

Språkets makt

Sammendrag

Denne artikkelen er basert på en kvalitativ studie blant erfarne lærere. Artikkelen retter søkelyset mot lærernes omtale av elever og hva som påvirker lærernes språkbruk. Lærerne er gjennomgående opptatt av at språket har betydning for yrkesutøvelsen. De beskriver en praksis der språket både kan fungere som mulighetsmakt og herredømmemakt. Både grad av bevissthet om språkets betydning, skolekulturen og ramme faktorer påvirker lærernes omtale av elevene. Noen mener at negativ språkbruk henger sammen med frustrasjon og behovet for ventilering. Andre er opptatt av å fastholde at lærere har ansvar for hvordan de omtaler elevene, også når lærerne står overfor typiske bakkebyråkratdilemmaer.

Summary

This article is based on a qualitative study of experienced teachers. It highlights how they talk about the students and discuss factors that have an impact on their language. The teachers are generally aware of the fact that their way of talking is important for professional practice. They describe a practice in which language can act both as a positive and negative power. The degree of awareness of the importance of language, school culture and framework factors has an impact on how the teachers talk about the students. Some believe that negative language is related to frustration and the need for ventilation. Others emphasize that teachers are responsible for how they talk about the students, even when the teachers face dilemmas which are typical for street level bureaucrats.

Nøkkelord

SPRÅK
SPRÅKBEVISSTHET
MAKT
LÆRERE

Hilde Larsen Damsgaard, cand.paed.spec., dosent,
Institutt for sosialfag, Høgskolen i Telemark.

Den norske velferdsstaten er bygd på idealer om likhet, rettferdighet og sosial integrasjon. Mennesker skal gis like muligheter, ressurser skal fordeles rettferdig, og solidaritet med medmennesker er en sentral verdi. Slike idealer gjelder også for skolen, og retten til skolegang er en grunnleggende menneskerettighet (Halvorsen, 2005; Tangen, 2012). Den norske skolen skal følgelig være en skole for alle. Skolen skal behandle elever med respekt, ta hensyn til mangfoldet i elevgruppa, utjevne sosiale forskjeller og gi elever tilpasset opplæring uavhengig av deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette stiller store krav til dagens lærere. Det er de som skal forvalte velferdsstatens ambisjon når det gjelder opplæring i en skolehverdag med mange oppgaver og begrensede ressurser. I det spenningsfeltet som oppstår i møtet mellom intensjon og virkelighet, skal lærere ivareta ulike profesjonskrav. De skal forholde seg til sentrale pålegg og samtidig ivareta lokale og individuelle behov. De skal forebygge og kompensere, gi opplæring og omsorg og sørge for både faglig og sosial utvikling. De skal møte hver enkelt elev på en måte som setter positive spor, samtidig som de skal håndtere det mangfoldige livet i klasserommet. Det innebærer at lærere har en sammensatt rolle som både er stimulerende, ansvarsfull og krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Det å måtte balansere mellom intensjoner og det realiserbare, har lærere til felles med det Michael Lipsky (2010) omtaler som bakkebyråkrater. Felles for dem er at de jobber direkte med mennesker, de har skjønnsvurderinger som en vesentlig del av jobben sin, og de pålegges ansvar for å utforme velferdstjenestene i praksis. Felles for dem er også at de opplever dette ansvaret som krevende og at arbeidet byr på en rekke dilemmaer. I et slikt landskap kan bakkebyråkratene oppleve seg som avmektige. Samtidig er det slik at de har makt. Makten kan knyttes til at det er profesjonsutøverne som realiserer velferdstjenestene, det er de som avgjør hvilket tilbud de som mottar tjenestene får. Dette gjør at det er et asymmetrisk forhold mellom profesjonsutøverne og tjenestemottakerne. Profesjonsutøvernes makt kan brukes positivt, og den kan misbrukes. Det språket som brukes, her

forstått som måten man omtaler andre på, er en viktig del av denne makten.

I denne artikkelen rettes søkelyset mot læreres omtale av elever. Dette kan betraktes som et fenomen på mikronivå. Jeg beskriver og diskuterer det lærere selv forteller om sin egen og kollegaers måte å snakke om elevene på. Samtidig presenterer og drøfter jeg forhold på makronivå som kan ha betydning for den språkbruken som er en del av profesjonsutøvelsen på mikronivå. Slik forsøker jeg å trekke en linje mellom individ og system. Jeg ønsker med dette å rette søkelyset mot en sentral del av lærerprofesjonaliteten som sjelden berøres og samtidig se læreres omtale av elevene i lys av kjennetegn på arbeid i velferdsstatens yrker. Grunnlaget for et slikt fokus er funn fremkommet i den kvalitative studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn – profesjonalitet, muligheter og utfordringer*, heretter omtalt som vår studie.

