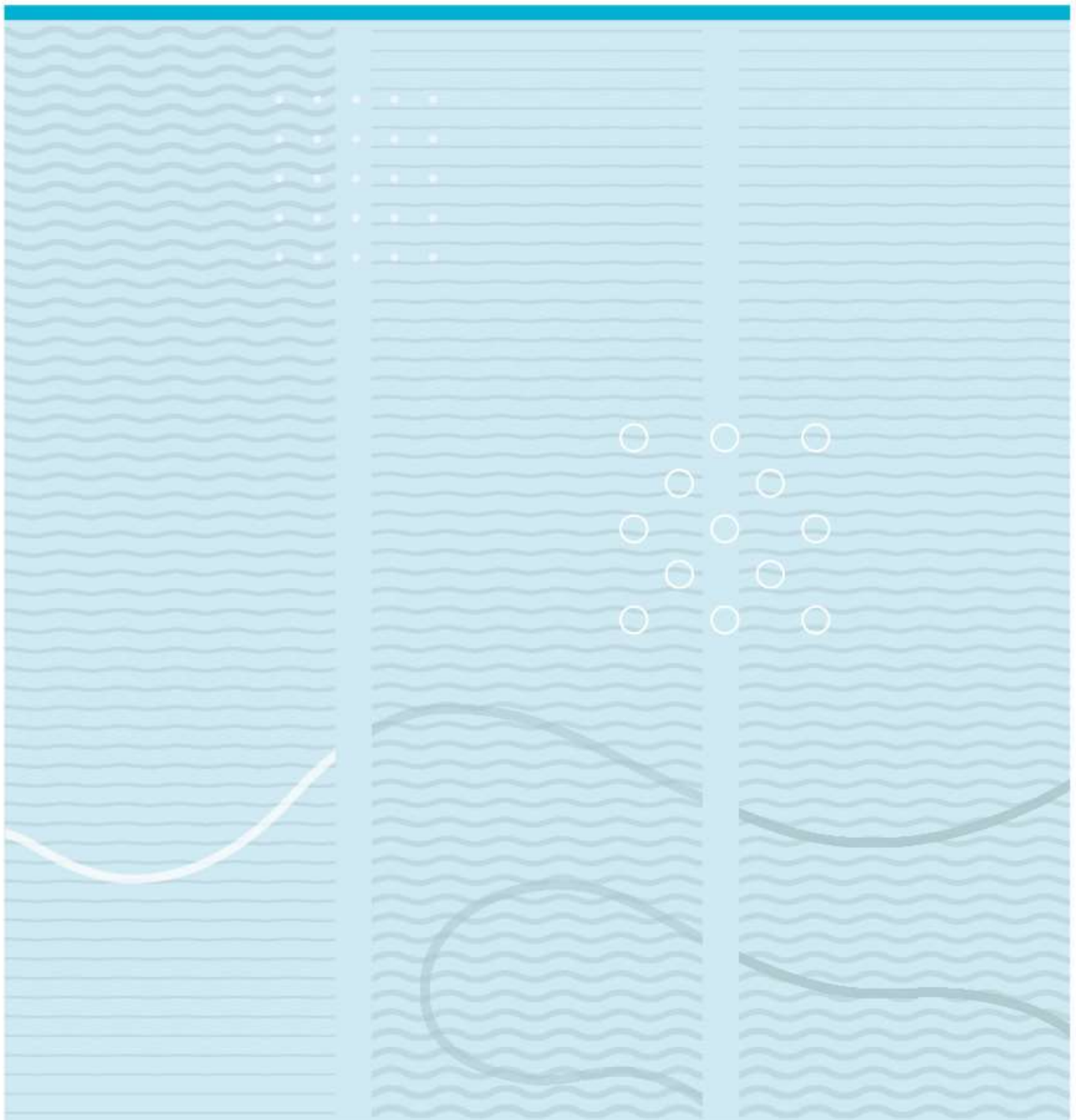


Torill Rogstadengen Turner

## «Kanskje best å ikke si no'?»

En kvalitativ studie om arbeidsrelatert kritikk i skolen



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsfag  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Torill Rogstadengen Turner

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen har fokus på hvordan arbeidsrelatert kritikk i skolen forklares og beskrives av to rektorer og to fagforeningsrepresentanter. «Arbeidsrelatert kritikk» i denne sammenhengen er forhold som angår varsling av uetiske arbeidsmetoder, manglende profesjonsmoral og dårlig arbeidsmiljø med videre. Med utgangspunkt i eksisterende forskning og litteratur om temaet settes søkelyset på skolesektoren og ser etter hvilke forklaringsmodeller som kan være aktuelle, og de tanker informantene mener er relevante. Gjennom intervjuanalyse søkes et ærlig og direkte syn på hvordan arbeidsrelatert kritikk blir behandlet og oppfattet i et utvalg grunnskoler og videregående skoler. Oppgaven søker også se rektorers og fagforeningsrepresentanters virkelighetsforståelse og forklaring er sammenfallende og hvilke som kan være motstridende. Informantene har ulike roller i organisasjonen og kan ha syn som fraviker av forskjellige grunner.

Som analyseverktøy brukes en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Mer spesifikt kritisk diskursanalyse fordi denne inneholder et *kvalitativt* aspekt, et *normativt* element og hjelper oss til å se verden i sammenheng. I oppgaven analyseres forholdet mellom virkelighetsforståelser/diskurser, syn på verden og andre elementer av sosiale prosesser. Forskjellige forklaringsmodeller er blitt analysert og behandles hver for seg. I oppgaven identifiseres og belyses ulike forhold som fremkommer i intervjumaterialet. Oppsummerende kan jeg peke på at det er sammenfallende forklaringer fra både rektorer og fagforeningsrepresentanter om enkelte trekk i tiden, som for eksempel erfaringene med nyliberaliseringen av den offentlige sektor og tanken om etisk lederskap. Begrepet ledelse har mange aspekt som drøftes i detalj i oppgaven. Synet på ledelse og arbeidsrelatert kritikk er avhengig av kontekst og roller. Konklusjonen vil avdekke at opplevelsen av kvaliteten på arbeidsmiljøet i stor grad er avhengig av kulturelle faktorer, eksempelvis det å være en del av en større og meningsfull kontekst. At ansatte oppfatter seg som en viktig del av en større enhet. Som en del av konklusjon og oppsummering vil også kritisk diskursanalyse bli sett på som analyseverktøy og erfaringene med dette verktøyet blir kommentert.

Tilslutt i oppgaven ser vi om det eksisterer sammenfallende syn hos informantene, eller om de har syn som motstrider hverandre. Det blir også trukket noen linjer til relasjonsbygging og andre sosiale formasjoner som viser seg relevante gjennom intervjumaterialet.

Målet med studien har vært å tilføre innsikt i og å synliggjøre hvordan ledelse i skolen beskriver opplevelsen av arbeidsrelatert kritikk i sin rolle. Bevissthet og målrettet arbeid rundt dette temaet kan gjøre oss alle til bedre kollegaer og bedre ledere.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Innholdsfortegnelse.....	5
Forord.....	7
<b>1 Innledning .....</b>	<b>9</b>
1.1 Tema og aktualitet .....	10
1.1.1 Bakgrunn for temaet.....	10
1.1.2 Problemstilling .....	13
1.1.3 Oppgavens struktur .....	14
<b>2 Foreliggende forskning på feltet.....</b>	<b>16</b>
2.1 Arbeidsrelatert kritikk.....	17
2.2 Stillhetens utbredelse .....	17
2.3 Hvordan utvikle måter å overkomme stillhetens utbredelse? .....	18
2.3.1 Arbeidstageres motivasjon.....	18
2.3.2 Organisasjonskultur .....	20
2.3.3 Lederstil .....	21
2.4 Ledelse og ledere .....	22
2.4.1 Hva er spesielt med ledelse i skolen? .....	22
<b>3 Teoretisk og analytisk rammeverk.....</b>	<b>25</b>
3.1 Sosialkonstruktivisme .....	25
3.2 Kritisk diskursanalyse.....	27
3.2.1 Kritisk teori .....	28
3.2.2 Makt – motdiskurs og hegemonisk kamp.....	29
3.2.3 Kritisk lingvistik og dens rolle i kritisk diskursanalyse .....	29
3.2.4 Norman Faircloughs «nye» modell for kritisk diskursanalyse .....	31
3.2.5 Drøftinger av diskursanalyse som analyseverktøy .....	33
<b>4 Forskningsdesign .....</b>	<b>34</b>
4.1 Metodologi og metode.....	34
4.2 Gjennomføring av intervjuene .....	35
4.2.1 Validitet .....	36
4.2.2 Reliabilitet .....	36
4.3 Fra samtale til nedskrevet tekst.....	37

4.4	Rekruttering og utvalg.....	38
4.5	Etikk og ansvar .....	39
4.5.1	Forskerrollen.....	39
4.5.2	Kjønnsmerking og etikk .....	40
<b>5</b>	<b>Analyse av resultater – diskursidentifisering .....</b>	<b>41</b>
5.1	Diskursive hegemonier og antagonismer.....	42
5.1.1	Lojalitetsdiskursen .....	42
5.1.2	Anerkjennelse og krenkelse .....	50
5.1.3	Følelsesdiskursen.....	53
5.1.4	Maktdiskursen – formell og uformell makt.....	58
5.1.5	Persondiskursen .....	64
5.1.6	Løsningsdiskursen.....	66
5.2	Motstridende og konkurrerende diskurser – hegemonisk kamp .....	68
5.3	Sammenfallende og gjensidige diskurser – diskursiv harmoni .....	70
<b>6</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>71</b>
6.1	Etisk lederskap .....	71
6.2	Har den teoretiske innfallsvinkelen vært fruktbar? .....	72
6.3	Videre forskning.....	73
<b>7</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>75</b>
	Litteraturliste: .....	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>79</b>

## Forord

Sommeren 2018 har vært en sommer i varsling, arbeidsrelatert kritikk og den kritiske diskursanalysens tegn for min del.

Den beste avgjørelsen jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven var å bli kjent med Frankfurterskolen, Norman Fairclough, Joar Skrede og deres filosofi og arbeid. Mitt verdensbilde har endret seg stort gjennom dette arbeidet. Arbeidet har vært krevende og, ikke minst, utrolig givende.

Og når det kommer til temaet - hadde jeg fått en krone for hver gang noen ville fortelle sin historie om arbeidsrelatert kritikk og ledelse hadde jeg vært en relativt velstående kvinne. Dette er et område som etter mitt syn trenger oppmerksomhet og mer forskning.

Stor takk rettes til mine informanter – uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven eksistert. Jeg er veldig takknemlig for den velvilje og åpenhet jeg har blitt møtt med.

Jeg vil og rette en stor takk til bibliotekansatte ved Universitetet på Notodden, særlig Ole-Cato som har lært meg mye om programmet Endnote.

Jeg vil takke en tålmodig veileder, Åse Streitlien, for kloke innspill og fleksibilitet.

I tillegg vil jeg takke Kjersti Lien Holte for oppmuntrende ord på veien – dette setter jeg stor pris på.

Arbeidet oppsummert av en av mine helter:

*“It’s not what you look at that matters,*

*It’s what you see”*

*- Henry David Thoreau -*

Notodden, august 2018

Torill Rogstadengen Turner





# 1 Innledning

I mitt masterprogram ved Universitetet i Sørøst Norge leste vi en rekke interessante artikler i løpet av 2016/2017/2018. En av disse var forfattet av Kjersti Lien Holte og heter «The Prevalence of Silence» som vi finner i *Handbook of Ethical Educational Leadership* redigert av C.M. Branson og S.J. Gross (Branson & Gross, 2014, s. 139-150). Liberalt oversatt blir artikkelens navn «Stillhetens utbredelse». Denne fanget umiddelbart min oppmerksomhet og det tok ikke lang tid før jeg visste at denne måtte bli grunnlaget for min egen forskning. Meget kort fortalt har Holte utarbeidet en kritisk didaktisk relasjonsanalyse av det hun kaller «Curriculum Silentium», den skjulte policyen for taushet om arbeidsrelatert kritikk hos ansatte.

Holte har forsket på tre grupper ansatte ved en grunnskole, et sykehjem og en fabrikk. Hennes arbeid har hatt stor betydning for mitt syn på hvordan ledelse og ansatte kan arbeide sammen med dette på agendaen. Både artikkelen og artikkelens opphav, Holtes doktorgradsavhandling «Hysj» (Holte, 2009), er sentrale element og inspirasjonskilder i denne oppgaven og vil bli referert til i større detalj i kapittelet «Foreliggende forskning» (Holte, 2009) og videre i analysen av intervjumaterialet. Mitt forskningsfelt er arbeidsmiljø i skolen, i arbeidet med denne oppgaven er både grunnskole og videregående skole fokusområde.

I oppgaven kombinerer jeg min interesse for kunnskapsledelse med høyaktuelle temaer som arbeidsrelatert kritikk, varsling og skolemiljø. Måten jeg analyserer funnene mine på er å identifisere og undersøke hvilke ulike forklaringer og diskurser som ligger til grunn for håndtering av arbeidsrelatert kritikk i skolemiljø blant et utvalg ledere.

Diskurs i denne sammenheng vil være *«språket sett på en bestemt måte som en del av den sosiale prosess som står i forhold til andre deler. Det er et relasjonelt syn på språk»* (Fairclough, 2015, s. 7).

Jeg vil ved å studere forklaringer, observasjoner og beskrivelser gitt av rektorer og fagforeningsrepresentanter kartlegge hvilke krav og forventninger som tillegges skoleledere og representanter. Jeg søker i oppgaven å undersøke forholdet mellom ulike ledergrupper og deres underordnede/ledede. Skolelederen er bindeleddet mellom disse nivåene, og kravene som stilles til skolelederen kan derved illustrere hva disse oppfatter blir vektlagt i dagens utdanningssystem (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2017; Utdanningsforbundet, 2012).

## 1.1 Tema og aktualitet

### 1.1.1 Bakgrunn for temaet

Tittelen på oppgaven er et forsøk på å gjengi noe av essensen i funnene og forskningsresultatene mine. Den opprinnelige tittelen var «*Best å ikke si noe*», men jo mer jeg dykket inn i intervjuene jo mer så jeg at usikkerhet er en av de mest fremtredende faktorene for alle informantene selv om de både er erfarne og tilhører skolens ledelse. Derfor omgjøring av tittelen til det mer muntlige, samtalepregede og uformelle «*Kanskje best å ikke si no'?*». **Kanskje** nettopp for å understreke usikkerheten mine informanter uttrykte, **no'** for å understreke at dette er en særs muntlig, nesten intim måte å snakke sammen på, og spørsmålstegnet for å videre understreke at informantene søker samtalepartnerens (min) bekreftelse og mulige anerkjennelse. Her refererer «anerkjennelse» og «bekreftelse» til et fellesskap som har sosiale og kroppslige tilbakemeldinger som nikk og smil og stemmebruk som tilsier enighet (se fotnote 1). Det kan sies om denne type atferd at om den gis som svar på utveksling i en samtale oppnår man en harmoni som inviterer til videre informasjonsutveksling. Det er godkjenning og aksept for det som sies <sup>1</sup>.

Avsløringer av kritikkverdige forhold ved arbeidsplasser har fått medieoppmerksomhet i så stor grad, nasjonalt og internasjonalt, at begrepet «varsler» har kommet inn i språket som en fornorskning av ordet «whistle blower» <sup>2</sup>. Om ledere ikke håndterer informasjon om kritikkverdige forhold på en juridisk adekvat måte, og i stedet sanksjonerer mot den som varsler og sier fra, bryter man en rekke lover. En av de viktigste er FNs menneskerettighetsartikkel nr 19 – retten til å ytre seg fritt (Fns Menneskerettigheter, 1948). Arbeidsmiljøloven (1977) og Utdanningsforbundets etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) er to nasjonale regelverk som skoleledere og fagforeningsrepresentanter er forpliktet til å følge.

---

<sup>1</sup> <https://ordbok.uib.no/ANERKJENNE>

<sup>2</sup> <https://no.wikipedia.org/wiki/Varsler>

Skolen har et viktig samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008), så det som skjer i skolen er viktig – for mange. Dessverre er kritikkverdige forhold noe mange mennesker har måttet forholde seg til. Et raskt søk på Googles søkemotor om temaet «kritikkverdige forhold i skolen» gir ca. 115 00 treff (medio august 2018). I denne sammenhengen ser vi også at for noen tiår siden kom New Public Management inn i norsk skole og satte, og setter, sitt tydelige preg på sektoren. Med større vekt på lokalt ansvar og lokal ledelse har det blitt fokus på både rektor spesifikt og ledelsen ved skolen som ansvarlige for menneskelige ressurser (Møller & Ottesen, 2012) i tillegg til det faglige og pedagogiske ansvaret. Utdanningsdirektoratet har gjort kravene og forventningene til rektor eksplisitte og peker på at utdanningssektoren har hatt det som kalles «svak tradisjon» for ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2015)<sup>3</sup>. Å arbeide med ledelse på dette området kan vise seg å være en omfattende jobb da kunnskapsmedarbeidere ofte kan være selvstendige og krevende (Gotvassli, 2015, s. 113,116).

Profesjonell refleksjon om uetiske «funn» i organisasjonen er av avgjørende viktighet i utviklingen av etisk lederskap. Det settes krav til ledere om å ha kritiske og reflekterte samtaler med sine ansatte om etiske temaer (Holte, 2014).

Ved de fleste arbeidsplasser er det en vedvarende diskusjon hvordan man kan starte og opprettholde en trygg og meningsfull dialog mellom ledelse og ansatte (Møller, 2009, s. 49-52). Historisk har fagforeninger stått for mye av dialogen for å kunne presentere viktige saker og lønnskrav for en samlet gruppe ansatte<sup>4</sup>.

I skolesammenheng har på mange måter Malkenes-saken våren 2018 vært et vendepunkt hvor diskusjonen har nådd et foreløpig høydepunkt innenfor arbeidsrelatert kritikk i norsk skole<sup>5</sup>. Denne saken fikk fokus etter at en lærer, Simon Malkenes, ved en Osloskole var med på en nyhetssending i NRK og beskrev en, etter det som ble sagt, tilfeldig valgt skoletime og påpekte hvor absurd arbeidssituasjonen fremsto for læreren. Elevene hadde sin oppmerksomhet på alt annet enn det faglige. Dette fremkom med mesterlig penn av Simon Malkenes (fotnote 6 neste side).

---

<sup>3</sup> under punktet «Hva særpreger utdanningssektoren»

<sup>4</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/om-utdanningsforbundet/forbundets-historie/>

<sup>5</sup> [https://www.nrk.no/norge/laerer\\_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404](https://www.nrk.no/norge/laerer_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404)

Malkenes hadde sine begrunnelser for hvordan situasjonen hadde blitt som den hadde blitt. Noe av begrunnelsen hans var av politisk karakter. Mulig var det som skjedde etter intervjuet på NRK det som var mest interessant. Ledelsen ved skolen og skoledirektøren i Oslo foretok en del grep for å pålegge Malkenes munnkurv<sup>6</sup>. Dette griper rett inn i min oppgaves kjerne; hva er lojalitet og hvilke virkelighetsoppfatninger styrer vår skoleverden? Hva slags ytringsklima (Ettung, 2008) eksisterer i norsk skole i dag?

Noen vil hevde at Simon Malkenes ble forsøkt kneblet, men fikk gjennomslag når han ble tildelt Fritt Ord prisen<sup>7</sup> og saken mot ham ble avvirket<sup>8</sup>.

Et annet element i denne saken er nytt fokus på det som kalles paragraf 9 A-5 i Opplæringslova. Den blir til tider referert til som «krenkelsesparagrafen»<sup>9</sup> (se også avsnitt 5.1.2.1).