Artikkelen er konsentrert om følgende to spørsmål: Hvordan snakker lærere, slik de selv beskriver det, om elever? Hva er det som påvirker lærernes språkbruk? Videre i artikkelen presenteres først studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn*, som artikkelens empiri er hentet fra. Deretter tegnes det et kort bilde av noen kjennetegn på arbeid i velferdsstatens yrker fordi det, som jeg allerede har vært inne på, er relevant å diskutere språkbruk på mikronivå i lys av forhold på makronivå. Videre belyses språkets makt for å tydeliggjøre språkets betydning og få frem skillet mellom mulighets- og herredømmemakt. Etter den teoretiske rammen følger en kort presentasjon av annen relevant forskning. Funnene i vår studie presenteres i de empiribaserte kategoriene «Man høster som man sår», «Man bør, og vi prøver», «Det lukkede rom» og «Ventilen». I innledningen til presentasjon av funn gjør jeg også rede for grunnlaget for de valgte kategoriene. I drøfting og avslutning oppsummeres og diskuteres funnene med fokus på artikkelens hovedspørsmål.

Metodisk tilnærming

Hensikt og problemstilling Hensikten med intervju-studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn* er å få et bilde av profesjonsutøvelse innenfor velferdsstatens yrker. Prosjektets hovedproblemstilling er: Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til arbeid med barn og unge

i dagens flerkulturelle samfunn, slik erfarne profesjonsutøvere i kommunal virksomhet ser det? Erfarne betyr i denne sammenheng at profesjonsutøverne har 5 år eller mer med yrkeserfaring etter endt grunntutdanning. Studien er et paraplyprosjekt som består av ulike delprosjekter. Ett av dem omhandler profesjonalitet, språk og arbeidskultur. Det er tematikk innenfor dette delprosjektet som belyses i denne artikkelen.

Utvalg og intervjuguide Utvalget består totalt av 52 informanter. Av disse er 10 førskolelærere, 16 lærere og 26 helse- og sosialarbeidere. Det er lærerne i utvalget, 12 kvinner og 4 menn, som utgjør informantgruppen i denne artikkelen. De jobber i til sammen seks kommuner, fordelt på to fylker. Hoveddelen av lærerutvalget har minst 16 års yrkeserfaring etter endt utdanning. Hensikten med et utvalg lærere som har lang erfaring, er å kunne danne seg et bilde av ulike sider av skolehverdagen slik den oppleves uavhengig av det såkalte praksissjokket som ofte preger nyutdannedes opplevelse av yrkeslivet (Damsgaard, 2010, 2011; Damsgaard & Heggen, 2010; Raaen, 2008; Smeby, 2008; Smeby & Mausethagen, 2011; Terum, 2005). Lærerutvalget representerer bredde både når det gjelder kjønn, alder, antall år i yrket og arbeidsplass og funksjon. Utvalget består hovedsakelig av lærere og spesialpedagoger, men også lærere med lederfunksjoner inngår i utvalget.

Intervjuguiden er semistrukturert med en kombinasjon av ulike spørsmålstyper; åpne, oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte og fortolkende (Kvale & Brinkmann, 2009). Guiden består av følgende hovedtemaer: Profesjonsforståelse, muligheter og utfordringer i jobben, lojalitet og lojalitetskonflikter, flerkulturalitet, forebygging, jobben i fremtiden. Under intervjuene ble teknikker som speiling og oppsummering benyttet for å sikre at de fortolkningene intervjuerne gjorde, var i samsvar med det informantene mente å uttrykke (Egan, 2007). Intervjuene ble transkribert i sin helhet. De er transkribert til normert bokmål.

Analyse Analysearbeidet har utgangspunkt i at det er foretatt en tematisk sortering basert på intervjuguidens følgende to spørsmål: Hvordan snakker dere om elever? Hva er det som påvirker det språket som brukes dere kollegaer imellom?