*§ 9 A-5. Skjerpa aktivitetsplikt dersom ein som arbeider på skolen, krenkjer ein elev*

*Dersom ein som arbeider på skolen, får mistanke om eller kjennskap til at ein annan som arbeider på skolen, utset ein elev for krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering, skal vedkommande straks varsle rektor. Rektor skal varsle skoleeigaren. Dersom det er ein i leiinga ved skolen som står bak krenkinga, skal skoleeigaren varslast direkte av den som fekk mistanke om eller kjennskap til krenkinga.  
(Opplæringslova, 2018)*

Dette er en paragraf som i utgangspunktet er laget med gode intensjoner som kan få et uheldig utfall i det virkelige liv. Utdanningsdirektoratet uttrykker det slik:

*«Offentlig sektor er kjennetegnet ved å være kompleks, og ledere i det offentlige arbeider ofte for å nå mål som kan være motstridende. Ledere skal ofte*

---

<sup>6</sup><https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9mVwbp/oslos-skoledirektoer-avslutter-personalsak-mot-simon-malkenes>

<sup>7</sup> <https://www.tv2.no/a/9857140/>

<sup>8</sup> <https://www.nrk.no/ostlandssendingen/ingen-personalsak-mot-malkenes-1.14022553>

<sup>9</sup> <https://fagpressenytt.no/artikkel/hva-betyr-paragraf-9a-skoleledere>

*balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2015).*

Noen ganger kan de rettigheter som en gruppe innehar føles som en belastning og en byrde for en annen gruppe (Smestad, 2018). I massemedia, Aftenposten mai 2018, diskuteres fortsatt ringvirkningene av innstrammingen i opplæringslova (Mellingsæter, 2018).

Som eksempel på annen nyere forskning og litteratur på området vil jeg bruke **Varme konflikter i arbeidslivet** som bidrag i analysen (Heen & Salomon, 2018). Denne utgivelsen tar for seg emosjonelle sider ved konflikter og ser spesielt på organisatoriske forhold i likhet med Holte (Holte, 2009).

### 1.1.2 Problemstilling

Oppgaven har som mål å identifisere hvilke diskurser, her forstått som virkelighetsforståelser og forklaringsmodeller, rektor og tillitsvalgte bruker i arbeidet med arbeidsrelatert kritikk, og hvorvidt disse finner gjenklang i gjensidig forståelse eller om de er motstridende. Opplevelsen og synet til informantene kommer til å bli vektlagt og sett i lys av de teoretiske begreper i analysedelen.

**Hvordan fremstilles, beskrives og forklares arbeidsrelatert kritikk av ulike ansvarshavende i skolen?**

Underordnet denne problemstillingen står følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan klargjør og uttrykker rektor og tillitsvalgt arbeidsrelatert kritikk?
2. Hvilke diskurser er de rådende for rektor og tillitsvalgte?
3. Hvilke diskurser er sammenfallende, eventuelt motstridige?

### 1.1.3 Oppgavens struktur

Som nevnt i innledningen er det naturlig å først se på noe av den forskning som eksisterer på området (kapittel 2). Dette er i mitt tilfelle i hovedsak Kjersti Lien Holtes arbeid, med den litteratur og de arbeidene hun har brukt.

Hovedinnholdet i doktorgradsavhandlingen og artikkelen vil jeg redegjøre for (kapittel 2), slik at leseren kan se hvordan mitt bidrag bygger videre og kan settes i sammenheng med dette.

Heen og Salomon (Heen & Salomon, 2018) vil også brukes utfyllende i tillegg til annen relevant litteratur. Temaet arbeidsrelatert kritikk og ledelse er et aktuelt område, og jeg ser daglig nye artikler og publikasjoner som angår dette. Det er fristende å ta med stadig nye kilder, men jeg har valgt å konsentrere meg om noen få.

Videre vil teoretisk, metodologisk og analytisk rammeverk presenteres med utgangspunkt i sosialkonstruktivisme og kritisk diskursanalyse (kapittel 3). Her vil også begrepet «ledelse» og hvordan det blir brukt i oppgaven redegjøres for.

Deretter (kapittel 4) redegjør jeg metodologi, og metode. Med hovedfokus på hvilke muligheter og utfordringer jeg har møtt i mitt forskningsdesign, særlig med vekt på metode (intervju), validitet, reliabilitet og etikk.

I kapittel 5 starter jeg analysen av intervjuene, og de resultater som følger av disse. Her redegjør jeg for diskursive hegemonier og antagonismer. Deretter tar vi en kikk på de diskurser som har manifestert seg. Disse er Lojalitetsdiskursen, Anerkjennelse- og krenkelsesdiskursen, Følelsesdiskursen, Maktdiskursen, Persondiskursen og Løsningsdiskursen.

Underveis og oppsummerende drøftes disse diskursene i lys av hverandre. Hvordan de hviler på hverandre, til tider bestrider hverandre, konkurrerer med hverandre og andre interessant dynamiske aspekt som har blitt avdekket gjennom intervjuene.

I kapittel 6 oppsummerer og drøfter jeg om den teoretiske innfallsvinkelen har vært fruktbar for denne typen kvalitativt arbeid.

Tilslutt i oppgaven summere jeg opp og konkludere (kapittel 7), på slutten av kap 7 finnes også litteratur- og kildeliste.

Kapittel 8 inneholder vedlegg og annen informasjon brukt til informanter.

## 2 Foreliggende forskning på feltet

Mitt utgangspunkt er som nevnt Holtes doktorgradsavhandling fra 2009 «Hysj» (Holte, 2009) og hennes artikkel «The Prevalence of Silence» (Branson & Gross, 2014). Holtes artikkel er oppført i Branson & Gross (red) utgivelse *Handbook of Ethical Educational Leadership*. Boken beskriver samtidens utdanningsutfordringer og gjengir aktuell teori og forskningsbasert praksis (Branson & Gross, 2014, s. 1). Det pekes på at finanskrisen i 2008 for alvor understreket nødvendigheten av etisk lederskap.

Det hevdes her at skolesektoren ikke har unnsloppet uetisk lederskap og at enkelte skoleledere har manipulert prøveresultater mens andre har håndtert sine institusjoners ressurser uetisk (Branson & Gross, 2014). Holtes bidrag i denne sammenheng er å understreke at profesjonell refleksjon er essensielt for å utvikle en strategi innenfor etisk lederskap (Holte, 2014, s. 139).

I tillegg vil jeg i stor grad jamføre mine observasjoner i analysedelen med *Varme konflikter i arbeidslivet* som utkom i april 2018 (Heen & Salomon, 2018). Disse tre publikasjonene har i stor grad samme fokus, men supplerer hverandre på ulike vis. En annen kilde er Albert Hirschman som er mye referert til i Holtes arbeid. Hirschman har utforsket lojalitetsbegrepet i sin bok *Exit, Voice or Loyalty* (Hirschman, 1970). Hirschman hevder at det mest lojale en ansatt kan gjøre er å varsle om kritikkverdige forhold, for organisasjonens beste (Hirschman, 1970). Om ansatte er tause om kritikkverdige forhold kan organisasjonens utvikling hindres eller stoppes i stedet for å utvikles (Hirschman, 1970).

For å demonstrere hvordan min forskning henger sammen med, og har utgangspunkt i blant annet Holtes forskning, har jeg brukt sitateksempler fra mine intervjuer i oppgavens analysedel. Disse vil understøtte poengene som frembringes.

Et aspekt som antas å få mer fokus i fremtiden er det som Holte kaller kjønnsmerket atferd (Holte, 2009, s. 139). Dette er at taushet er en «feminin» kvalitet og protest er en «maskulin» kvalitet. Denne typen atferd kan være et hinder for mange fordi man må bryte med disse underliggende forventningene til atferd knyttet til kjønn som er kulturelt forventet (Holte, 2009, s. 139). Holte peker på i sin doktorgradsavhandling at



skolen er den organisasjonen som hun har sett på som ikke påpekte kjønnsmerket atferd i noen særlig grad (Holte, 2009, s. 40).

*Curriculum Silentium* (Holte, 2009) «lærer» ansatte å være tause i møte med arbeidsrelatert kritikk. Denne har fem faser (Holte, 2009, s. 139-144). Den første fasen er ofte utløst av en praksis eller hendelse, eller et verdigrunnlag som synes å være i strid med de ansattes. Den andre fasen starter en refleksjon hos de ansatte. Denne fører i sin tur til tredje fase som Holte kaller en «voice-loop». Dette er hvor de ansatte forsøker å finne ut om de skal tale eller tie. Holte peker på at her kan ansatte møte negative sanksjoner eller bli oversett.

Fjerde fase er taushet, her forties kritikken. Holte peker på at ansatte kan returnere til voice-loopen i håp om nytt utfall. Den femte fasen kalles avledet oppmerksomhet. Her unngås eller bortforklares kritikken den ansatte tidligere fremmet (Holte, 2009, s. 139).

## 2.1 Arbeidsrelatert kritikk

Kjersti Lien Holtes definisjon av begrepet favner følgende områder: upraktiske eller uetiske arbeidsmetoder og mangel på profesjonell moral, krenkende særbehandling og diskriminering, dårlig arbeidsledelse og dårlig arbeidsmiljø, nedskjæringer og omorganiseringer, forsøk på å fortie rapportering og informasjon eller økonomisk uryddighet (Holte, 2009, s. 10).

Varsling om kritikkverdige forhold kan også være årsak til konflikter (Heen & Salomon, 2018, s. 18). Her menes varsling når arbeidstageren vitner en forseelse som kan være av ulovlig, kritikkverdig eller uetisk natur (Heen & Salomon, 2018).

## 2.2 Stillhetens utbredelse

I sitt arbeid presenterer Holte tre hovedgrunner til at «etisk stillhet» (Holte, 2014, s. 139) eksisterer i skolens miljø. Hun presenterer også fire ulike begrunnelser for at lærere og andre opprettholder taushet når man kommer i befatning med uetiske temaer. Grunnlaget for disse «taushetene» er ekskluderings- og inkluderingsritualer

samt arbeidsgiverforhold og kulturelle karakteristika. I denne analysen finner Holte ulike typer motivasjon for stillhetsatferden: det som kalles prososial atferd, ettergivende og unnnvikende atferd, defensiv atferd og passiv-aggressiv atferd (se avsnitt 2.3). Min intensjon, som nevnt ovenfor, har vært å etterprøve Holtes resultater og å se om jeg kunne finne ny evidens innenfor diskurser i arbeidsmiljøet jeg er i befatning med som førstegangsforsker i norsk skole.

## 2.3 Hvordan utvikle måter å overkomme stillhetens utbredelse?

Holte peker på studier som viser at fokuset på organisasjonen og dets lederskap kan være nøkkelen til ansattes stillhet (Holte, 2014, s. 141) mens andre studier fokuserer på grupperelasjoner og ulikheter mellom ansatte. Atter andre ser på læringsperspektivet og andre faktorer (Holte, 2014, s. 141). I denne oppgaven vil punktene nedenfor brukes som fundament og analyseutgangspunkt. Disse punktene er hentet fra Holtes artikkel basert på doktorgradsavhandlingen. Dette av plasshensyn.

### 2.3.1 Arbeidstageres motivasjon

Motivasjonen til ansatte i skolen er et vesentlig aspekt i utarbeidelsen av min analyse. Alle mine informanter er jo arbeidstagere og også ledelse. Dette gjør at de har betraktninger og diskurser som kan samstemme eller gå i strid. Holte viser til følgende motiver ansatte kan ha for å holde på tausheten i en organisasjon: prososialitet, ettergivenhet, defensive motiver og det passiv-aggressive aspekt (Holte, 2014, s. 143). Disse finnes ofte i kombinasjoner.

#### 2.3.1.1 *Prososiale motiver*

Prososiale motiver er at forholdet kollegaer imellom prioriteres av en lærer. Tausheten overholdes for å skjerme en kollega eller medarbeider. Dette baserer seg på selvjusitisk begrunnet med at alle kan gjøre en feil, så vi forklarer dette med gjensidig avhengighet kollegaer imellom (Holte, 2014, s. 143). Medarbeidere vil utvise forståelse og ikke dømme. Den viktigste diskursen her blir da å verne om det sosiale forholdet og å overse

det etiske overtrampet. Denne type atferd kan forklares med en form for høflighet, takknemlighet og fellesskapsfølelse. Holte peker også på at denne type atferd kan vanskeliggjøre ærlig og åpen kommunikasjon fordi at å utfordre andres synspunkter kan i seg selv ses på som illojalt. I samme avsnittet nevner også Holte janteloven som et særskandinavisk trekk (Holte, 2014, s. 143). Det som sies er at forholdet kollegaer og medarbeidere imellom anses for mer verdt enn å avsløre et overtramp.

### 2.3.1.2 Ettergivenhet

Denne kan bli en forsvarsmekanisme når arbeidstageren føler seg maktesløs og underlegen (Holte, 2014, s. 143) i møte med vidt aksepterte og tradisjonelle praksiser, kulturelle koder og organisasjonsstruktur. Om det som møter en ansatt er et sett med underforståtte koder som virker uoverstigelige og vanskelige å endre gir man etter. De ansatte risikerer minst mulig. Det medfører at de ikke inngir seg i diskusjoner om kritikk og etiske problemstillinger da det allikevel ikke medfører noen endring. En god observasjon er at ledere som ikke lytter til slutt vil ende opp med ansatte som ikke har noe å si <sup>10</sup>.

### 2.3.1.3 *Defensive motiver*

Defensive motiver hos en ansatt er når denne har observert en kollega som har varslet og blitt utsatt for sanksjoner og negative konsekvenser (Holte, 2014, s. 144). Det fremstår da som utrygt og risikofyllt å fremme arbeidsrelatert kritikk. Den ansatte vil ikke sette seg selv i samme posisjon og eksponeres for samme type reaksjon som sin medarbeider. Det å snakke om etiske dilemmaer blir en risiko.

### 2.3.1.4 *Passiv-aggressiv ikke-aksjon*

Om en ansatt er klar over etiske dilemmaer i organisasjonen, men velger med overlegg å ikke delta i diskusjoner eller kommunikasjon om temaet fordi vedkommende håper at den som begår handlingene skal utsettes for mer alvorlige konsekvenser (Holte, 2014, s. 144). Her tror den ansatte at om temaet blir adressert kan det føre til endring som

---

<sup>10</sup> <https://www.goodreads.com/quotes/9021237-leaders-who-don-t-listen-will-eventually-be-surrounded-by-people>

gjør at «skurken» ikke eventuelt skal miste jobben eller bli utsatt for sanksjoner, noe som er det den ansatte ønsker. Dette kan sies å være en forfinet form for taushet, noen vil hevde kynisk og spekulativ særlig i skolesammenheng.

### 2.3.2 Organisasjonskultur

Den andre signifikante innflytelsen Holte finner i sitt arbeid som bidrar til taushet om etiske problem er organisasjonskultur (Holte, 2014, s. 144). Organisasjonskulturer er sjeldent homogene, og det eksisterer mange type sub-kulturer. Her presenteres de tre hovedkulturer Holte har funnet.

#### 2.3.2.1 Frykttkultur

I denne organisasjonskulturen finnes en grunnholdning av frykt gjennom trusler, direkte eller indirekte. Gjennom ulike medier, direkte eller gjennom narrative, sendes det et budskap om at det er smart å ignorere etiske dilemmaer og forholde seg taus. Direkte trusler kan gjøres gjennom instruksjon, eller gjennom sanksjoner eller ubehagelige konsekvenser (Holte, 2014, s. 145). Denne type kultur kan øke de ansattes motivasjon for defensiv taushet fordi den fremelsker prososiale motiver, da man blir orientert mot å beskytte og forsvare hverandre og ens egne sosiale relasjoner. I tillegg kan irrasjonaliteten som ofte finnes her forsterke en passiv-aggressiv holdning som kan gå på bekostning av andre ansatte fordi det konsentreres om egen sikkerhet fremfor andres (Holte, 2014, s. 145).

#### 2.3.2.2 Ignorerende organisasjonskulturer

Her vil det råde en taushet fordi de ansatte mottar signaler om at uetisk atferd blir oversett og ignorert. Åpenhet blir hverken tolerert eller tatt hensyn til, og ansattes synspunkter anses verdiløse og ikke velkomne. Her vil det ofte herske en følelse av håpløshet. Temaer som blir adressert vil også kunne behandles overflatisk og det «koker bort i kålen». Reaksjonen på denne type organisasjonskultur vil ofte bli frustrasjon (Holte, 2014, s. 145). Et begrep som kan brukes utfyllende i denne sammenheng er «konfliktrom» (Heen & Salomon, 2018, s. 55). Dette betyr at det gis rom for spenninger

eksempelvis gamle konflikter etc. som kan blusse opp. Dette kan rettferdiggjøres gjennom at ledelsen oppleves som fjern og udugelig (Heen & Salomon, 2018). Her kan det oppleves svikt på mer enn ett nivå, blant annet kommunikasjonssvikt fra ledelsen, og det som oppleves som utilstrekkelig dialog og avvising av meninger når det først prates sammen (Holte, 2009).

### 2.3.2.3 «Feelgood» organisasjonskultur

Dette er en type kultur hvor det etterstrebes å ivareta og fokusere på harmoniske følelser og disse prioriteres høyere enn det å håndtere etiske dilemmaer (Holte, 2014, s. 145). Det viktigste innenfor denne organisasjonskulturen er å være entusiastisk, positiv, støttende og glad. Gjennom å ikke snakke om kritiske temaer ivaretas denne kulturen. Ethvert forsøk på å snakke om uetisk praksis blir sett på som respektløst og et forsøk på å ødelegge den gode stemningen (Holte, 2014). Holte peker på at her økes også prososiale og defensive mekanismer (Holte, 2009).

### 2.3.3 Lederstil

Holte peker på at det viktigste lederne i skolen kan gjøre er å etablere prosesser som ivaretar og utvikler skolens kunnskap rundt erfart uetisk atferd slik at det åpnes for handling som understøtter en etisk, ærlig og åpen kommunikasjon (Holte, 2014, s. 146). Lederen må stadig undersøke organisasjonens tilstand: hva kan gjøres for å etablere og vedlikeholde åpen dialog om etiske temaer, hva er etisk atferd, hvordan gjenkjenner vi uetisk atferd, hva slags respons er passende? I mange kulturer vil vi finne «sannheter», det vil si etablerte kulturer og sub-kulturer (avsnitt 2.1 «sosialkonstruktivisme»).

I Holtes arbeid understrekes viktigheten av å analysere kritiske «sannheter» som blir tatt for gitt. Begrepet «hellig ku» er «*det som er må få lov å være*» (Holte, 2009, s. 90). «Hellig ku» er praksis som er vanlig, men som kan medføre uønskede konsekvenser. Gjennom å akseptere praksisen vises respekt for det bestående.

Oppsummerende sier Holte at det viktigste er å ha et konstant øye på egen organisasjon og ikke slutte å jobbe med disse problemstillingene (Holte, 2009, 2014).

## 2.4 Ledelse og ledere

I oppgavens problemstilling brukes substantivet «ledelse». I denne oppgaven er det fokus på rektors ledelse og fagforeningsrepresentanters ledelse.

Jeg vil her bruke en forklaring fra Jorunn Møllers *Lederidentiteter i skolen* (Møller, 2009, s. 48-52). Ledelse fremstår her som femdelt. For det første er det leders oppgave å ivareta og vedlikeholde sosiale relasjoner fordi makt er et nett av tillit og lojalitet. For det andre skal lederen vise retning og mål. For det tredje skal lederen påvirke. Det fjerde punktet sier at ledelsesfunksjonen blir ikke bare ivaretatt av den formelle lederen, det anerkjennes her at det eksisterer andre typer ledelse. For det femte sies det at ledelse er knyttet til kontekst og betinget av kontekst. Dette punktet ses i sammenheng med hvilke mål organisasjonen har, hva slags organisasjon det er, hvilke ressurser som er tilgjengelig etc.

Som påpekt i innledningen sier myndighetene at skolen tradisjonelt har en svak tradisjon for ledelse og at skolen har vært preget av lærerens autonomi (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan følge logisk av at profesjonen utgjøres av spesialisert kompetanse innenfor et avgrenset fagfelt, står i en beskyttet situasjon i arbeidsmarkedet, bygger på et spesifikt høyere studium, bygger på en ideologi med fokus på kvalitet og, vil enkelte hevde, bestemte evner eller personlig egenskaper (Busch, 2012). Ledelse i offentlig sektor må tilpasses de særpreg som hører til som velferd, sosial likhet og rettferdighet. Forskningsresultater viser at vellykkede ledere deler verdier med de som ledes (Busch, 2012, s. 84).

### 2.4.1 Hva er spesielt med ledelse i skolen?

De grunnleggende verdier som forvaltes i skolen er viktige mål, men vanskelig målbare (Biesta, 2009). I tillegg er gjerne målene vage, tvetydige, kanskje konfliktfylte og ustabile (Busch, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsforbundet, 2012).

Demokratiske prosesser kompliserer ofte beslutningsgangen og det er viktig at alle blir hørt. Dette er både tidkrevende og energikrevende for alle involverte parter (Karseth,

Møller & Aasen, 2013; Møller & Ottesen, 2012). Innenfor skole er demokratiske prinsipper avgjørende og et mål i seg selv, og det er her vi ofte finner at forholdet diskurs, makt og ideologi kan møtes i et dialektisk forhold og endring kan finne sted (Skrede, 2017). I innledningen så vi på Malkenes-saken og hvordan den balanserer mellom ytringsansvar og ytringsfrihet, dette er et tema som skolesektoren selv ser bør drøftes verdimesig i større grad i fremtiden <sup>11</sup>.

I skolen skal det læres på mange områder, både faglig, sosialt og demokratisk (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her skal overordnede mål realiseres, det skal synliggjøres sentrale verdier i et politisk lys, reformer skal gjennomføres, gjerne under spesielle rammebetingelser (Busch, 2012). Offentlig sektor kan ikke lokke med bonuser etc som det gjøres i det private næringsliv. Hvorvidt målene er nådd eller ei kan føles noe irrelevante sett i et kapitalistisk lys. Med det menes at en lærer tjener samme lønn uansett resultat på elevenes eksamen, det er ikke tilfelle om den ansatte for eksempel jobber som selger i et stort salgsfirma. Da reflekterer gjerne lønnen resultatene den ansatte har oppnådd. Til tross for dette har New Public Management gjort sitt inntog i offentlig sektor med en overføring av en rekke modeller fra det private næringsliv, fokus på konkurranse, resultatmåling, brukerfokus og ansvarliggjøring (Busch, 2012; Karseth et al., 2013). Hovedfokuset innenfor NPM er at kostandene skal ned uten at det går ut over mål som effektivitet og rettstatsverdier (Heen & Salomon, 2018, s. 80).

Innenfor fagprofesjoner i det offentlige kan det være overordnet at styringstiltakene er i takt med profesjonelle normer (Heen & Salomon, 2018, s. 70-97). I min analyse vil jeg vise hvordan deler av dette kan stride med det som vi oppfatter skal være offentlig sektors bidrag til samfunnet, nemlig fellesgoder, verdighet og altruisme (Busch, 2012). Skolen er en avgjørende arena for den sosialiseringssprosess som Becker og Luckmann viser til. Særlig interessant er «legaliseringsaspektet» (se figur 1, avsnitt 3.1) når det kommer til de ansatte i skolemiljøet (Berger, Wiik & Luckmann, 2000; Holte, 2014). Ledelse av lærere har sine egne utfordringer og kan til dels ses på som vanskelig. Skolen er i sin natur en kunnskapsorganisasjon med høye krav til det faglige. Ledelse opererer

---

<sup>11</sup> <https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/Nar-gode-intensjoner-kolliderer>

her i spenningsfeltet mellom fag og kunnskapsledelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Rektorer og fagforeningsrepresentanter møter ansatte som kan ha høyere akademisk og faglig kompetanse enn dem selv. «Gullsnippmedarbeideren» er et begrep som brukes om dagens kunnskapsmedarbeider (Gotvassli, 2015, s. 114). Dagens lærere er kunnskapsmedarbeidere og kan anses som krevende og vanskelige (Gotvassli, 2015). Ansatte som er høyt utdannede kan hende ikke aksepterer direktiver fra ledelsen uten videre begrunnelse (Holte, 2009, s. 145). Dette krever at ledelsen har legitimitet hos den underordnede/ledede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne type legitimitet har flere aspekt

- Rolleforståelse
- Trygghet i lederrollen
- Personlig og faglig styrke til å ta lederskap
- Identitet som leder
- Lojalitet <sup>12</sup>

Disse punktene vi bli videre drøftet i analysedelen (kapittel 5).

---

<sup>12</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2015)



## 3 Teoretisk og analytisk rammeverk

### 3.1 Sosialkonstruktivisme

De innledende kapitlene ble forfattet for å redegjøre for temaets aktualitet og relevans. I dette kapitlet vil jeg tydeliggjøre bakgrunnen for analyseverktøyet: kritisk diskursanalyse og dens premisser. Jeg vil redegjøre for en del grunnleggende begreper og modeller. Deretter vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt nettopp denne teoretiske innfallsvinkelen som konstruktivt analyseredskap for å belyse mine funn. Teoriens funksjon i min oppgave er å legge grunnlag for metoden jeg har valgt som en forklaring på undersøkelsesresultatene gjennom tolkning, som et verdigrunnlag, og som verktøy for drøfting og analyse. Teorien jeg legger som fundament for min analyse ser jeg også på som en autoritet i seg selv. Uten den hadde ikke mitt bidrag i bildet eksistert.

*«Vi står alle på skuldrene til giganter»*

- CC Cowboys –

*(Juni -18)*

Når man velger en sosialkonstruktivistisk metodologi legger det føringer for hele det videre arbeidet (Berger et al., 2000; Jørgensen & Phillips, 2013; Kalleberg, Horkheimer, Marcuse, Adorno & Habermas, 1970). Den påfølgende tekst må ses i sammenheng med dette. Diskursanalyse er en av mange sosialkonstruktivistiske tilnærminger (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 13). Diskursanalyse har blitt referert til som «en hel pakke», hvor ontologiske og epistemologiske premisser følger. Her henger teori, metodologi og metode sammen (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 12). Fairclough påpeker at «metodologi» kan være å foretrekke som innfallsvinkel i stedet for å bruke begrepet «metode» (Fairclough, 2010, s. 225). Dette er fordi teori, metodologi og metode henger tett sammen i et dialektisk nettverk og bygger gjensidig på hverandre (Jørgensen & Phillips, 2013; Skrede, 2017) og (avsnitt 3.2.).

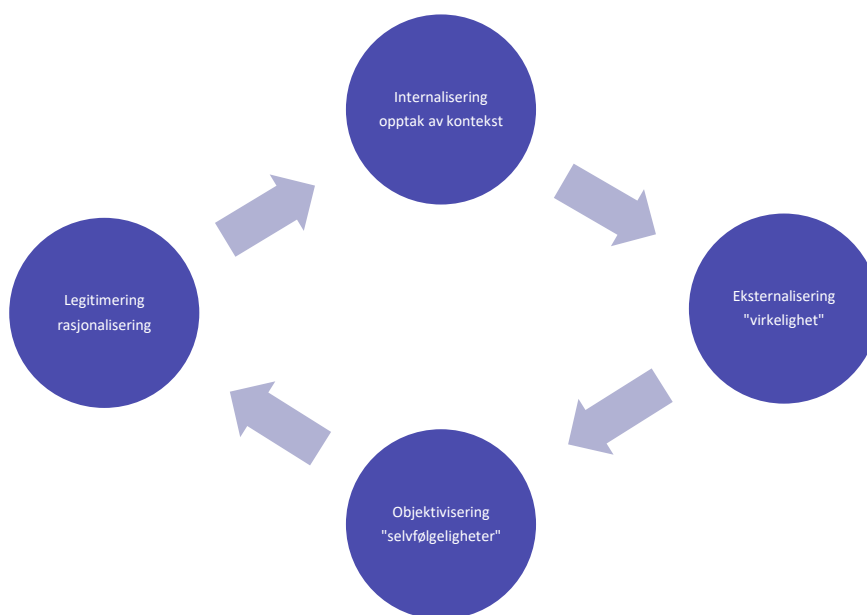
En viktig innfallsvinkel til analysen vil være Faircloughs modell for sosial praksis. Denne vil jeg redegjøre for senere (avsnitt 3.2.4).

Sosialkonstruktivismen brukes som betegnelse på et perspektiv som sier at individet søker å forstå og finne sin plass i sin sosiale kontekst og livsverden (Berger et al., 2000). Det dannes subjektive meninger om den verden man lever i. Disse meningene er varierte og flersidige. Ved forskning innenfor denne vitenskapelige tilnærmingen må forskeren se etter kompleksiteten, mer enn de smale meningene i noen få oppfatninger eller ideer (Creswell, 2013, s. 24; Jørgensen & Phillips, 2013). Forskeren må stole på informantenes syn på situasjonen. Disse subjektive meningene er formet gjennom sosial erfaring og individets historie. De er dannet gjennom interaksjon med verden – derav SOSIAL konstruktivisme (Creswell, 2013, s. 25). Forskerens oppgave blir å fortolke og sette dataene i sammenheng. Kvalitativ forskning blir også kalt tolkende forskning (Fairclough, 2015). Fairclough forklarer det på den måten at tolkningene er skapt gjennom hva som er i «teksten» (sosiale hendelser/begivenheter) og hva som er «i» den som tolker (Fairclough, 2015, s. 155-159). Det er urealistisk å skille de ulike elementene i en sosial hendelse, disse er uløselig knyttet sammen (Fairclough, 2015).

I et sosialkonstruktivistisk lys legges til grunn at samhandling skaper en felles virkelighet (Berger & Luckmann). Dette skjer gjennom fire faser (Berger et al., 2000) : den første fasen er at en aktør i samfunnet blir internalisert, det vil si at det forgår en ubevisst prosess hvor samfunnets strukturer og forventninger opptas i medlemmene i en gruppe. Vi blir sosialisert inn i en samfunnskontekst. Den neste fasen er eksternalisering der aktørene gjenskaper ny virkelighet. Fordi vi fortsetter å konstruere samfunnet fortsetter den å eksistere. Vi vedlikeholder vår verden gjennom aktiviteter, språk, handlinger og systemer. Den tredje fasen er objektivering, her endres de sosialt skapte virkelighetene til «selvfølgeligheter» som antas å være objektive. Berger og Luckmann skriver at det er når vi gjensidig definerer hverandres situasjoner, og at dette skaper et bindeledd som strekker seg inn i fremtiden og skaper en gjensidig identifisering oss imellom, da er vi sosialisert inn i en felles «virkelighet» (Berger et al., 2000). Den fjerde fasen legitimering, er en essensiell del av denne prosessen, den hjelper oss med å rasjonalisere og rettferdiggjøre prosesser, handlinger og systemer (Berger et al., 2000). Disse prosessene virker gjensidig på hverandre. Nedenfor har jeg laget en illustrasjon

for å vise den gjensidige avhengigheten og påvirkningskraften de ulike delene har. Den skjematiske gjengivelsen er ikke like strukturert i virkeligheten.

*Figur*



*Figur 1, Berger & Luckmann<sup>13</sup>*

Et eksempel her er den omdiskuterte substantivet «lojalitet» og dets «lojalitetsdiskurs» (Holte, 2009). Begrepet er historisk et hedersbegrep, men signaler diskutert i foreliggende forskning tilsier at innholdet har fått en annen og mer komplisert betydning. Lojalitetsdiskurs er noe vag og udefinert, det hersker liten konsensus om hva den egentlig inneholder, bortsett fra at arbeidstagere i stor grad assosierer den med ubehag (Hirschman, 1970; Holte, 2009). Dette er en «sannhet» som fort ble gjort rådende og legitimert gjennom stadig større kontrollaspekt i nyliberalismen (Skrede, 2017) og New Public Managementdiskursen (se avsnitt 4.1.4.4).

## 3.2 Kritisk diskursanalyse

Som jeg har redegjort for i det foregående avsnitt er sosialkonstruktivismens fokus den menneskeskapte virkelighet, særlig via språk. Diskursanalyse er enda mer språkorientert og kommunikasjonsrettet. «Vår tilgang til virkeligheten går gjennom språket»

---

<sup>13</sup> Torill Rogstadengen Turner 2018

(Jørgensen & Phillips, 2013, s. 17). En diskurs kan sies å være en bestemt måte å snakke om verden på og forstå denne (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 9), vår virkelighetsforståelse. Når det gjelder sosiale forhold så bidrar språket til å produsere og reprodusere sosial ulikhet (Skrede, 2017, s. 11).

Kritisk diskursanalyse er tverrfaglig og transfaglig og legger opp til åpenhet (Fairclough & Halskov Jensen, 2008). Kritisk diskursanalyse har aldri blitt presentert som en enkelt teori eller metode (avsnitt 3.1.). Den har elementer fra mange vitenskaper og innsikter, og vi må observere hvilken innflytelse diskurs har på sosiale forhold og hvorvidt denne innflytelsen er heldig eller uheldig. Det er dette som gjør denne type diskursanalyse til *kritisk* diskursanalyse (Skrede, 2017, s. 82). Det overordnede perspektivet er det dialektiske perspektiv som er både konstituerende/formende og konstituert/formet av det sosiale. «Det sosiale» er ikke bare diskurs, men en materiell virkelighet av sosiale praksiser som strekker seg ut over det diskursive, produksjonsapparater, kulturelle omgangsformer, verdier etc. (Fairclough & Halskov Jensen, 2008).

To begreper som er viktige er ideologi og overleksikalisering (avsnitt 5.2 og 5.3).

«Ideologi» i denne sammenheng er hvordan eksisterende maktmekanismer påvirker språket og gjentar disse (Fairclough, 2010) og (avsnitt 2.2.2). «Overleksikalisering» er påfallende vekt på et bestemt aspekt (Jørgensen & Phillips, 2013).

### 3.2.1 Kritisk teori

Kritisk diskursanalyse som jeg har valgt som analyseverktøy har sitt opphav i den grenen innenfor samfunnsvitenskap, filosofi og sosiologi som kaller seg «kritisk teori». Et annet navn som har blitt brukt om denne grenen er «Frankfurterskolen», der grunntanken er ny-marxistisk. Det vil si at Marx' teori om klassekamp er relevant, og avdekking av makt innfor samfunnsstrukturer er målet. Grunnleggerne problematiserte dog Marx' teorier. Dette blir for omfattende og komplisert å diskutere her, men essensen er at maktbegrepet og klassebevissthet danner fundamentet for denne retningen. Det er flere store navn innenfor Frankfurterskolen som har gjort forskjellige temaer relevante innenfor vestlig kultur: Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno og Jurgen Habermas (Kalleberg et al., 1970) i tillegg til Axel Honneth hvis

anerkjennelsesbegrep vil bli brukt i oppgaven (Honneth, Willig & Chrom Jacobsen, 2003; Kalleberg et al., 1970). Grunnen til at jeg nevner denne historien er at alle disse tenkerne ønsket å se med kritisk blikk på samfunnets handlinger, men var likevel kritiske til de mothandlinger som ble gjort (Kalleberg et al., 1970). Selv om opphavet til kritisk teori er marxistisk er det viktig å forstå at det vitale innenfor tankegangen er normativ diskusjon. Kritisk analyse kan gjøres uavhengig av politisk ståsted (Skrede, 2017). De som sogner til andre politiske retninger kan også bruke disse tankene til å reorientere seg i en verden hvor vi er assimilert inn i den sosio-politiske kulturen og økonomien (Skrede, 2017, s. 25).

### 3.2.2 Makt – motdiskurs og hegemonisk kamp

«Maktbegrepet» er et stort område i seg selv og her i oppgaven blir det brukt om makt og ideologi. Fairclough ser «makt» som et bidrag til å opprettholde dominansrelasjoner (Skrede, 2017, s. 28), for eksempel ledelse – ledet/underordnet, rektor – lærer etc. Fairclough opererer med to aspekter, ideologi og hegemoni sett i lys av den sosiale praksis i modellen.

Disse relasjoner må bekjempes med motmakt, altså motdiskurser. Diskursiv makt er når visse diskurser fremfor andre konstituerer verden. Fairclough diskuterer dette som «makt *i* diskurs» og «makt *bak* diskurs» (Fairclough, 2015, s. 73). Faircloughs filosofi er at makt er kun positiv om den gagnar den svake (Fairclough & Halskov Jensen, 2008, s. 13-14).

Hegemonisk kamp er den striden som manifesterer seg i den sosiale formasjonen om den mest dominerende diskurs (Jørgensen & Phillips, 2013).

I «Language and Power» peker Fairclough på at det i standardiseringen av språk ligger en maktdimensjon, det er den økonomisk sterke språk som blir gjort til standard (Fairclough, 2015, s. 83-86). Dette bringer oss videre til kritisk lingvistikk.

### 3.2.3 Kritisk lingvistikk og dens rolle i kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er i omfattende forstand en måte å benytte lingvistiske, semiotiske og diskursive analyser (Skrede, 2017). Kritisk diskursanalyse er utviklet fra kritisk lingvistikk hvor poenget var å avsløre teksters oftest skjulte maktaspekt (Skrede,

2017). Som nevnt over ser kritisk diskursanalytikere etter hvordan ideologiske forhold reproduseres gjennom språk. Faircloughs tilnærming er i hovedsak fokusert på de store, samfunnsmessige strukturer. Kritisk diskursanalyse sikter inn på relasjonen mellom ulike institusjoner, organisasjoner og strukturer som er relatert – da fordres det at andre samfunnsvitenskapelige teorier trekkes inn. Dette er beskrevet i oppgaven gjennom å relatere mitt arbeid til Holtes og andres arbeid. Disse strekker seg over flere disipliner og fagfelt. Eksempelvis sosiologi, pedagogikk og lingvistikk (se analysekapittel og litteraturliste).

Et annet interessant perspektiv som eksisterer er en del av det som Fairclough kaller intertekstuelle kjeder og kulturbetingede metaforer (Fairclough, 1992). Språket i bruk vil alltid bygge på tidligere diskursive strukturer. Det vil si at diskurser stammer fra enkelte serier av sosiale hendelser (tekster) og blir transformert inn i andre.

Det vil si at det har vært en endring av diskursive grenser og regler (Fairclough, 1992). Dette kommer jeg tilbake til analysekapitlet.

Det transdisiplinære aspektet vektlegger det dialektiske forholdet mellom diskurser og andre objekter, elementer og hendelser (Fairclough, 2010, s. 4). Eksempler her kan være den diskusjonen som har pågått i media om Malkenes-saken (se innledning) og #metoo<sup>14</sup>, som har endret diskursenes premisser og flyttet parameteren for den offentlige mediedebatten. I Dagbladet<sup>15</sup> leser vi at Metoobevegelsen har endret måten vi snakker til andre. Den dominerende diskursen har møtt en motdiskurs og vi ser på en hegemonisk kamp. Kvinner har fått mer makt over språket. Dette kan henge sammen med kvinners økte økonomiske og sosiale selvstendighet pluss, som det hevdes i Dagbladet (fotnote 15), at de menn som har vært fokus for uthengning har blandet sine unnskyldninger med anklager, løgn og skryt (fotnote 15). Dette får en offentlig unnskyldning til å ha en hul klang og er dermed ikke akseptabel for den jevne borger. Dette trekker på rettferdighetsdiskursen som står sterkt i vår kultur (se avsnitt 5.1.3.3 «Det er urettferdig!»).