Dette ga to grovkategorier: *Språket og Påvirkningsfaktorer*. Sentrale ord og uttrykk fra informantenes svar på spørsmålene ble først plassert i det Monica Dalen omtaler som kategorien «experience near». Deretter ble disse ordene og uttrykkene slått sammen til mer abstrakte kategorier, også omtalt som «experience distant». Dette samlet dataene i færre og mer overordnede kategorier (Dalen, 2011). Da disse kategoriene begynte å ta form, ble de sett i sammenheng med relevant teori. Slik ble det foretatt en kobling mellom empiri og teori med utgangspunkt i empirien. Samtidig startet grovsorteringen med spørsmål som også var teoretisk inspirert. Man kan følgelig si at analysen er basert på både en teoretisk og en empirisk tilnærming og inspirert av det som kan omtales som en stegvis-deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2012; Widerberg, 2005).

Materialet består av en rekke fyldige beskrivelser med sitater som både representerer det unike og som inngår som en del av et større og felles bilde. I kodingen har fokus vært rettet mot å få tak i begge deler; mønstre og det som bryter med mønstrene. Det Dalen (2011) beskriver som den intuitive metoden, har stått sentralt i analysen. Dette innebærer at man som forsker i kodingsprosessen leter etter «de gode sitatene» og at stikkord fra disse blir sentrale i det videre analysearbeidet. Noen slike sitater har gitt en dypere forståelse av hele intervjumaterialet, og sammen med metaforer som fremkommer i empirien, har de dannet gode overskrifter som får frem og gir grunnlag for drøfting av sentrale funn. I innledning til presentasjon av funn redegjør jeg kort for grunnlaget for valgte kategorier.

Overførbarhet Lærerutvalget sier ikke noe om læreres omtale av elever eller om hva som påvirker læreres språkbruk i sin alminnelighet. Følgelig kan funnene ikke uten videre generaliseres. Men gjennom valg av teori og redegjøring for annen forskning økes studiens gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Hvis man som forsker diskuterer spørsmål som er relevante ut over den aktuelle studien, kan det også øke studiens overførbarhet (Thagaard, 2009). Diskusjon av språkbruk kan ses som en vesentlig del av profesjonsforståelsen blant lærere. Forhold på makronivå som her problematiseres, kan påvirke skolehverdagen for flere enn de lærerne som inngår i denne studien. Presentasjonen

av teori og annen forskning viser at funnene i dette utvalget også er gjenkjennbare for andre profesjonsutøvere. Det kan derfor være grunnlag for å hevde at det artikkelen belyser, også er relevant ut over studiens utvalg.

Selvbiografisk situering og metodekritikk Cecilie Neumann og Iver Neumann er opptatt av det de omtaler som en forskers selvbiografiske situering. I dette ligger å klargjøre hvilket utgangspunkt man som forsker har for å gå inn i et felt, og hvilken forforståelse man preges av (Neumann & Neumann, 2012). Mitt utgangspunkt for å forske på språkets makt er at jeg har erfaring med at språkbevisstheten blant lærere er varierende, og at omtalen av elever lærere imellom kan få betydning for hvordan man møter elevene. Jeg har samtidig selv opplevd dilemmaene som er knyttet til arbeid i et av velferdsstatens yrker og er interessert i å finne ut i hvilken grad disse dilemmaene påvirker yrkesutøvelsen og språket som brukes i skolen. Temavalg i dette prosjektet er følgelig påvirket av både mine egne tidligere praksiserfaringer og min teoretiske interesse for tematikken. I analysen av materialet kan det være nærliggende å fremheve det som stemmer med egen erfaring. Derfor har jeg vært opptatt av å få tak også i de opplevelsene som skiller seg fra og eventuelt bryter med min egen erfaring og teoretiske forforståelse. Jeg har dermed gått inn i denne studien med en forforståelse som jeg er bevisst på og samtidig har et ønske om å få utfordret.

I denne studien er intervju valgt som metode. Det er informantens egne fortellinger om og fortolkning av omtalen av elevene, samt informantenes syn på hva som påvirker omtalen, som er i fokus. Et av formålene med studien er å få tak i informantens egne fortellinger. Intensjonen er med andre ord nettopp å få et bilde av ulike fenomener sett med informantens øyne. Dette er grunnlaget for valg av intervju som metode. Studien innhenter følgelig ikke direkte informasjon om hvordan lærerne faktisk omtaler elevene og hvordan den konkrete språkmakten kommer til uttrykk.