---

<sup>14</sup> [https://no.wikipedia.org/wiki/Me\\_too](https://no.wikipedia.org/wiki/Me_too)

<sup>15</sup> <https://www.dagbladet.no/kultur/metoo-har-endret-hvordan-vi-snakker-til-hverandre/69926310>

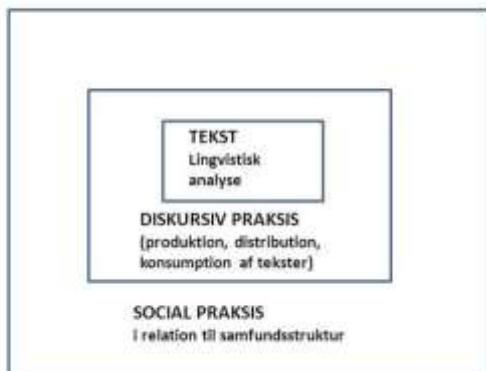
Fairclough gjør et poeng av at det er forskjell i maktbalansen mellom mennesker som har ansikt-til-ansikt kontakt og massemedias enveismonolog (Fairclough, 2015, s. 78). Han peker igjen på viktigheten av å se etter de skjulte maktrelasjonene.

### 3.2.4 Norman Faircloughs «nye» modell for kritisk diskursanalyse

En viktig innfallsvinkel til analysen vil være Faircloughs modell for sosial praksis (se nedenfor) (Fairclough, 2004; Jensen, 2008, s. 29). Grunnen til dette er at Norman Fairclough har utviklet metoder som setter forskning inn i en sammenheng som er meningsfull og meningsbærende (Skrede, 2017). Fairclough har revidert og videreutviklet sin modell med tre ulike «lag» (Fairclough, 2004), gjengitt av Joar Skrede (Skrede, 2017) på norsk. Fairclough beholder det tekstuelle nivået i stor grad som før, men bruker begrepet «sosiale begivenheter», ikke «tekst». Dette for å understreke at tekster er en del av sosiale begivenheter. Uansett er dette, det første nivået i Faircloughs modell et nivå hvor det lingvistiske, ord og setninger blir analysert. Nivået «diskursiv praksis» har blitt omdøpt til «sosial praksis», for å understreke at dette dreier seg om mennesker på mikronivå.

«Sosial praksis» har fått navnet «sosial struktur». Dette skal bedre beskrive sosiale makroforhold som for eksempel økonomiske strukturer, maktforhold og byråkrati.

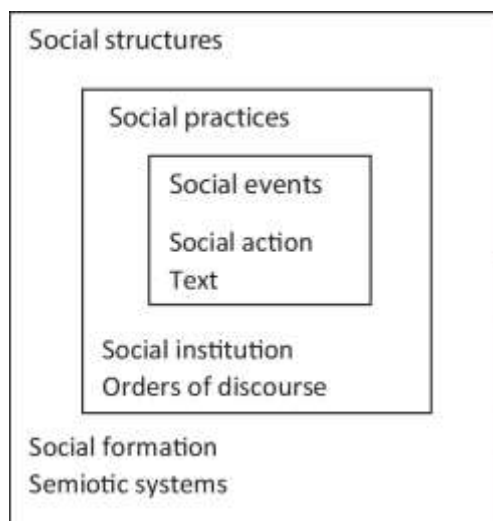
### Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



Figur 2, Fairclough's "gamle" modell (Fairclough 1992 s.73)

Under finner vi en oppdatert modell over diskurs som tekst, interaksjon og kontekst (Fairclough 2015 s. 58).

Researchgate fremstiller det slik:<sup>16</sup>



Figur 3, Faircloughs videreutviklede modell (Fairclough, 2004)

Alle disse skjematiske fremstillinger går ut på å undersøke perspektiv, tenkemåter, verdier, holdninger, forutsetninger vi tar for gitt når vi mener og sier noe om en sak, og

---

<sup>16</sup> [https://www.researchgate.net/figure/Model-inspired-of-Faircloughs-linguistic-discursive-dialectic-dimensions-for-analysis-of\\_fig1\\_318245218](https://www.researchgate.net/figure/Model-inspired-of-Faircloughs-linguistic-discursive-dialectic-dimensions-for-analysis-of_fig1_318245218))



som også sannsynlig vil komme til syne indirekte. Fairclough identifiserer tre generelle trekk han mener bør være tilstede for at man kan kalle sin analyse «kritisk diskursanalyse» (Fairclough, 2010, s. 10).

1. Kritisk diskursanalyse handler ikke bare om å analysere diskurser – forskeren foretar en systematisk analyse av forholdet mellom diskurser og andre elementer av sosiale prosesser
2. Det er ikke bare snakk om en generell og abstrakt omtale av diskurser – en foretar også en systematisk analyse av tekster
3. Kritisk diskursanalyse er ikke bare en deskriptiv øvelse, det er også et normativt prosjekt. *Kritisk diskursanalyse identifiserer og kritiserer uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element* og skisserer mulige veier for å bøte på problemet (min kursivering for å understreke).

### 3.2.5 Drøftinger av diskursanalyse som analyseverktøy

En innvending reist mot Fairclough er at han har en teoretisk svak forståelse av gruppedannelsesprosesser og dannelsen av våre subjektive selv (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 102).

Jeg tror at ved å bruke kritisk diskursanalyse i kombinasjon med Holtes tilnærming (Holte, 2009) og andre relevante begreper (Heen & Salomon, 2018) vil jeg få et relativt godt utgangspunkt for å avdekke de sosiale begivenheter og sosiale gruppeprosesser som trengs i mitt arbeid. Philips og Jørgensen mener at Fairclough ser for ensidig på enkelte tekster, og i større grad burde se transformasjonen av diskurser på tvers av tekster (Jørgensen & Phillips, 2013). Nå har Fairclough i økende grad i de senere arbeider blitt opptatt av tverrfaglighet og transdisiplinær tilnærming (Fairclough, 2004, 2010; Skrede, 2017). I denne oppgaven ses de sosiale begivenheter - teksten på i seg selv og i samspill med Faircloughs tre dimensjoner for å se om de er sammenfallende eller motstridende. Derimot blir ektradiskursive, semiotiske aspekt (Skrede, 2017) i liten grad berørt.

I tillegg vil modellen utformet etter Berger & Luckmann danne et bakteppe for analysen (avsnitt 3.1 figur1).

## 4 Forskningsdesign

I henhold til NSD Personverntjenester er ikke denne oppgaven meldepliktig da hele forskningsprosessen er anonym. Persondata og sensitive data kan ikke noen måte knyttes til direkte personidentifiserende opplysninger. Det er ikke registrert noen navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger i datamaterialet. Jeg har gjort lydopptak av intervju, men intervjuguiden er utformet slik at det ikke vil fremkomme personopplysninger i opptaket (se kapittel 8). Ved lydopptak har denne type opplysninger blitt utelatt, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i det samlede datamaterialet (Norsk Senter for Dataforskning, 2018).

### 4.1 Metodologi og metode

Jeg har valgt intervju som metode fordi det er en anerkjent måte å kartlegge den type kunnskap som er relevant for denne type forskning (Kleven, 2014, s. 33). Det menneskelige samspillet er en kontinuerlig prosess som best avspeiles i en dialog mellom parter som har som mål å produsere kunnskap sammen. Kunnskap som skapes er relasjonell, kontekstavhengig, språkbasert og samtalebasert (Kvale & Brinkmann, 2015). Likeverdighet er en essensiell faktor (Fairclough, 2015, s. 52,76-77). Intervju er en samtale mellom to mennesker eller «en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann s.22). Videre bærer oppgavens intervjumateriale preg av at det er diskursivt på den måten at i tillegg til å *rapportere* den konkrete sosiale begivenhet (tekst), også ser etter *redegjørelser* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Det vil si at konteksten er viktig, og hvordan selve konstruksjonen i samtalen utarter seg (Fairclough, 2015, s. 56). Dette har vært kritisert fordi det kan komme i konflikt med det informantens oppfatning av intervjuet er. Jeg mener jeg har redegjort grundig overfor mine informanter før, i samtalen og etter intervjuet om dette dilemmaet. Jeg har forsøkt å være følsom for det som kalles *kryssende diskurser*, det vil si at oppfatningen om hva begreper inneholder ikke alltid har konsensus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-187).

Med utgangspunkt i de etiske spørsmål Kvale og Brinkmann ber forskeren fokusere på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103) har jeg gjort mange vurderinger i prosessen. Her vil jeg presentere noen:

*Hvilke fordelaktige konsekvenser vil studien ha?* Jeg håper å ha redegjort for dette i oppgavens innledning med fokus på kunnskapsledelse og endrede krav fra myndighetens side.

*Hvordan kan studien bidra til å bedre deltagerens og gruppens situasjon?* Håpet er at ved å gi disse menneskene en stemme vil deres situasjon bli redegjort for og deres mening bli hørt av noen andre enn dem de vanligvis når.

*Hvordan ivareta konfidensialitet og anonymitet?* Jeg har gjort det på den måten at ingen vet hvem jeg har intervjuet. Der det har fremgått stedsnavn, kjønn eller navn i det hele tatt har jeg fjernet dette fra transkripsjonen. Dette gjelder også om det er situasjoner jeg ser kan gjenkjennes. Dette må ses i sammenheng med at temaet kan være sensitivt for enkelte og for ivareta mine informanternes anonymitet. Dette blir diskutert ved flere anledninger i oppgaven fordi dette er et viktig punkt.

## 4.2 Gjennomføring av intervjuene

Det mest nærliggende å gjøre først i denne intervjuprosessen har vært å definere «arbeidsrelatert kritikk». Det har vært interessant å se hvordan informantene spør i begynnelsen av intervjuet hva «jeg mente med arbeidsrelatert kritikk». Dette til tross for at jeg har vist til eksisterende forskning, saker etc – det er tydelig at de snakker med MEG. Ofte har jeg bare rukket å trekke pusten før de kommer med egne tanker og synspunkter. Jeg har ikke på noen måte gjort forsøk på å avbryte denne tilnærmingen da det kunne fortelle meg mye om mine informanternes forventninger og antagelser. Mine informanter og jeg har jobbet oss frem under samtalen til hva definisjonen i nettopp denne intervjukonteksten er. Jeg har gjort et poeng av å ikke legge noen føringer for informantene mine i begynnelsen av intervjuet, men latt disse få resonnerer seg frem til det som de anser som rimelig og relevant ut fra deres forutsetninger og erfaringer (Berger et al., 2000). Det som har vært interessant er å bruke Holtes definisjoner til å endre vinkel og tilføre innhold i samtalen etter hvert som intervjuet skrider videre. Dette følger filosofien om at her er det diskursene i seg selv som utgjør

analysen, og at jeg setter både min og Holtes definisjoner i parentes og tillater informantene egne tankesprang (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 9-33).

#### 4.2.1 Validitet

Validitet stiller krav til intervjuprosessen og de analyser jeg gjør av dem. I hvilken grad korresponderer den sosiale virkelighet med den beskrivelse den uttaler seg om (Skrede, 2017, s. 156)? Validitet forutsetter at man har oversikt over mulige bias, og sosiale relasjoner påvirkes av mange faktorer (Skrede, 2017). Derfor vil jeg for ordens skyld påpeke at i to av intervjusituasjonene var konteksten et mer formelt miljø, det vil si på informantens kontor og i to av intervjuene mine var vi i informantens hjem. Jeg kan ikke peke på at jeg mistenker noen endring i informasjonen som ble gitt meg, men vil bare nevne at det er noe som kan være en del av den sosiale relasjonen som var i den konteksten som eksisterte på det tidspunktet. Den faktoren som jeg ser kan være tilstede er feelgoodaspektet (se avsnitt 2.3.2.3) mellom oss (Holte, 2009) som kan ha vært et mål for oss begge. På den annen side kan det ha medført at mine intervjuobjekter har følt seg komfortable med å snakke med meg og vist sann åpenhjertighet om det som kan oppfattes som betente temaer. Det er hovedinntrykket jeg sitter igjen med. Spørsmålet blir uansett, kommer empati i veien for intervjuprosessen? Gjenspeiler informasjonen informantens syn også utenfor intervjusituasjonen (Skrede, 2017, s. 156)? Jeg må stole på mine informanternes integritet og egen profesjonelle holdning. Den perfekte metode her eksisterer neppe (Skrede, 2017, s. 158). Det jeg kan understreke er at den kommunikative validitet er ivarettatt så langt det har latt seg gjøre og fokus har vært på informantenes argumenter og den sosiale-profesjonelle kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282-283).

#### 4.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet eller etterprøvnbarhet er et komplisert område innenfor diskursanalyse. Jeg peker på i starten av analysedelen (kapittel 5) at en annen forsker kanskje kunne ha konkludert noe annerledes enn det jeg har. Forhåpentlig har jeg vært rett forsker på rett sted. Men, det er åpenbart at i mitt studie er det fortolkende element absolutt tilstede (Skrede, 2017). Jeg har måttet trekke slutninger og fortolke mine resultater.

Skrede stiller spørsmålet om det alltid er like relevant å snakke om reliabilitet i kvalitative studier (Skrede, 2017, s. 159). Kritisk diskursanalyse i sin natur vil sette søkelyset på visse kritiske spørsmål fremfor andre og det er da vanskelig å snakke om noen «objektiv» analyse av tekster (Fairclough, 2004, s. 14). Presisjon og transparens i begreper og analyseverktøy er målet i denne type analyse. Det kan være at mine informanter vil være uenige i konklusjonene jeg utleder av teksten, men dette arbeidet kan etterprøves. Dette hevdes å være det essensielle i en kvalitativ studie (Skrede, 2017).

### 4.3 Fra samtale til nedskrevet tekst

Med skriftlig tillatelse fra informantene mine benyttet jeg digital lydopptager under intervjuene. Relativt kort tid etter gjennomføringen ble de transkribert. Jeg gjennomførte 4 dybdeintervjuer i forbindelse med dette forskningsarbeidet. Dette ble til sammen 65 sider med intervjunotater.

Det som finnes av retningslinjer innenfor kritisk diskursanalyse når det gjelder transkribering, er at forståelsen av makt blir fanget under intervjuet, og at man kan samle denne informasjonen i transkriberingen (Fairclough, 1992). Hovedfokus er at forskeren må reflektere over intensjonen i forskningsarbeidet. Poenget i kritisk diskursanalyse er som nevnt å analysere maktforhold. Maktforholdene blir ofte fanget i innholdet i intervjuet mer enn i samtalens mekanismer. En fullstendig gjengivelse av alle muntlige trekk anbefales derfor (Fairclough, 1992). Dette har jeg forsøkt gjort eksempelvis med å indikere latter, heving av skuldre, bruk av ironi og om noe er implisitt eller underforstått. Alt dette er gjort for å gi leseren et helhetsbilde av intervjusituasjonen. I analysen bruker jeg direkte sitater, til tider med utfyllende kommentarer som nevnt i linjen ovenfor. Av plasshensyn har jeg forkortet enkelte utsagn ved å indikere at noen ord er utelatt, det er gjort ved bruk av parenteser slik (). Jeg har gjort mitt ytterste for at meningen til informanten skal ivaretas til tross for dette.

I tillegg har jeg brukt andre anerkjente forskeres anbefalinger og råd. Transkribering er ihht Kvale og Brinkmann å oversette fra en form til en annen, fra talespråk til skriftspråk. De peker også på at kvaliteten på intervjuet ofte diskuteres, mens kvaliteten på

transkripsjonen ikke ofte er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Som språklærer bringer jeg forhåpentlig til situasjonen noe språkbevissthet, og jeg har tatt meg den frihet å notere ned elementer som kan miste sin effekt i det den går fra tale til skrift. Med tanke på denne typen intervju er det viktig å ha i mente at det er essensen og substansen i intervjuet, meningene og persepsjonene som blir skapt og delt i samtalen som skal formidles (Fairclough, 1992, s. 229).

Sitatene jeg bruker er gjengitt som de er transskribert med dialekttrekk og språktrekk, dette for å beholde informantenes språklige og kulturelle identitet i størst mulig grad (Fairclough, 1992).

#### 4.4 Rekruttering og utvalg

Det ble rekruttert fire informanter til denne oppgaven. Utvalget av informanter kan kalles et hensiktsmessig utvalg, eller purposeful sampling (Creswell, 2013, s. 154-156). Informantene ble plukket ut fra tanke på deres bakgrunn og erfaring. Jeg plukket informanter ut fra opplysninger om dette. Jeg ønsker ikke å gå mer i detalj om hvordan jeg rekrutterte informanter da dette kan kompromittere deres anonymitet. De jeg spurte om å få intervjuet takket alle ja. Antallet ble valgt fordi ønsket var å gå i dybden, og å håndtere dataene på en meningsfull måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene er del av ledelsen ved både grunnskoler og videregående skoler. Henholdsvis to rektorer og to fagforeningsrepresentanter. Begge rektorene har den såkalte «rektorskolen» fra Bedriftsøkonomisk Institutt og relativt solid fagbakgrunn, en har en mastergrad i ledelse fra BI (samme utdanningsinstitusjon). De to fagforeningsrepresentantene har ca 6-8 års bakgrunn fra Utdanningsforbundet. Den ene har mer erfaring med konflikthåndteringsarbeid enn den andre. Alle informantene er lærere av bakgrunn og har lang erfaring med klasseromsundervisning. Informantenes kjennskap til, og erfaring med arbeidsrelatert arbeid, mulig konstruktive områder og problemområder var en forutsetning for intervjuet. Informasjon om prosjektets mål og hensikt samt en kort intervjuguide ble tilsendt informantene elektronisk før intervjuet. Intervjuene var avtalt til å vare i ca en time, de gikk alle over den estimerte tiden. Informantene hadde alle mye på hjertet og vendte ofte tilbake til ting ettersom hukommelsen ble trimmet og engasjementet økte.

Intervjupersonene vil bli referert til som R1 og R2 henholdsvis rektor 1 og 2, og FR1 og FR2 henholdsvis fagforeningsrepresentant 1 og 2. Informantens ansettelsesforhold blir referert til om det er relevant for utsagnet og rollen i den sosiale formasjon (skolen) (Fairclough, 2004).

## 4.5 Etikk og ansvar

Creswell fremhever det å behandle sine informanter med respekt som et særs viktig aspekt (Creswell, 2013, s. 55). Man må opprette og beholde respektfulle forhold, inngi trygghet til informantene, møte uten fordommer. Tilsvarende understreker Kleven (Kleven, 2014, s. 25).

Teknisk ivaretagelse av informantenes anonymitet i henhold til gjeldende regler og lover er gjort (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2016). Jeg viser også til innledning av kapittel 4 «Forskningsdesign».

Avtaler, formuleringer og skjemaer er drøftet med veileder og godkjent av universitetet. Informantene var helt på det rene med at de kunne trekke seg fra forskningen umiddelbart og uten videre forklaring (avsnitt 8 vedlegg). Ingen gjorde dette.

Ingen vet hvem jeg har intervjuet. Det vil si at anonymiseringen er absolutt, jeg anser dette som særlig viktig med tanke på at temaet kan oppfattes av enkelte som sensitivt. Det slo meg i prosessen at mange er noe naive med tanke på hvordan slikt materiell *kan* misbrukes. Løsrevne sitater, manglende kontekstuell forklaring og sleivete omgang med grammatikk kan få en til å fremstå helt annerledes enn hva intensjonen var (Benestad, 2013). Derfor hviler det et stort ansvar på intervjuerens/forskerens skuldre.

### 4.5.1 Forskerrollen

Å bruke et diskursivt analytisk design er en betydelig oppgave som setter store krav til forskeren, som selv spiller en rolle i forskningen. Det må understrekes at forskeren regnes som en del av studien (Kleven, 2014, s. 174; Skrede, 2017, s. 156). Dette har jeg avklart i teorikapittelet til oppgaven (kapittel 3). Forskeren må være påpasselig så ikke vedkommendes egne vurderinger overskygger analysen. Balansen ligger i at forskeren

må bestemme hvordan og på hvilken måte dennes personlige forståelse kommer frem i studiet (Creswell, 2013, s. 83). Derfor utgjør forskeren en del av helheten.

Det er viktig å fokusere på at i denne oppgaven er det diskursen i seg selv som er gjenstand for analysen, ikke å avdekke hva informanten «egentlig» mener (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 31). Forskeren skal ikke utgjøre noen form for «moralsk» parameter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er vesentlig å vurdere flere mulige bearbeidinger av intervjuresultatene som er innsamlet, og som nevnt i metodologiavsnittet kan det være nesten forvirrende med forskjellige muligheter. Jeg ønsket tidlig i prosessen å bruke diskursanalyse, etter råd fra en foreleser. Det er noe ved det språklige som appellerer til meg, fordi språk og kultur henger så tett sammen innenfor den gitte sosiale strukturen (Fairclough, 2015). Det normative elementet ved kritisk diskursanalyse er også et interessant aspekt som hindrer en forsker å gå i den «kulturrelativistiske» fellen (Skrede, 2017, s. 77). Det vil si at det hviler på forskerens skuldre å «identifisere og kritisere uheldige samfunnsforhold i sitt diskursive element og skissere mulige veier for å bøte på problemet» (Skrede, 2017, s. 23). Å identifisere maktforhold i et verdensbilde kan ikke være verdinøytralt, og det er problemorientert (Fairclough, 2010; Skrede, 2017). Som jeg nevnte i innledningen har jeg i alle intervjuene fått en fornemmelse av at informantene gjerne vil ha min anerkjennelse når det kommer til deres uttalelser. I denne sammenheng bruker jeg «anerkjennelse» i en mer hverdagspråklig variant hvor målet er å oppnå konsensus i samtalen, og å bekrefte via ord og kroppsspråk den andres oppfatning som fornuftig, gyldig og valid (se fotnote 1).

#### 4.5.2 Kjønnsmarking og etikk

Som en konsekvens av kildematerialet (Holte, 2009) og fokuset på kjønnsmarking har jeg forsøkt å anonymisere informantene mine så langt det har latt seg gjøre. Dette for å unngå at leseren blir påvirket av de ulike forventningen som følger i vår kultur om kjønnsmarkedet atferd (Holte, 2009, s. 97)(kapittel 2). Et viktig steg i kritisk diskursanalyse er å avdekke forfatterens stemme (Fairclough, 2004). Budskapet i teksten kan bli påvirket av kjønnsmarking derfor har jeg gjort teksten og informantenes stemme kjønnsnøytral.



## 5 Analyse av resultater – diskursidentifisering

Hvordan diskurser dannes og hvordan de eksisterer i en kultur- og samfunnskontekst ble redegjort for i teorikapittelet. Diskursanalyse tydeliggjør at språk produserer virkelighetsforståelser og verdigrunnlag (Fairclough, 2015; Skrede, 2017). Det viktigste i oppgaven er å identifisere hvilke forklaringsmodeller som ligger bak håndteringen av arbeidsrelatert kritikk i lederes tale og diskursbruk. Bestemte måter å snakke om arbeidsrelatert kritikk og arbeidsmiljø konstituerer og konstitueres av ulike virkelighetsbilder. Innenfor kritisk diskursanalyse er det som tidligere nevnt et poeng å avdekke maktforholdet i språket (Fairclough, 2015), da disse former overordnende diskurser som sirkulerer i arbeidslivet og i samfunnet generelt. Gjennom å bruke kritisk diskursanalyse vil jeg søke å presentere et bredt bilde av mine informanters fremstillinger av sine arbeidsmiljøer. For å hente opp poeng fra teorirammeverket det er ikke min intensjon her å avdekke noen universell «sannhet». Det er heller ikke min intensjon å være partisk. Det er *diskursene* som er gjenstand for analysen (Jørgensen & Phillips, 2013). Jeg ønsker heller ikke å drive oppsummering av intervjuene i for stor grad med mindre det gagnar diskursen og poenget. Et ytterligere poeng er å ikke underanalysere intervjuene. Mitt mål er å avdekke hva som er den genuine meningen bak informantenes uttalelser (Fairclough, 2015).

Måten jeg har strukturert de analyserte diskursene har flere påvirkninger: for det første fra intervjuene og for det andre fra arbeidet Holte har gjort (Holte, 2009, 2014) i tillegg til de tanker jeg har funnet hos Heen og Salomon som har studert samme område (Heen & Salomon, 2018) og annen litteratur som kan belyse stoffet. Disse redegjøres for og vises til i den relevante sammenhengen i oppgaven.

Det er noen elementer som er viktige å påpeke. Ingen av disse diskursene er gjensidig utelukkende. Tvert imot er enkelte av dem sammenhengende som påpekt i avsnitt 3.2.3. Det kan fremkomme at bare i kombinasjon med hverandre oppnår de full effekt gjennom en dialektisk bevegelse av diskurser (Fairclough & Halskov Jensen, 2008). Dette medfører at gjennom kombinasjon og sammenheng kan mine analytiske argumenter overlape. Et annet poeng er at disse diskursene ikke må forstås som objektive enheter. De er et produkt av tolkningen gjort av forskeren. Det skal ikke utelukkes at en annen forsker med et annet utgangspunkt og bakgrunn ville ha identifisert andre diskurser enn

det jeg har gjort (Skrede, 2017, s. 160). For å underbygge min analyse bruker jeg sitat, og gjennom dette forsterke analysens gyldighet. Som nevnt i reliabilitetsavsnittet kan detaljert presentasjon av informasjonsgrunnlaget øke reliabiliteten. Det vises ikke bare til parafrase og oppsummeringer (Skrede, 2017, s. 159).

## 5.1 Diskursive hegemonier og antagonismer

I lys av problemformuleringen vil jeg i dette avsnittet drøfte og diskutere det empiriske materialet og hvordan det kaster lys over spenningsfeltet arbeidsmiljø og ledelse. Oppmerksomheten her rettes mot informantenes opplevelse, beskrivelse og redegjørelse av krav, tillitsforholdet mellom ledelse og ledede, vilkårene for og betydningen av kritikk.

Grunnen til at dette avsnittet har fått tittelen «hegemonier og antagonismer» som tittel er at det eksisterer en konsensus av enkelte diskurser. En informant sier det helt konkret:

*«Det er mange ting vi tar for gitt».*

Diskursene kan stå i et dialektisk og til tider motstridende forhold, eksempelvis anerkjennelses- og krenkelsesdiskurser, lojalitets – og ytringsdiskurser.

De diskurser jeg har identifisert er ikke plassert i noen prioritert rekkefølge. Dette setter krav til at man kan ha flere tanker i hodet samtidig. *Diskursiv forandring* er også et område som kan bli berørt, det vil si at nye virkelighetsrepresentasjoner formes og trer frem som nevnt i #Metoo avsnittet (avsnitt 3.2.3). Diskurser er et produkt av sitt miljø og kan forandres ettersom miljøet er i forandring (Skrede, 2017, s. 38).

### 5.1.1 Lojalitetsdiskursen

*Lojalitet* har i arbeidet fremstått som et komplisert og mangefasettert begrep. En tradisjonell definisjon hentet fra Store norske leksikon sin nettside er: «*Lojal, lovlydig,*

*som er trofast overfor sin gruppe, sitt parti, og bøyer seg for de beslutninger som tas der; som er til å stole på.»<sup>17</sup>.*

Denne definisjonen bringer inn beskrivelser om atferd, lovlydig, trofast, bøye seg, stole på. Hva er det egentlig «å bøye seg for»? Når skal bøyingen skje, hvilke forutsetninger skal ligge til grunn? Og ikke minst, stoler vi i siste instans på dem som det kreves at vi «bøyer» oss for? Hvilke intensjoner har de som krever at vi er trofaste? Er de selv trofaste og lojale, og mot hvem? Her eksisterer mange ulike koder fra sosialt begivenhetsnivå opp til sosial struktur og formasjonsnivå (Fairclough, 2015). Heen og Salomon ser at det å si fra om problematiske forhold i det offentlige kan medføre anklager om illojalitet, og at krav til lojalitet ser ut til å ha blitt sterkere i det som kan beskrives som et mer autoritært arbeidsliv (Heen & Salomon, 2018, s. 25). Om vi her ser på en diskursiv forandring kan vi diskutere lenge (Skrede, 2017).

Et av aspektene for at lojalitet skal eksistere er at ledelsen har legitimitet som den ansatte anerkjenner (se avsnitt 2.4.1). I lys av Holtes notat om systemisk konstellasjon (Holte, 2009, s. 79-81) er dette interessant. Et av hennes funn er at den som risikerer mest i en organisasjon prioriteres over dem som ikke risikerer like mye. På den annen side vil vi innenfor verdibasert ledelse i det offentlige finne at kravet til altruisme og helhet er grunnlag (Busch, 2012, s. 51). Dette skaper interessant spenning mellom de ulike lojalitetsdiskurser identifisert nedenfor. I lys av kritisk diskursanalyse er dette et område som spenner seg over alle nivåer i Faircloughs modell. «Lojalitet» i denne sammenheng har både en identitetsfunksjon, en relasjonell funksjon og en ideologisk funksjon. Begrepet blir både en del av den ansatte og av omgivelsene og institusjonen gjennom den sosiale praksis og struktur (Fairclough, 2004).

Holte peker på at det finnes en «takknemlighetsperiode» som nyansatte må gjennom (Holte, 2009, s. 97). Dette blir også en del av den sosiale praksisen (Fairclough, 2004).

En informant har en kommentar som blander flere diskurser:

*«Den stemma er veldig mye sterkere enn for de som er forholdsvis nyutdanna eller de som ikke jobber fullt. Det er en ranking innen arbeidsplassen».*

---

<sup>17</sup> Store norske leksikon - <https://snl.no/lojal>

Her viser informanten til at både utdanning, alder, ansiennitet og stillingsprosent er av betydning for statusen på arbeidsplassen. Vedkommende sier også i klartekst at det eksisterer en hakkeorden eller «ranking» som det kalles her. Her kan vi altså se en eksistens av systemiske konstellasjonsdiskurser. Her forlanges lojalitet og at den ledede/underordnede «bøyer seg».

#### *5.1.1.1 Diskursen som sier at lojalitet = taushet om arbeidsrelatert kritikk*

Taushet om arbeidsrelatert kritikk tolkes som lojalitet. Derav følger at kritikk oppfattes som illojalt og rokker ved fellesskapets stabilitet og trygghet (Holte, 2009, s. 94). Her sees altså lojalitet på som en faktor hvor det etablerte ikke må uroes eller rokkes ved. Dette fant jeg i alle mine informanters erfaringer – det virket nesten som om dette har blitt en altoverskyggende definisjon av substantivet. En informant uttrykte dette i en ironisk vending:

*«Herligheten, stakkar rektor står jo til ansvar for kommunen så da må man ikke gjøre for mye ut av det».*

I dette utsagnet fremkommer det som Holte kaller systemiske konstellasjoner, se ovenfor (Holte, 2009, s. 79-81). Systemisk konstellasjon uttrykker på mange måter det samme som Faircloughs modell, den utgjør en underliggende kunnskap om hva som er nyttig eller skadelig for medlemmene i virksomheten. Jo mer integrert man er i virksomheten jo bedre forstår man «spillereglene». Parallellen kan også trekkes til Berger og Luckmanns modell (se avsnitt 3.1, figur 1).

En motdiskurs fra en av rektorene:

*«Hvis jeg opplever at du gjør noe som jeg tenker ikke du burde gjøre så gagnar ikke det elevene at jeg er lojal mot deg»*

«Du» i denne konteksten var en imaginær kollega. Denne uttalelsen lener seg på det juridisk overordnede, legitime mål om barns rettigheter (Utdanningsforbundet, 2012).

Den er også i tråd med Faircloughs syn på makt (avsnitt 3.2.2)– om eleven regnes som den svake part.

#### *5.1.1.2 Diskursen som sier at lojalitet = saklig, saksorientert kritikk*

Nok et aspekt ved lojalitet er at arbeidsrelatert kritikk *bør* fremmes for å optimalisere organisasjonens drift og utbytte (Holte, 2009, s. 94-97). Da tolkes det slik at det er organisasjonens fremtid og utvikling som skal settes i høysetet. En av mine informanter uttrykte det på denne måten:

*«Det burde ikke være så mye lojalitet for kanskje hadde vi klart å bli bedre om vi ikke hadde vært så himla lojale»*

Her peker informanten på at det mest lojale mot *organisasjonen* er å sørge for utviklingen av denne, ikke for å «beholde husfreden» og la ting passere. Hirschman peker på at om organisasjonen skal kunne nå sitt potensiale er dette noe man er avhengig av (Hirschman, 1970), og at det mest lojale er å varsle om kritikkverdige forhold (Holte, 2009, s. 69). Da får «lojalitet» en annen dimensjon enn det vi har sett i de andre diskurstilnærmingene.

Dette kan ved første øyekast virke som det moralsk sett er det eneste rette å gjøre. Baksiden av dette er som uttrykt av en informant:

*«(Om kritikk av den andres utførelse av arbeid) Det koster meg mye å se deg i øya og si det (kritikken) fordi jeg vet at jeg trækker på yrkesutøvelsen din»*

Her finner vi diskurskamp – den overordnede lojaliteten til organisasjonen kontra de prososiale motiver Holte har pekt på (Holte, 2009, s. 131-132). Informanten sier implisitt at denne forstår at kritikken ikke vil bli tatt vel imot av den kollegaen som kritiseres.

Nedenfor ser vi en observasjon gjort av en fagforeningsrepresentant om hvordan det kan gå om ansatte føler seg fremmedgjort og kneblet. Da oppleves det motsatte av vekst: stagnasjon og oppgitthet. Jeg kaller dette en «håpløshetsdiskurs» i mine notater.

Det er en sammenblanding av Holtes ettergiven, defensiv, prososial og passiv-aggressiv taushet (Holte, 2009, s. kap 8). Det er destruktivt når denne praksisen blir en del av den sosiale formasjonen (Fairclough, 2015) og sprer seg i ansattgruppa. En informant som er fagforeningsrepresentant sier det slik:

*«Vi har en del kollegaer som bare kommer på jobb om morran, gjør tinga sine – går hjem. De har null tanker, bidrar ingenting, hvordan skal vi utvikle?»*

For det første er dette trist lesning med tanke på det sosiale miljøet og opplevelsen av eget arbeid og bidrag i samfunnet (Berger et al., 2000; Honneth et al., 2003). For det andre, om vi følger teorien til Hirschman og Holte vil denne prosessen kunne ende med at arbeidsgiver mister ansatte fordi de søker bedre forhold andre steder (Hirschman, 1970; Holte, 2009). Noen ansatte vil si fra med høy røst om hvorfor oppsigelsen kommer, andre vil forbli tause og bare forsvinne (Hirschman, 1970; Holte, 2009). Dette vil være dyrt for institusjonen når det må ansettes ny arbeidskraft (Gotvassli, 2015). Holte peker på at den tillitsvalgte ofte er en av dem som får vite sannheten når den ansatte sier opp (Holte, 2009, s. 69). Fagforeningsrepresentanten har en annen rolle i den sosiale formasjonen og institusjonen (Fairclough, 2015). Derfor kan det være fruktbart av rektor og annen administrativ ledelse å lytte når fagforeningsrepresentantene snakker. FR1 sier dette:

*“Dem stoler ikke på den avdelingslederen. Det er ikke trygt – dette er grunnleggende mener jeg – den tilliten som ikke er der.»*

Det kan synes vanskelig å videreutvikle en organisasjon hvor dialogen virker kneblet på denne måten (Hirschman, 1970).

### **5.1.1.3 *Lojalitet = en sosial praksis om taushet rundt uakseptabel atferd hos kollegaer som kan påvirke arbeidsforholdet***

Når man jobber ved en skole knytter man ofte tette kontakter med hverandre i personalgruppa. Det jobbes tett i små grupper og det etableres ofte private bånd ansatte imellom. I tillegg får man som lærer ofte informasjon om andre lærere fra elever. Rektor 2 sier det slik:

*«Jeg er redd for at ting blir så privat at vi ikke klarer å hjelpe hverandre».*

Det er kan fort skje at ulike sosiale formasjoner krysses og ulike prioriteringer og roller blir en hegemonisk kamp. Rektor 1 har lang erfaring og uttrykker det slik:

*«Du vet at om du gjør dette så detter kanskje verden sammen (for din medarbeider).»*

Dette viser hvor kompliserte disse strukturene er og hvor mange tanker som skal være i hodet samtidig. Det begge informantene her beskriver er en form for handlingslammelse som gjør at vi blir passive (Møller, 2009, s. 170-171).

Et sensitivt problemområde er rusmisbruk:

*«Det er jo info du kan komme borti, sånn «skal jeg gå videre med det eller skal jeg ikke si no'» () også om det er mistanke om rusmiddelbruk – så det er en del sånt her» (R1).*

Her peker rektoren på et problem som med full tyngde vil utfordre den ansattes grenser. Vil det her brukes prososial taushet, at samarbeid og relasjoner prioriteres, fremfor å si fra? Eller vil det tre inn defensive motiver som gjør at det av frykt for konsekvenser overses? Eller vil ettergiven taushet følge? Underforstått «det er jo ikke mitt problem» (Holte, 2009).

Rektoren svarte på sin egen problemstilling like etterpå i intervjuet:

*«Ting som jeg burde gått videre med, ikke for å angi folk, men for å vise at du bryr deg».*

Her peker informanten på det som kan sies å være ekte lojalitet om vi tolker fritt så langt etter Holtes «prososiale stemme» (Holte, 2009, s. 126). Den prososiale stemmen brukes hos Holte om det arbeidsrelaterte, men jeg tar meg den frihet å bruke den her i en mellomkollegial kontekst som er relevant i Faircloughs modell mellom den sosiale

praksisen og det sosiale systemet (Fairclough, 2010). At det mest konstruktive er å skaffe både kollegaen og arbeidsplassen hjelp med tanke på rusmisbruket, og å få til en løsning (Gotvassli, 2015, s. 147).

Informanten fullførte sitt eget resonnement som har gått fra en virkelighetsbeskrivelse via en etisk refleksjon for så å lande på det juridiske ved en slik situasjon. Med hånden fysisk plassert oppå regelverket som ligger på bordet sa rektoren:

*«Det er faktisk en plikt noen ganger å si fra () Så har du en plikt til å gjøre noe med det».*

Den etiske sirkelen var sluttet. Heen og Salomon viser til at norske ledere strekker seg langt for å hjelpe og ivareta ansatte med rusproblemer (Heen & Salomon, 2018, s. 122-134). Dette betyr at diskursen om rusmisbruk er en del av en formasjon som tilsier at det nytter å hjelpe og at lederen har en sosial forpliktelse til dette. Svein Aage Christoffersen sier at mye av arbeidet går ut på å arbeide for og tro på forandring (Christoffersen, 2014, s. 106)

Videre i intervjuet tok vi et nytt tankeprang inn i balansen mellom prososial diskurs og konflikt-for-progresjonsdiskursen:

*«Det er mer at du må tenke gjennom jo kanskje du må ofre stillheten og husfreden noen ganger da hvis du ser at ting går helt feil vei» (R1)*

Det lingvistiske er igjen av interesse når vi skal uttrykke oss, «husfreden». Dette knytter arbeidsplassen tett til oss som et hjem og her er det forelderen som må innta en autoritetsposisjon i forhold til «familien» (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 97). Dette kan også ses i lys av maktdiskursen avsnitt 5.1.4. I tillegg til «verden blir konstituert og konstitueres gjennom språket» (avsnitt 3.2).



#### 5.1.1.4 *Lojalitet = «oss mot dem»*

Dette er et felt som faller inn under Holtes forskning kalt prososiale motiver (se kapittel 2). Dette vil si at lærerne beskytter hverandre av relasjonsbetinget lojalitet. Det kan også hende at de tilhører samme lokalmiljø eller ha andre relasjoner i tillegg til at de er kollegaer. En rektor uttrykker det slik:

*«Det lille beskyttelsesinstinktet er der».*

Her snakker vedkommende om en beskyttelsesdiskurs kollegaer har for hverandre mot «de andre». Dette «de andre» kan være arbeidsgiver, foreldre, elever eller media. Et eksempel:

En rektor sier følgende om at elever snakker om vansker med en lærer til en annen lærer:

*«Da blir den flate linja synlig, for da er lærerne lojale mot hverandre»*

Det vil si at man ikke tar det videre, men prøver å roe ned eleven og mulig dysse ned hendelsen. Her prioriterer kollegaer tilhørighet, samarbeid og relasjoner seg imellom høyest (Holte, 2009, s. 131). Det kan også være en form for etikette og høflighet som gjør seg utslag (Holte, 2009), om «jeg ignorerer ditt feiltrinn nå så gjør du det samme for meg» eller «han er jo egentlig en kjekk kar». Dette sorterer under prososiale motiver.

Når politikerer setter inn ressurser på enkelte fag i skolen kan det også ha en effekt som kan sies å være uønsket. En informant sier det slik:

*«Det gir ikke lojalitet at politikken splitter oss som yrkesgruppe»*

Med dette referer vedkommende til realfagssatsingen som fokuserer i stor grad på enkelte fag. H\*n mente at dette ikke var klokt med tanke på å få personalet til å trekke lasset i lag. Det resulterer i fragmentering og mulig intern profesjonsstridighet mellom ulike fagseksjoner.

Et annet poeng verdt å nevne er at lingvistisk understrekes opprørsk distansetagende gjennom grammatikk (se avsnitt 3.2.2). I min norske skolekontekst ser jeg hvordan mine informanter, når de virkelig ønsker å markere avstand til «noe», gjerne en abstrakt autoritet som de føler knebler dem, bruker de det personlige pronomeren «dem» irregulært. Avstandsdelen består i at objektsformen «dem» brukes i stedet for subjektsformen «de».

*«Dem skjønner ingenting!»*

Dette er en avart av sosiolekt<sup>18</sup> ofte assosiert med arbeiderklassen og dens, i det standardiserte systemets øyne (Fairclough, 2015, s. 83-86), grammatisk utviklede språk. Det kan spekuleres i at når motstand skal ytes faller læreren, i dette tilfellet fagforeningsrepresentanten, tilbake til en klasseforskjell (sosial struktur) som viser seg i form av språkbruk. Som nevnt i avsnitt 3.2.2 viser Fairclough på at det i standardiseringen av språk ligger en maktdimensjon. Det er den økonomisk sterke språk som blir gjort til standard (Fairclough, 2015).

### 5.1.2 Anerkjennelse og krenkelse

Begrepet «anerkjennelse» forekommer i denne oppgaven, ikke minst fordi dens antagonist «krenkelse» også er av betydning for min forskning. Det kan sies at det eksisterer et spenningsforhold mellom verdsettelse/anerkjennelse og kritikk. I en intervjusituasjon, særlig innenfor denne typen intervju som jeg har brukt som analysebakgrunn. Begrepet anerkjennelse her sett i lys av Honneths definisjon er blant annet en sosial verdisetting (Honneth et al., 2003). Med dette menes at en arbeidstager skal forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. Verdien av eget arbeid skal anerkjennes av omgivelsene. Dette krever av samfunnet rundt at det er solidarisk og at alles bidrag ses på som verdifulle (Honneth et al., 2003). Dette begrepet er mye mer komplekst og sammensatt enn det jeg har beskrevet, men for å avgrense dette er begrepet brukt slik i denne konteksten. Det viktigste å ha i mente her er at det skal

---

<sup>18</sup> <https://no.wikipedia.org/wiki/Sosiolekt>

solidaritet og godkjenning til fra omgivelsene for å bygge et godt arbeidsmiljø. Et sitat fra en informant kan illustrere:

*«Du må være villig til å lytte, bruke tid, fordøye ting, løser mye med dialog – det er i hvert fall min erfaring».*

Dette er anerkjennelse i dialog, gjennom respektfull og tilstedeværende samtale mellom to parter som genuint lytter.

Om ledelsen ikke utfører kommunikasjonen på en anerkjennende måte, men prøver å presse beslutninger gjennom kan det fort få uheldig utfall:

*«Man må takle det annerledes enn å presse folk eller lage sanksjoner»*

Det må eksistere en *anerkjennelsesdialektikk* preget av oppmuntring og tilbakemelding fra arbeidsgiver, og tilsvarende med ytelse og læring fra arbeidstager (Honneth et al., 2003).

*«H\*n viser så tydelig at h\*n har tillit til at vi klarer å komme fram til det at det er tydelig at det er et «vi».*

En annen vinkling kan være at profesjonsutøverne misforstår anerkjennelsesbegrepet, at kritikk kan anses som krenkende og at det kan oppstå hårsårhet rundt kritikk:

*«Utfordringen vår med lærere er at de blir veldig ærekjære, ikke sant? Det blir så personlig når ting ikke funker» (R2).*

Om vi skal tillate oss å tolke kan det være at lærerne da ikke helt føler seg trygge i dialogen og at denne da ikke oppleves som grunnleggende og ærlig anerkjennende. Det kan da bli krenkende å gå inn i en dialog, ikke anerkjennende (Honneth et al., 2003).

### 5.1.2.1 Krenkelsesdiskursen

Honneth sier at det er «den ledsagende bevissthet om ikke i sin egen selvforståelse å bli anerkjent som utgjør betingelsen for den moralske krenkelse» (Honneth et al., 2003, s. 84). Nedenfor har jeg brukt et eksempel hvor det ligger mye sosial og organisatorisk diskurs som er kulturelt betinget å forstå. Den må leses i en samtidskontekst, og med Honneths syn på selvforståelse i tankene, hvis ikke blir den meningsløs.

*Meg: «Har du fått noe (saker) hvor lærerne føler seg krenka?»*

*(Latter – spørsmålet virker underforstått absurd av informanten)*

*FR1: «Det er ikke lov (underforstått at lærere føler seg krenket)!»*

*Meg: «Det er ikke lov det nei, neimen så greit da» - (ironisk ment)*

*FR1: «Elever kan føle seg krenka, og trakassert – og når de sier at de FØLER det, så ER de per definisjon det. Da har læreren og skolen ingenting å stille opp med».*

Dette er en hegemonisk kamp mellom lærerens tradisjonelle rolle som autoritet og samfunnsborgerens, her: elevens, økende fokus på individuelle rettigheter (Heen & Salomon, 2018; Skrede, 2017). Noe av dette kan forklares med at om det oppstår en konflikt tolkes det dithen at lederen, her: læreren, er håpløs. Forklaringen blir ikke de spenninger som ligger i det hierarkiske forholdet rollene imellom (Heen & Salomon, 2018, s. kap 1). Jeg har etablert forståelsen om at kritisk diskursanalyse er å analysere at ideologiske forhold reproduseres gjennom språk (kapittel 2). Vi kan da slutte at jo mer «kundeorientert» et språk blir jo mer sannsynlig er det at denne diskursen vinner terreng. En rektorinformant sa det slik,

*«Jeg er enig i at elvene tar seg store friheter i forhold til å kritisere» (R2).*

### 5.1.2.2 Konfliktsky diskursen

Denne diskursen sorterer jeg under Holtes «prososiale motiver» (Holte, 2009). «Konfliktsky» er ikke navngitt spesifikt hos Holte ei heller hos Heen og Salomon, men

dette adjektivet er i stor grad en del av hverdagsvokabularet i skolen opplever mine informanter:

*«De fleste av oss er ganske konfliktsky» (R2).*

Begrepet kan opptre direkte som her hos R2 eller indirekte som her:

*«Det gagner jo deg da, nei det gjør jo ikke det heller egentlig, men det gagner jo meg for da slepper jeg å lage trøbbel» (R2).*

Å «sleppe å lage trøbbel» er en indirekte måte å si at konflikter unngås og dermed unngås organisasjonsmessig støy. Om det oppstår organisasjonsmessig støy og slitasje kan dette resultere i motstand mot forandring, redusert moral, redusert læringsvilje og manglende teamarbeid (Heen & Salomon, 2018, s. 54).

### 5.1.3 Følelsesdiskursen

Alt mitt intervjumateriale hører egentlig hjemme her, om det er min informants kjølige, «profesjonelle» respons eller en hissige respons, sorterer de alle under følelsesregisteret på et eller annet plan. En leder sier:

*«Det med å lede mennesker, det er ikke maskiner, det er ikke noe mekaniske greier detta her».*

Det å forholde seg kald og rolig er også en måte å påvirke sosial kontekst (Berger et al., 2000; Heen & Salomon, 2018). Gjennom arbeidet med analysen ble det klart for meg at denne diskursen dukket opp i mange former og til tider med høy intensitet.

#### 5.1.3.1 Kontroll av følelsesdiskursen

Rektor 1 som har arbeidet mange år i skolen og hatt mange roller innenfor skoleverket, både i klasserommet og i administrasjonen, ga uttrykk for at når emosjonene melder seg er det viktig å holde hodet kaldt:

*«Jeg tror man blir følelsesstyrt der og da. Det å tenke seg om er det viktigste man gjør»*

Dette er et utsagn de aller fleste i vår sosiale struktur/samfunn vil finne fornuftig.

Fairclough kaller dette også konvensjoner og diskursordner (Fairclough, 2015, s. 51)

Ofte har temperaturen steget betraktelig innen den ansatte går til sjefen og som «den voksne» (overordnede) er det da dennes oppgave å «telle til ti». Det er ofte i stressede situasjoner dette kommer til syne (Heen & Salomon, 2018, s. 45).

Lingvistisk er det interessant å se hvor mange måter vi har for å lage et bilde på å tenke seg om, «holde hodet kaldt», «ha is i magen», «være voksen» og «å telle til ti». Hvorfor er det så viktig å «holde hodet kaldt»? R1:

*«Ofte så blir det forventet av en leder at man skal finne en rask løsning på ting, og handle der og da. Men, «Gjør noe da!» liksom. Også gjør du noe uten at du tenker på konsekvenser og så kan det virke for voldsomt – (altså motsatt effekt)».*

Dette finner vi igjen i mange forhold i livet, og rektoren uttrykker her, i mine øyne, livsvisdom. En visdomsdiskurs de fleste av oss beundrer, og som i litteraturen kalles Fronesis<sup>19</sup>. Fronesis er praktikerens evne til å håndtere uventede og krevende situasjoner med klokskap og visdom. I tillegg har Fronesis en moralsk dimensjon og omfatter kloke handlinger som har en etisk grunn til å tjene det gode (Gotvassli, 2015, s. 21-24) For hva er konsekvensen om det handles impulsivt?

*«Istedenfor å vurdere litt så kan man ende med å bruke masse tid i etterkant på å glatte over og pusse på det».*

---

<sup>19</sup> <https://snl.no/fronesis>

Det rektor peker på her er at relasjonen og tilliten må bygges opp igjen om det forgår det som oppleves som overtramp eller overreaksjon. Her kommentert ved Rektor 2:

*«Det blir så personlig når ting ikke funker».*

Hva skjer så når følelsene tar overhånd?

I neste kommentar viser FR2 til at dette kan være vanskelig å få saker gjennomdiskutert fordi følelsene overtar når temperaturen stiger.

*«Det er så mange følelser som overstyrer her.»*

FR2 sa dette med et lite sukk i enden, det var tydelig at dette oppleves frustrerende.

#### **5.1.3.2 Kjønnsmarkedet atferd - kjønnsdiskurs**

Jeg har ikke funnet mange forklaringsdiskurser som henvender seg spesifikt til kjønnsmarking (Holte, 2009, s. 97), men en informant mente å se større forskjeller i denne atferd enn de andre tre.

*«Mannfolk har jo forståelsen, men dem ligger ikke og griner om natta for at dem ikke fiksa akkurat det og det problemet på skolen»*

(Her ser vi igjen irregulær bruk av pronomenet «de», brukt for effekt i setningen.)

Dette utsagnet lener seg på en dominerende diskurs om at menn er flinkere til å distansere seg fra jobb enn kvinner (Heen & Salomon, 2018, s. 169). Kvinner er som oftest mer relasjonelt orienterte enn menn (Heen & Salomon, 2018). Mangelen på ønske om å «skjære gjennom» kan være et uttrykk for å ivareta relasjoner. Kvinner kan utøve passiv (passiv-aggressiv) motstand (avsnitt 2.3.1.4) mer enn høylytte protester (Holte, 2009, s. 98). FR2 sier:

*«Ja vi (damene) gjør jo det vi får beskjed om, tilsynelatende – også gjør vi allikevel ikke det (ler)».*

Her ser vi at det danner seg en kultur for å «lure» ledelsen til å tro at de bestemmer, mens de praktiske handlingene i virkeligheten blir gjort på «damenes» måte. Dette kan vi identifisere som en systemisk konstellasjon (Holte, 2009, s. 79) og en sosial formasjon (Fairclough & Halskov Jensen, 2008).

### **5.1.3.3 Det er urettferdig!**

Denne overskriften viser at dersom den diskursive praksis går på tvers av gruppelemmenes rettferdighetsforståelse vil det føre til diskursiv kamp (Fairclough & Halskov Jensen, 2008).

*«Jeg tenker mye handler om at folk føler seg urettferdig behandla.» FR1.*

Vi blir styrt av mange regler, lover og forventinger i tillegg til kulturelle koder i vårt samfunn (Berger et al., 2000). Det er et balansert og komplisert samspill som kan være vanskelig å bevege seg i. De sosiale strukturene skal balansere mange kulturer og subkulturer (Fairclough & Halskov Jensen, 2008). Om ansatte føler urettferdighet, rokker dette ved noe grunnleggende og kan medføre forskyvning av spillereglene i det store, blant annet med passiv-aggressiv atferd og irrasjonalitet (Holte, 2014). Som beskrevet av en informant nedenfor:

*«De kommer og går – ingen bryr seg katten og hater møter. Ikke engasjert i gjerningen i det hele tatt. Og det tror jeg kan være et resultat, folk blir; «javel hvis det skal være sånn» – synes ikke det er noe moro å jobbe her. Jeg gjør det jeg må, og ikke noe mer enn det. Og det er kjempetrist. Jeg orker ikke å jobbe i 15 – 20 år til på den måten. Det er ikke sjans».*

Denne beskrivelsen er deprimerende lesning. Dette er ikke en hensiktsmessig måte å lede en kunnskapsorganisasjon (Heen & Salomon, 2018, s. kap 13).



Janteloven (avsnitt 2.3.1.1) er tilstede i enkelte diskursive praksiser i Skandinavia (Holte, 2014, s. 143). Denne kan forsterke og mulig brukes som kulturelt alibi i sosiale formasjoner (Fairclough, 2004) som er sterkt følelsesforankret. En motdiskurs, tilsvar på janteloven, er Honneths *sosialisering gjennom anerkjennelse* (Honneth et al., 2003). Anerkjennelse ligger i den rettferdige, demokratiske prosess hvor den enkelte blir hørt. Om denne prosessen mangler eller svikter vil arbeidstagernes motivasjon svikte som vi ser av eksemplet over.

#### 5.1.3.4 Frykkulturdiskursen

I avsnitt 2.3.2.1 ble det som Holte kaller en frykkultur adressert. Frykt er en mektig følelse som setter i gang mange mekanismer i menneskesinnet (Holte, 2009). Nedenfor ser vi eksempler på trusler fra en tidligere rektor en av informantene hadde arbeidet for.

*«Ja; (imiterer tidligere arbeidsgiver) «for det er jobben din» (med sinna stemme) - du fikk den om du hadde noe å klage på – det var ikke noe kjære mor, «det er det du får betalt for!» (FR2).*

Her fremkommer det at selv om informanten, men her i lærerrollen, får direkte tilbakemelding om å håndtere en situasjon som personalet ved skolen fant direkte farlig til tider. Jeg spurte om det hadde blitt rapportert videre i systemet, men svaret var at rektor hadde papirarbeidet i orden.

*«Det var det viktigste at det ble gjort sånn. Sånn at h\*n hadde alt på det tørre om det kom tilsyn».*

Enkelte vil hevde at frykt og New Public Managementdiskursene kan henge sammen. Inntrykket er at det kan være tilfelle her, det administrative har rang over det pedagogiske, ifølge informanten. Observasjonene om et mer autoritært arbeidsliv er gjort av flere forskere (Busch, 2012; Fairclough, 1992; Heen & Salomon, 2018; Holte, 2009).

Tilsynelatende kan det virke som om læreren som arbeidstager har stor autonomi, men Heen og Salomon problematiserer at ansatte i dagens arbeidsliv har liten påvirkning

over hvilket verdigrunnlag de skal slutte seg til (Heen & Salomon, 2018, s. 25). Det vil si at det har skjedd en overgang fra ytre til indre styring. I mitt eksempel over kan vi si at FR2 opplevde at verdien fra dennes overordnede lå i det administrative og byråkratiske, ikke i det praktiske og faglige. Dette blir også temaet i avsnitt 5.1.4.4 «New Public Managementdiskursen».

#### 5.1.4 Maktdiskursen – formell og uformell makt

I teorikapitlet nevnes forskjellige definisjoner av «makt» (avsnitt 3.2.2), Fairclough peker på i *Language and Power* at vi må skille mellom «makt til å gjøre ting» og «makt over andre» (Fairclough, 2015, s. 26), og sier at vi må se på disse i et binært og et dialektisk lys. Det vil si at de står i et motsetningsforhold og er i spenning til hverandre. Den ene kan utvikle den andre. Et annet interessant begrep i denne sammenhengen er «maktdistanse» (Heen & Salomon, 2018, s. 148-149). Høy maktdistanse betyr at en i underordnet stilling forventer makttubalanse, hvor da den underordnede er maktesløs. I Norge med flatere maktstrukturer, forventer arbeidstageren ofte å bli hørt. Dette utgjør da mindre maktdistanse.

##### 5.1.4.1 Uformell, personlig makt – Selvkontroll

Om vi ser på dette som Faircloughs «makt over andre» perspektiv. Det vil si at en leder nyter makt ikke bare gjennom sin ansettelse og stillingstittel, men gjennom personlighet, utdanning, erfaring og ansiennitet:

*«Jeg tror jeg har blitt tryggere på egen rolle () jeg synes det var en barriere i starten () det å gå inn i touchy ting, men når du har brutt den barrieren og har gjort det noen ganger så er det ikke så vanskelige lengre».*

Denne lederen har erfaring på området og har utviklet en modererende atferdsstil. *Modererende atferd* beskrives av Heen og Salomon som dempende og

konfliktinnskrenkende (Heen & Salomon, 2018, s. 39). Dette fant jeg eksempler på i mine intervjuer. Rektor 1 sier det på denne måten:

*«Det er ikke nødvendig å heve stemmen»*

I denne uttalelsen ligger implisitt at som leder må det utvises selvkontroll og beherskelse. Makten er uansett tilstede den eksisterer i lederens tilstedeværelse. En leders reaksjon vil sette standarden og roe eller eskalere situasjonen. Rektor 1 fortsatte resonneret:

*«Allikevel, så har du den maktbalansen som ligger der () du trenger ikke understreke den enda mer ved å reagere så voldsomt, heve stemmen eller bli ufin».*

Heen og Salomon viser til at modererende atferd kan ha flere aspekt, det som rektor 1 snakker om her er det som kalles strategisk modererende atferd. Rektor 1 viser til atferd som bevisst minsker konfliktnivået. Rektor 1 viser til hva slags konsekvenser det kan få å ikke ha en modererende atferd hos en leder eller en medarbeider:

*«(Å miste selvkontrollen) fører som regel bare til at man må unnskyld og glatte over – i lang tid for å gjenopprette tillitsforholdet».*

Å forstyrre tillitsforholdet og relasjonen vil ikke føre til at tillitsnivået i organisasjonen øker og arbeidsmiljøet blir bedre (Heen & Salomon, 2018, s. 40). Rektor 2 uttrykker noe liknende også med fokus på selvkontroll:

*«Det hjelper ingen om jeg mister huet her»*

Rektor 2 mener at nøkkelen til suksess ligger i det følgende:

*«For å lykkes må det være nærhet til personalet og det som skjer i klasserommet».*

R2 mener at maktdistansen må være lav (Heen & Salomon, 2018, s. 149). Her kan vi se at det eksisterer en underliggende relasjonsdiskurs (Fairclough, 2010).

#### 5.1.4.2 Arbeidsgiveransvar – den organisatoriske struktur og hegemoniske sosiale formasjon

Faircloughs syn på «makt til å gjøre ting» (se punkt 5.1.4) er en formell makt noen innehar på grunn av tilsetning og kompetanse. Alle informantene mine var enige om at i enkelte situasjoner trengs en leder som forteller, ikke diskuterer:

*«Det er ikke sånn at man er demokratisk leder i alle sammenhenger, det er situasjonsbestemt. Brenner det her spør jeg ikke om du vil gå ut!» (R1).*

Her snakker R1 om en konkret situasjon hvor det bokstavelig brenner under føttene blir det snakket med store bokstaver i monolog. Og det blir gitt ordre. Denne konkrete makten ses også på av samme person som:

*«Er du leder så vil allikevel det du sier veie minst ti ganger mer enn det en kollega sier til en kollega... fordi du har den posisjonen du har...» (R1).*

Dette er samme leder som sier at stemmen ikke skal heves og at impuls kontroll må utøves av ledere. Busch peker på at ledelsesteori som trekker inn et verdiperspektiv knyttet til lederens individuelle verdier (Busch, 2012, s. 99). Her finner jeg at diskursen denne rektoren lener seg på er en som har gjensidig dialog som utgangspunkt. Dette er det generelle inntrykket gjennom intervjuprosessen. Også uttrykt nedenfor gjennom refleksjon om egen rolle som arbeidsgiver:

*«Man har jo i kraft av stillingen mye makt – selv om jeg ikke liker å tenke på at jeg har mye makt så ligger det til den rolla du har» (R1)*

Et etisk arbeidsgiveransvar manifesterte seg også i intervjuet:

*«Som arbeidsgiver har du et ansvar for på en måte å bidra til å yte noe for å få ting på rett kjøp igjen» (R1)*

Faren for at ting kan bli verre snarere enn bedre er tilstede når handling iverksettes. På den annen side kan det også tenkes at det som gjøres er vellykket (Heen & Salomon, 2018). Mine informanter hadde et sammensatt syn på ledelse av flere grunner. Rektor 2 uttalte det slik:

*«Jeg trenger å beholde det som noen synes er et mikronivå» R2.*

Med dette mente vedkommende at denne ønsket å beholde styring og delvis kontroll over konkrete ting som timeplanlegging og tett oppfølging av sine ansatte. Det eksisterer en kultur ved denne skolen som kan kalles mikrostyring. Dette er en del av det Holte kaller systemiske konstellasjoner (se avsnitt 5.1.1).

Da temaet veiledning av nytilsatte kom opp i et intervju sier en informant følgende:

*«Ja, ikke for å dille og dalle, men....» (R1)*

Dette viser, mener jeg, at når det kommer til implementering av veiledning har denne skolen en vei å gå. Det er trist om veiledning blir ansett for å være «dill og dall». Læring og veiledning i en organisasjon er en forlengelse av allerede eksisterende kunnskap og er viktig i en mellommenneskelig interaksjon (Wadel, 2014). Den underliggende diskursen fra ledelsen blir her at veiledning ikke er effektiv bruk av tid.

#### **5.1.4.3 Ettergiven/overgivelse/underkastelsesdiskursen**

Holte kaller taushet som har sitt utspring i resignasjon og likegyldighet for «ettergiven taushet» (Holte, 2009, s. 127). Som jeg nevnte tidligere ble dette i mine notater «håpløshetsdiskursen» fordi den i stor grad uttrykker dette, håpløshet og oppgitthet. Når jeg sorterer dette under overskriften «makt» er det fordi det er en kamp som ser ut til å ha et gitt utkomme:

*«Det er sånn maktkamp (..) er det noen dem ikke liker så gjør dem alt dem kan for å fjerne dem – skal dem kue folk for at folk ikke er sånn som dem sjøl?» (FR1).*

Her ble informanten meget emosjonelt involvert og kommentaren bærer preg av frustrasjon (se avsnitt 3.2.2 om makt og standardisering av språk). «Dem» (avsnitt 5.1.1.4 s.50 «sosiolekt») som skal kue er her ledelsen ved skolen, og «dem» som ikke er som ledelsen er gamle ansatte og nyansatte ved institusjonen. Substantivet «frustrasjon» er definert slik:

*«Skuffelsesreaksjon som oppstår når målrettet atferd blir hindret. Hvis frustrasjonen ikke blir overvunnet på en konstruktiv måte, ved at hindringen blir fjernet, kan frustrasjon slå ut i aggresjon, apati eller umodne atferdsformer».<sup>20</sup>*

Dette er konsistent med Holtes funn, hvor resultatet blir underkastelse og mine hvor samme informant pekte på at en del nyansatte ikke taklet sin arbeidstilværelse særlig godt.

*«Mange av våre unge nye lærere – de er sjukmeldte og utslitte» (FR1).*

Denne formen for overgivelse og ettergivenhet blir en diskurs som kan manifestere seg i organisasjonen og bli en del av den sosiale strukturen (Fairclough, 2015, s. 55-59).

#### **5.1.4.4 New Public Managementdiskursen**

Som nevnt tidligere har denne formen for organisering satt sitt preg på den offentlige sektor de siste 20-30 år (avsnitt 1.1.1 og 2.4.1). Innenfor kritisk diskursanalyse og analysemodellen (Fairclough, 1992; Skrede, 2017) vil dette sette premissene for institusjonelle og organisasjonsmessige omstendigheter. NPM vil skape diskursiv praksis og konstituere effekt.

---

<sup>20</sup> <https://snl.no/frustrasjon>

De sterkeste følelsene i informantgrunnet om denne mer kontrollorienterte og strengere styringsformen kommer fra en mangeårig rektor med økonomibakgrunn: (R1 om strengere kontroll fra sine arbeidsgivere på fylkeskommunalt plan):

*«Mye du skal forholde deg til som leder i skolen – det til å bli svett av for å si det rett ut – det er utrolig mye forventinger til hva skolen skal rydde opp og hvem som skal ha ansvaret til syvende og sist, det er noen som må dingle til slutt*

*– trusselbildet henger over –*

*hvis du ikke gjør det så får du bøter eller så mister du jobben din –dem sier at: «dere utfører en kjempeviktig jobb», på en annen måte så skremmer dem».*

Det er flere kryssende diskurser tilstede her, men den viktigste er en fryktdiskurs. Her opplever informanten at det trues med tap av ære, omdømme, pedagogisk virksomhet og økonomiske trusler. Det presenteres forventinger om at skolen skal «rydde opp» og «noen som må dingle». Rektoren går så langt som til å si «trusselbildet». Mitt inntrykk av informanten er at denne er en fornuftig og rolig person med lang erfaring. Da velger jeg, som førstegangsforsker å ta denne uttalelsen på dypeste alvor. Særlig når samme informant uttaler følgende kryssende diskurs om det økonomiske bildet:

*«Vi bruker tross alt så mye penger på offentlig sektor at man forventer at du leverer og da må vi finne oss i at noen kommer og sjekker» (R1).*

En skole er en ikke-profitertende virksomhet, her selges ikke tjenester eller produkter. Det utøves et akademisk og praktisk yrke med fysisk tilstedeværelse og det fordrer emosjonelt overskudd (Holte, 2009, s. 38-40). Utøverne av læreryrket har større etisk forpliktelse til å gjøre en god jobb enn å oppnå egen økonomisk vinning, fokuset er mer på kvalitet enn effektivitet (Busch, 2012, s. 21). Det kan være derfor vi ser at deler av NPM tankegangen er på kollisjonskurs med de tradisjonelle verdiene i skolesektoren (Biesta, 2009; Heen & Salomon, 2018; Holte, 2009).

I lys av det emosjonelle aspektet så finner vi her et eksempel på at det kan stå noe i veien for det mer «profesjonelle» og profesjonsrettede. Her ser vi restene av en kall-diskurs fra gamle dager. Lærerkallet var en etisk plikt (Christoffersen, 2014, s. 30).

I kommentaren under uttrykker fagforeningsrepresentant 2 den hegemoniske kamp mellom kalldiskursen og det økonomiske. Lærerjobben er nå en profesjon, en karrierevei og jobb, ikke et kall som krever økonomisk og personlig oppofrelse fra utøveren (Christoffersen, 2014). Vi kan si at det foregår en diskursiv vending fra kalldiskursen til karrierediskursen som er mer i harmoni med NPM diskursen.

*«Vi må avpersonifisere ungene på et slags vis for å kunne sitte litt på utsida og se hva vi driver med»*

### 5.1.5 Persondiskursen

Mine informanter har ikke levnet noen tvil om at de er personfokuserte i sine forklaringer og diskurser. Dette ble kort nevnt i maktavsnittet (5.1.4.1). Den sosialprofesjonelle kontekst er avgjørende for behandlingen av både kritikk og personer:

*«Det avhenger jo av personen, da! Det er mennesketypen!» (FR2).*

Satt i sammenheng med avsnittet «Lederstil» (avsnitt 2.3.3), ser vi at rektor er en nøkkelfigur i arbeidet. Fagforeningsrepresentant 1:

*«Så lenge vår rektor er der så er det en mulighet og et håp om å kunne få endra måten vi gjør ting på».*

Her sier informanten at rektor er den h\*n setter sin lit til på arbeidsplassen når det kommer til etisk og anerkjennende samarbeid.



Om vi setter dette inn i rammene fra modellen designet etter Berger og Luckmanns tanke kan vi se at sosialiseringen er viktig for dannelsen av det etiske grunnsynet. Når lederen da skal lede vil dette sannsynligvis raskt komme til syne. Lederens grunnsyn som her gjengitt ved Rektor 1:

*«En autoritær lederstil, for grunnsynet ditt er at du egentlig er negativ til andre mennesker, at «deg skal jeg ta» - og deg skal jeg virkelig røske litt tak i () det motsatte er at det bor noe godt i alle mennesker () hvis du har det menneskesynet i bønn utvikler du sannsynlig en mer demokratisk lederstil der du lytter og fører dialog på en roligere og mer tillitvekkende måte» (R1).*

Her ser vi at det hersker to lederdiskurser, den autoritære sjefen og den demokratiske lederen. Det har blitt hevdet at den tradisjonelle sjefsrollen ikke er utformet med nyskaping som det primære formål (Gotvassli, 2015, s. 13), men for å opprettholde det eksisterende. Det vil da melde seg en diskursvending når det sosiale systemet (Fairclough, 2010) trenger nyskaping og kreative løsninger. Disse krever en annen tilnærming hvor en annen type leder er mer effektivt, den demokratiske og verdibaserte (Gotvassli, 2015).

Når Rektor 1 her bruker frasen «i bønn» tolker jeg det som personlig verdigrunnlag, det rektor her kaller «menneskesyn».

Heen og Salomon peker på at personkjemi ofte brukes som forklaring på konflikter og dårlig arbeidsmiljø, men viser til at ofte finnes det fornuftige og forståelige grunner til at ting ikke går bra (Heen & Salomon, 2018, s. 45). Nedenfor redegjør en informant om hvilke utenforliggende faktorer som kan ligge til grunn for at en ansatt kan oppleves som utfordrende å samarbeide med, Rektor 1:

*«Folk kommer på den jobben her hver dag og de legger ikke igjen utfordringene og problemene sine på kjøkkenbenken hjemme og sier at «nå går jeg på jobben». Livet svinger noen ganger er det greit - noen ganger er det helt i andre enden og allikevel skal du liksom på jobb og bidra, og ha den erkjennelsen som leder at det er ikke alltid like greit det der, men hvordan bidra til at den ansatte får yte bra og*

*får den omsorgen vedkommende trenger og kanskje i neste omgang litt korleksjon da begynner du å komme inn i kjernen på ledelsesfaget»*

Om ansatte oppfattes som vanskelige kan skyldes rolleforventninger, ulike personlighetstyper og andre sammenhenger som ligger til grunn som vi ser i sitatet over. Jeg tolker det dithen at rektor 1 her ser at denne må kjenne hele mennesket for å få et godt bilde av hva som kommer til å ha effekt på arbeidsinnsatsen til vedkommende, og å yte profesjonell omsorg/menneskelighet (Christoffersen, 2014, s. 42) i møte med sine medarbeidere.

I en noe bredere kontekst viser Holte til det å være et medmenneske i møtet med arbeidstageren og den arbeidsrelaterte kritikk (Holte, 2009). Faircloughs grunnleggende filosofi om at vi skal gjøre det som gagnar den svake (Fairclough & Halskov Jensen, 2008).

### 5.1.6 Løsningsdiskursen

Det heter seg på folkemunne at det finnes ikke problemer, bare utfordringer. Dette referer til at diskursen skal være løsningsøkende. Løsningsforslag på de problemer som oppleves innenfor denne organisatoriske kontekst, det vi nå kaller den sosiale formasjonen – finnes de?

Det er et tema som jeg har fremmet for mine informanter, mest som en filosofisk betraktning over egen praksis. Det er motstridende syn og diskurser på dette området.

Om ledelse generelt fra en fagforeningsrepresentant:

*«Det er først og fremst viktig at en rektor kjenner skolen. Det var en periode man henta inn ledere fra BI og næringslivet, det har jeg ikke tru på. Det er en så annerledes virksomhet, det er ikke business på samme måten. Det er viktig at man har lederutdanning fordi det er en så stor og kompleks jobb nå at – du har press på deg fra alle kanter ovenfra og fra politikere – og du skal ha et godt budsjett. Det viktigste er at du kjenner lærerens jobb og vet hva det går ut på».*

Her gis det uttrykk for at skolen har sitt særpreg og at dette må respekteres, men at lederrollene ved skolen har andre og mer administrative sider enn å utelukkende drive pedagogisk virksomhet og at denne respekterer dette (Gotvassli, 2015, s. 125). Det hevdes at det er bevegelse i fra en «svak» til en «sterkere» læringskultur i det offentlige (Wadel, 2014). Det er krav om at rektor skal ha pedagogisk bakgrunn<sup>21</sup> eller, som uttrykt ovenfor, «vite hva det går ut på». Her møtes flere diskurser, og i utsagnet fremkommer en forståelse og harmoni.

*Human kapital* (Gotvassli, 2015, s. 19) det vil si de ansatte er det nye «produksjonsmiddelet». Det vil si at det ligger anerkjennelse om dette i kunnskapsledelse:

*«Hvis du går inn og sier «de er en gjeng med tullinger alle sammen, det er jeg som vet» da blir det mye konflikter og tull og tøys -men, kanskje hvis du tenker at det er noen gode bidrag fra alle gruppene så blir det din oppgave å nå den målsettingen som organisasjonen har () heller tenke på det som en ressurs i stedet for å tenke «hvis du ikke tenker det samme som meg er du en tullekopp»»*  
(R1).

Her henviser Rektor 1 til det at vi må kommunisere og anerkjenne diskusjonen og meningsytringene. Å insistere på at det kun er eget synspunkt som er det riktige avslører at lederen, eller kollegaen, har en noe infantil holdning. Honneth sier at anerkjennelse av dialogen driver oss videre i dannelse og utdanning (Honneth et al., 2003). Dette viser en respekt for gruppelemmene, som er kommunikasjonsfremmende i seg selv (Berger et al., 2000).

En siste løsningsdiskurs som forener flere av de diskurser vi har sett på:

---

<sup>21</sup> <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/rektorskoleleder>

*«En trygg leder – som har en klar visjon med tydelige mål, og evner å motivere de andre, og kan ta konstruktiv kritikk. Og engasjerer sånn at alle drar lasset sammen».*

I et kritisk diskursanalytisk lys, og med tanke på innholdet i utsagnet, vil vi kunne kalle dette et kontekstueft følsomt lederskap (Branson & Gross, 2014, s. kap 12). Informanten adresserer her lederens evne til å svare på og ivareta utfordringer som fremtrer på ulike arenaer.

## 5.2 Motstridende og konkurrerende diskurser – hegemonisk kamp

I produksjonen av nye diskurser fungerer ansatte som aktører i både diskursiv og kulturell forandring (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 27). Omstrukturerte diskurser blir produsert av kreative, individuelle handlinger, mens de eksisterende diskurser opererer som et rammeverk som begrenser handlinger og nyskapninger (Fairclough, 2015). Forventninger, krav og kulturelle koder ligger som komplekse strukturer i en leders skolehverdag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Politiske mål som skal implementeres og vurderes, lovverk skal følges, læreplaner skal følges, brukerhensyn, medarbeiderhensyn, det skal være transparente beslutningsprosesser, forutsigbarhet skal sikres, faglig skjønn skal ivaretas og likebehandling skal gjennomføres. Ikke minst skal skolen operere innenfor kostnadsrammene som er gitt. Vi ser her på komplekse og konkurrerende diskurser og verdisett (Møller & Ottesen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg kan det pekes på en profesjonsteoretisk ramme som vi kan kalle lederens og fagforeningsrepresentantens spesialistkompetanse på ledelse.

Dette utgjør det ideologiske i Faircloughs forklaringsmodell, og her ser vi i hvilken grad informantene bedriver overleksikalisering (Jørgensen & Phillips, 2013). Det vil si en påfallende vekt på et bestemt aspekt.

De motstridende diskurser jeg har funnet er egentlig ikke mange. Den mest eksplisitte er at rektorene ser på det administrative og det å ha ting i orden ved ettersyn, som sær

viktig. Dette er logisk da det er deres rolle i den sosiale formasjonen/det organisatoriske systemet å være administratoren. I tillegg er dette oppgaver som lett lar seg måle og kontrollere (Biesta, 2009). Rektor vil få anerkjennelse fra sin arbeidsgiver når dette er oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2015). Tilsvarende vil fravær av represalier motivere til dette, som R1 sa:

*«Trusselbildet henger over».*

Lojalitetsdiskursene kan være noe i strid avhengig av roller. Rektorene hevder at de har mer fugleperspektiv og dermed er i stand til å utøve lederhandlinger på et noe annet nivå enn fagforeningsrepresentantene. R1:

*«Ikke sette seg selv på pidestallen, men respektere at folk har synspunkter ut fra eget ståsted og at man agerer og handler ut fra eget rolle – og at man må være raus i den sammenhengen der».*

Her tolker jeg det dithen at R1 viser anerkjennelse og respekt, men at denne allikevel ser at h\*n må ta avgjørelsene. Som her hos R2:

*«For jeg har en overordna tanke om skolen som helhet».*

Det R2 sier her at h\*n har et annet perspektiv og lojaliteten ligger i skolen som helhet, mer enn den enkelte del, klasse og ansatt. Rektor har her et annet perspektiv på den sosiale formasjonen som skolen er (Fairclough, 2010).

Lojaliteten for fagforeningsrepresentantene ligger jo hos medlemmene, FR1:

*«Å være sikker på at vi gjør ting riktig. Så det er ikke sånn at jeg nødvendigvis støtter saken, men støtter medlemmet på en måte»*

Her finner vi klare lojalitetspålagte diskurser som ingen av informantene diskuterer. Informantene viser stor forståelse for den rolle og de forventninger de har og her divergerer deres diskursordner (Skrede, 2017, s. 38).

### 5.3 Sammenfallende og gjensidige diskurser – diskursiv harmoni

Makt i denne sammenheng referer til hvilken kapasitet man har til å kontrollere verktøyene som utøver ideologisk kontroll for å oppnå intern diskursiv harmoni (Fairclough, 2015).

Konkrete eksempler på diskursiv harmoni er de konsekvensene av «krenkelsesparagrafen» informantene opplever. De er alle opptatt av elevers rettigheter, men alle gir uttrykk for at implementeringen og tolkningen har blitt misforstått og gitt feilutslag. Et feilutslag er at elevrettigheter og ytringsfriheten kolliderer<sup>22</sup>.

Med tanke på anerkjennelses- og krenkelsesdiskursen sier alle informantene at de vektlegger anerkjennelsesaspektet særlig med tanke på dialog. Dette sies både direkte og indirekte,

R1: «Så kommer du lengre om du bygger opp en god relasjon og et tillitsforhold»,

FR1: «Vi har en ledelse det går an å snakke med og sånn. Føler jo veldig det....»,

FR2: «H\*n tar med alle – h\*n sier «jeg vil at VI skal jobbe med ting»».

R2: «Å ha et tillitsforhold til lærerne, de har tilliten til å kunne styre».

De viktigste begrepene oppsummert er: «en god relasjon», «tillitsforhold», «går an å snakke med», «tar med alle», «vi skal jobbe med ting», «tillit». Alle disse begrepene omfatter de relasjoner og det sosiale arbeidsklima som er rådende og kulturelt betinget på en arbeidsplass. Det er gjennomgående at alle ved en skole må ha et form for eierforhold til denne (Heen & Salomon, 2018, s. 264-265).

---

<sup>22</sup> <https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/aktuelt/Disse-tre-prinsippene-kjennetegner-en-ansvarlig-skoleeier>

## 6 Oppsummering

I denne oppgaven har målsettingen vært å identifisere hvilke diskurser og virkelighetsbeskrivelser et utvalg ledere i skolesektoren bruker i sitt arbeid med arbeidsrelatert kritikk (se også avsnitt 7).

De begreper Holte bruker om arbeidsrelatert kritikk er kort gjenfortalt, nedskjæringer, uetiske arbeidsmetoder, fortielse, økonomisk uryddighet, krenkelser, dårlig ledelse og arbeidsmiljø (punkt 2.1). Jeg har funnet at disse omfatter det mine informanter omtalte som arbeidsrelatert kritikk, særlig med vekt på arbeidsmiljø. Arbeidsrelatert kritikk som angår arbeidsmiljø og etisk ledelse er fellesnevneren hos alle mine informanter uansett stilling eller rolle. Disse fremstiller og forstår opplevelsen av etisk atferd og ledelse som essensen i dagens arbeidsliv i skolen. Her vil jeg vise til at mine funn og resultater peker i samme retning som Holtes, at en profesjonelle etisk refleksjon er essensiell i en organisasjon som genuint ønsker å adresse arbeidet med utvikling (se avsnitt 2).

Jeg har hentet frem relevante funn for å peke på dominerende diskurser, sosiale begivenheter og normer i sosiale formasjoner. Gjennom analyse har jeg pekt på diskurser som er rådende. Noen av diskursene har gjenklang uavhengig av informantens lederrolle, eksempelvis følelsesdiskursen og lojalitetsdiskursen. Andre diskurser har vært mer disharmoniske, på det viset at de avviker i henhold til rolle. Dette så vi i analysen av maktdiskursen (avsnitt 5.1.4). I avsnittet nedenfor har jeg redegjort kort for etisk lederskap som var en overordnet diskursnorm alle informantene eksplisitt og implisitt lente seg på i sin argumentasjon.

### 6.1 Etisk lederskap

For å være en leder som kan hente frem den fulle kapasitet i sine medarbeidere, som kan inspirere og vedlikeholde, trenger vi å ha en leder som legemliggjør alt det vedkommende forlanger og ønsker fra sine ledede/underordnede. Branson og Gross hevder i sin bok at verden dessverre møter en uetisk tilnærming til lederskap generelt (Branson & Gross, 2014, s. 1). De peker på hvordan ulike religiøse, politiske, industrielle, utdanningspolitiske maktsentra har fått befolkningen i mange land desillusjonerte og skeptiske til hvorvidt ledelse blir utført med allmennhetens beste i tankene. De

sammenligner ledelse med et tveegget sverd hvor fristelsen for egen vinning går hånd i hånd med muligheten til å utøve gode gjerninger (Branson & Gross, 2014). Å handle etisk må være kjernen og essensen i lederskap (Holte, 2014). I dagens skole med usikkerhet knyttet til betydelig politisk innflytelse som kan oppleves uforutsigbar, trenger skolens ansatte at ledelsen bringer inn stabilitet, forutsigbarhet, sikkerhet, ro og orden i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er pekt på innenfor litteraturen at det er lederens evne til å se de ansattes, deres arbeid og behov som har stor viktighet (Gotvassli, 2015, s. 140)

## 6.2 Har den teoretiske innfallsvinkelen vært fruktbar?

Kritisk diskursanalyse og dens opphav har et klart politisk venstreorientert opphav. Det gjør likevel ikke at man må tilhøre denne politiske siden for å kunne benytte denne som vitenskapelige tilnærming (Fairclough, 2015; Skrede, 2017).

Dette forskningsarbeidet har åpnet mine øyne for en ny verden. Som mange andre som hadde jeg en overflatisk tilnærming til diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 9) før dette arbeidet. Min lærekurve når det kommer til kritisk diskursanalyse har vært bratt. Norman Faircloughs evne til å argumentere for det maktperspektiv som er tilstedeværende i både tekst, mikro- og makronivå har tilført analysen av materialet en helt spesiell dimensjon (Fairclough, 2015; Fairclough & Halskov Jensen, 2008). Det var også interessant å finne tilstedeværelsen av det normative element (Skrede, 2017). Å beholde etiske prinsipper og ikke fullstendig la økonomi og relativisme overta trengs i et moderne arbeidsliv preget av New Public Management (Heen & Salomon, 2018; Holte, 2009). Men, det er en fin balanse å avdekke maktperspektivet og forsvare den svake samtidig som det settes sterke krav til upartiskhet (Jørgensen & Phillips, 2013). Jeg håper jeg har klart å balansere dette. Kritisk diskursanalyse som teori er et bredt og omfattende felt. Jeg har kun brukt deler til å understøtte i min analyse. Det er mye mer som kunne sies om mitt materiale om tid og ressurser hadde tillatt det, ikke minst med det semiotiske aspektet i kritisk diskursanalyse (Skrede, 2017).



## 6.3 Videre forskning

Som nevnt tidligere, i april 2018 utkom boken *Varme konflikter i arbeidslivet* som jeg flittig har henvist til i denne oppgaven. Her poengteres det at fokuset i arbeidslivet er i ferd med å forskyve seg i en mer verdibasert retning (Heen & Salomon, 2018).

«Hysj» har vært en grunnmur i dette arbeidet og Holte peker på tre momenter som hun anser for å være vesentlige (Holte, 2009, s. 145):

1. Finn balanse mellom ettergivenhet og hensynsløshet, som rektor1 uttrykte det:

*«Allikevel så har du den maktbalansen som ligger der»*

2. Vær et medmenneske i møte med arbeidsrelatert kritikk, her uttrykt på følgende måte av FR1:

*«Du har den tilliten og derfor skjønner jeg godt at det er fler som går forbi den lederen og rett til høyeste leder fordi det er mye bedre å snakke med denne fordi at h\*n hører på en annen måte. H\*n setter ikke i gang ei jævla mølle hver gang det er noe.»*

3. Ha holdbare begrunnelser for små og store beslutninger:

*«Man kan være enig og uenig for da må h\*n komme med hvorfor» (FR2)*

*«Sånn er det i systemet vi jobber i, ting tar tid og så må man ikke gi seg av den grunn, men det å tenke prosess, det er verdifullt det folk jobber med – ha det i bønn» (R1).*

Disse punktene er helt i tråd med den type kunnskapsledelse som er fremtidens lederstil og organisasjonsform (Busch, 2012; Gotvassli, 2015; Wadel, 2014). Jeg var på besøk hos rektor 1 etter intervjuet vi hadde tidligere i år, og denne kunne fortelle at deres arbeidsgiver nå hadde sett at det var behov for mer direkte kontakt mellom

ansatte og ledelse og hadde frigjort en del av arbeidskapasiteten til ledelsen til direkte menneskelig kontakt, og delegert de administrative arbeidsoppgavene. Det skal bli spennende å se effektene av dette i fremtiden.

## 7 Konklusjon

Holte hevder at arbeidsrelatert kritikk som omhandler alle de punkt jeg har pekt på gjennom oppgaven skal lyttes til i en organisasjon. Jeg sier meg enig i dette. Gjennom å lytte til ansattes stemmer i skolen vil drift og arbeidsmiljø få bedret kvalitet og økt trivsel på arbeidsplassen.

I en sosial velferdskontekst fikk jeg et direkte spørsmål fra en kollega: «Ja, Torill! Du som sitter på fasiten om ledelse og kritikk nå... Hva er hemmeligheten?». Dette kan selvsagt være et individs forsøk på å få et komplisert område kokt ned til en tabloid sannhet/diskurs så vi kan omgå en masse prosesser som vi nok kan oppfatte som ubehagelige og strevsomme. Jeg mener allikevel at det er et friskt spørsmål å få – og jeg liker utfordringen. Mitt svar er vel like enkelt som det er komplisert.

De tendenser jeg ser i mine funn er at alle informantene er opptatt av å ha et godt forhold til sine medarbeidere. De er alle relasjonsorienterte. Hirschman sier at vi må tåle kritikk, det skaper dynamikk på arbeidsplassen (Hirschman, 1970). Jeg er enig, om relasjonen er sterk tåler vi å bli kritisert og organisasjonens beste kan bli det overordnede mål.

Min endelige konklusjon er at all vår styrke, all vår kraft og alle våre felles våpen i en til tider omskiftelig og dels fiendtlig verden hvor kritikk kan ramme hardt, ligger i *relasjonen* oss imellom.

Om en leder klarer å få oss alle til å trekke i samme retning og være «vi», demonstrere det felles verdigrunnlaget gruppa har, da er lederen langt på vei til å bli en genuint god leder.

Det er dette mine resultater viser. Det er tillit «i bånd» som fagrepresentant 1 ville sagt. Fagforeningsrepresentant 2 sier om sin rektor:

*«Det blir en helt annen trygg ledelse, for du stoler på at du blir faglig godt leda på en måte - at drifta er veldig riktig gjort».*

Lederskap, særlig i lys av håndtering av arbeidsrelatert kritikk, dreier seg om å få diskurser og våre «sannheter» til å bli et felles område. Et område hvor vi alle er en del av en større, meningsfull helhet hvor vår tillit til ledelsen gir oss den trygghet som skal til for å yte vårt optimale og åpne for en virkelig etisk samhandling (Busch, 2012, s. 93-97).

En informant oppsummerte elegant:

*«Det handler om tilliten da – h\*n viser så tydelig at h\*n har tillit til at vi klarer å komme fram til det, at det er tydelig at det er et «vi» og at h\*n er bare teamlederen og vi er resten av teamet – h\*n er god på å få alle til å styre i riktig retning og føle at alles stemme er like viktig. Ja, det er hele løsningen det!»*

Det er dette en moderne leder må være når denne ikke lengre sitter med all eksplisitt fagkompetanse. Denne må beherske relasjonen mellom oss. Det er maktsenteret i våre dager.

*I am not afraid of an army of lions led by a sheep;*

*I am afraid of an army of sheep led by a lion.*

*Alexander The Great*

## Litteraturliste:

- Arbeidsmiljøloven. (1977). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. av 17.juni 2005 nr. 62*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8loven>.
- Benestad, H. Y. (2013). Djevelen ligger i diskursen &#8211; En kritisk diskursanalyse av Marte Krogh-saken i VG. *Norsk medietidsskrift*(03), 200-222.
- Berger, P. L., Wiik, F. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Branson, C. M. & Gross, S. J. (Red.). (2014). *Handbook of Ethical Educational Leadership*. New York: Routledge.
- Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, S. A. (Red.). (2014). *Profesjonsetikk - om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd utg.). Los Angeles: Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf).
- Ettung, G. (2008). *Varsle eller tie*. Hentet fra <https://www.arbeidsmiljo.no/varsle-eller-tie/>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (Vol. second). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3rd ed. utg.). London: Routledge.
- Fairclough, N. & Halskov Jensen, E. (2008). *Kritisk diskursanalyse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- FNs menneskerettigheter. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskaputvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heen, H. & Salomon, R. (Red.). (2018). *Varme konflikter i arbeidslivet : organisatoriske perspektiver og håndteringsmetoder*. Oslo: Gyldendal.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty : responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Holte, K. L. (2009). *Hysj - en kritisk didaktisk relasjonsanalyse av Curriculum Silentium; den skjulte policyen for taushet om arbeidsrelatert kritikk hos ansatte* (Doktorgrad). Karlstad University, Karlstad.
- Holte, K. L. (2014). The Prevalence of Silence. I C. M. Branson & S. J. Gross (Red.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (s. 139-150). New York: Routledge.
- Honneth, A., Willig, R. & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse : en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.
- Jensen, E. H. (Red.). (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013). *Diskursanalyse som teori og metode* (Vol. 10). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kalleberg, R., Horkheimer, M., Marcuse, H., Adorno, T. W. & Habermas, J. (1970). *Kritisk teori : en antologi over Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi*. Oslo: Gyldendal.
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, P. (Red.). (2013). *Reformtakter Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (Red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr. 31*. (31). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. Vol. 3): Gyldendal Akademiske.
- Mellingsæter, H. (2018, 8.mai 2018). "Så lenge nesten 2 prosent av elevene sier de blir mobbet av læreren, er dette en regel vi må ha". *Aftenposten*, s. 6.
- Møller, J. (2009). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (Red.). (2012). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for dataforskning. (2018). *Personvern*. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige\\_sporsmal.html?id=2](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html?id=2)
- Opplæringslova. (2018). *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa av 22.juni 2018 nr. 85*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Smestad, T. (2018). *Hva betyr paragraf 9 A for skoleledere?* Hentet fra <https://fagpressenytt.no/artikkel/hva-betyr-paragraf-9a-skoleledere#>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Krav og forventninger til en rektor*. Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Analysere resultatet sammen - involvering i kvalitetsarbeid*. Oslo.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform* Hentet fra <https://www.uddanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>.
- Wadel, C. (2014). *En lærende organisasjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

## 8 Vedlegg

Samtykkeerklæring for intervju

2018

Torill Rogstadengen Turner

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Sørøst Norge på studiet «Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse», og skal skrive om temaet arbeidsrelatert kritikk. Arbeidet forventes være ferdigstilt høsten 2018. Jeg er interessert i å se på hvordan ledere i skolen beskriver og opplever sitt arbeid med arbeidsrelatert kritikk.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Fokuset i intervjuet vil være rollen som leder og utfordringer og erfaringer knyttet til denne. Dataene skal brukes til å danne grunnlaget for en analyse i en masteroppgave. Oppgavens tema er «arbeidsrelatert kritikk». Prosjektet har som tema en artikkel fra boka, «Handbook of Ethical Educational Leadership» og en doktorgradsavhandling «Hysj» av samme forfatter.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Alle data vil bli slettet etter bruk, om du ønsker det kan jeg sende bekreftelse på at dette er gjort ved destruering.

(Om du ønsker bekreftelse vennligst fyll inn epostadressen din her:

\_\_\_\_\_ )

Frivillig deltagelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst.

Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju.

Notatene og dataene vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn intervjuer vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Det vil bli tatt lydopptak under intervjuet. Informasjonen vil kun bli brukt i oppgaven, og ikke ellers bli publisert. All informasjon som blir samlet inn under studieundersøkelsen vil være konfidensiell og taushetsbelagt.

Ved spørsmål, ta kontakt med meg på telefon 915 67 610 eller send epost på [torill98@hotmail.com](mailto:torill98@hotmail.com).

Før intervjuet begynner bes du om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

---

Sted og dato

---

Signatur

### Veiledende intervjuguide

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan beskriver og opplever rektor og tillitsvalgt arbeidsrelatert kritikk?</li></ul> |
|---|

En ide om hva tema er -

stillheten som kan råde rundt etiske dilemmaer - inspirert av en artikkel av Kjersti Lien Holte

det er fire områder som peker seg ut som de dominerende med tanke på å bevare "stillheten"

- at man prioriterer kollegaforholdet - dvs det prososiale blir viktigere enn det etiske overtrampet man kjenner til

- at man føler seg maktløs og håpløs ifht situasjonen og ikke har noen tro på løsning -

- selvforsvar mot negative konsekvenser som kan oppstå i kjølvannet, at man setter seg selv i fare ved eventuell "sladring" ved at "alle" får greie på at man har sagt fra

- passiv aggressiv fremgangsmåte, man tillater at den uetiske aktiviteten fortsetter i håp om at det skal avsløres "av seg selv" og "synderen" skal få sin straff tilslutt

Det jeg lurte på om du kunne hjelpe meg med er om du som leder har håndtert noen slike scenarioer og hvordan det gikk - har dere noen strategier for hvordan dere, som ledere, møter dette?

Konkret dokumenter og selvopplevde eksempler hadde vært flott å få

#### **Relasjon - relasjonsbygging**

Hvordan jobber du for å få en god relasjon til ansatte generelt

Hvordan vil du beskrive et godt forhold til ansatte?

- a. De som du opplever har spesielle utfordringer?

Opplever du at du ser spesielle utfordringer i forhold til noen grupper ansatte?

- b. Hvordan forholder du deg til disse utfordringene?



Støtte i omgivelsene –

Hvem backer opp deg i ditt arbeid

Hvor går du når det røyner på?

Opplever du at er spesielle utfordringer i dette arbeidet?

Støtte fra arbeidsgiver, ledere og eventuelle andre er til støtte for deg?

Hva bidrar disse med og hvordan?

Hva mener du kan eventuelt bli bedre?

### **Ansattgruppa og praktisk tilrettelegging**

Hvordan opplever du samarbeidet med arbeidsgiver, ledelse og personalgruppa? Hva mener du om ressursbruken til dette arbeidet? Hvilke muligheter ser du?

### **Begrepsavklaring**

Hva legger du i begrepet «arbeidsrelatert kritikk»? Hva opplever du som den største utfordringen?

### **Beskrivelse av kjønns sammensetning i ditt personale**

#### **Hvordan er kjønns sammensetningen i ditt personale?**

#### **Hvordan tror du dette påvirker samarbeidet?**

#### **Tror du dette har noen konsekvenser?**

Opplever du at det er kjønnsforskjeller i arbeidet med arbeidsrelatert kritikk?

### **Kursing og skolering**

#### **Hva vil du si om kursing og skolering innenfor dette området?**

#### **Hva kunne du ønske deg av tiltak etc?**

Opplever du at du under utdanning og kursing har fått god nok kunnskap om håndtering av temaet?

#### **Hvordan møter du kritikk fra dine ansatte?**

Har du hatt mange saker som du har måttet jobbe med?

Hvordan opplever du møtet med ansatte som kritiserer institusjonen, arbeidsplassen, andre ansatte elevene? Hva slags tanker har du om holdningen til elevmassen fra ansatte?

### **Reversert rolle og andre erfaringer**

Har du noen gang vært i en situasjon hvor **du** følte at du måtte si fra om arbeidsrelaterte saker? hvem går du til da? Nettverk? Kollegaer? fylket? Andre erfaringer du har gjort deg? Annet – andre ting

Er det noe du mener bør sies som vi ikke har snakket om?

Er det andre ting du mener er viktig i denne sammenheng?