En fare ved å belyse språkmakt gjennom intervju er at informantene i møte med et fenomen som det kan være vanskelig å snakke om, kan velge å «pynte på virkeligheten». Det kan medføre at man snarere får tak i en ønsket praksis preget av normativ tenkning enn den reelle språkpraksisen. Som presentasjonen av funn senere i artikkelen viser, snakker

lærerne også om negativ språkbruk. De er opptatt av språkets betydning og forteller om en praksis der språket ofte er annerledes enn de skulle ønske. Det er derfor lite som tyder på at de fremstiller fenomenet språkmakt i «sminket» versjon.

Teoretisk ramme

Læreryrket i velferdsstaten Vike (2004) omtaler den norske velferdsstaten som utopisk og ambisiøs. Han tegner et bilde av et samfunn med en urealistisk tro på den offentlige velferden. Et kjennetegn på et slikt samfunn er at det oppstår et gap mellom intensjon og virkelighet, mellom behov og forventning og reell mulighet. Dette gapet blir det først og fremst profesjonsutøvernes anliggende å håndtere. Ofte overlates bakkebyråkratene til seg selv når det gjelder å sørge for god tjenestekvalitet innenfor et system preget av mangel på både tid, ressurser og mulighet til å utvikle individuelt tilpassede tjenester (Lipsky, 2010). Vike mener at det innenfor et slikt system foregår en dilemmatransport som innebærer at motsetningene mellom ambisjoner og det som lar seg realisere, overlates til profesjonsutøverne. Dette danner grunnlag for hans påstand om at makten, her forstått som de som utformer velferdspolitikken, har forlatt ansvaret. Han uttrykker det slik: «Den sentrale stat vedtar omfanget av ansvaret, men holder i økende grad en armlengdes avstand til det samme ansvaret» (Vike, 2004, s. 14). På denne måten privatiseres både ansvar og opplevelsen av nederlag. I et slikt perspektiv er det lærerne som i praksis får ansvar for å realisere offentlig skolepolitikk og sikre elevene en opplæring som ivaretar deres behov. Når ambisjonene viser seg vanskelige å realisere, kan lærere oppleve tilkorting og utilstrekkelighet. En slik følelse kan forsterkes innenfor et system der det slik Vike (2004) beskriver det, er en tendens til at kapasitetsproblemene stadig forsøkes løst gjennom innsparing og effektivisering. Dette kan på sin side skape frustrasjoner som kan påvirke både lærernes opplevelse av skolehverdagen, deres samarbeid med kollegaer og deres møte med og omtale av elevene (Damsgaard, 2010; Damsgaard & Eide, 2012).

Språkets makt Fredrik Engelstad uttrykker at makt som et minimum kan oppfattes som «evnen til å få noe til å skje i samfunnet, altså frembringe sosial endring» (Engelstad,

2005, s. 13). Ofte forbindes makt med noe negativt. Ord som maktmisbruk, maktkamp og maktsyk gir lett slike assosiasjoner (Skau, 2003). I en forskningsrapport som er en del av den første norske maktutredningen, omtaler Gudmund Hernes makt på følgende måte:

Med makt forbinder vi gjerne vold, inngrep og overgrep. Makt er å få andre til å gjøre noe annet enn det de selv vil. Makt er å forby og stenge ute. Makt er utbytting, misbruk og rovdrift (...) Makt er å få andre til å bukke seg, bøye av eller kripe til korset. Makt er å være uberegnelig, lunefull og omskiftelig (Hernes, 1978, s. 7).

Dette kan også beskrives som det å ha *makt over*, å ha et grep på noen, eller det Max Weber omtaler som herredømmemakt (Østerberg, 1977). Men makt kan også handle om det å ha muligheter, om å kunne bruke seg selv på en konstruktiv måte. Hernes (1978) knytter det til evne til å realisere sine interesser. Den positive mulighetsmakten kan omtales som *makt til* (Damsgaard, 2010; Norderhaug, 1999). Makt er med andre ord et komplekst fenomen. Det er ikke bare noe man har, det er også noe man utøver (Hernes, 1978).

Det er vanlig å se en sammenheng mellom makt og språk. Rolv Mikkell Blakar hevder i boken *Språk er makt* at «det å kunne strukturere og påvirke andre si opplevelse av «noko»- enten det skjer gjennom språkbruk eller på andre vis, er uttrykk for (sosial) makt i relasjon til den/ de andre» (Blakar, 1996, s. 29). I stortingsmelding nr. 35 (2007–2008) *Mål og mening*, uttrykkes det slik: «Mest språkmakt har gjerne den som både meistrar det språklege uttrykket og har ein sosial posisjon som gjev ekstra respekt eller truverde» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 62)

Lærere er en yrkesgruppe som har makt både i form av sin posisjon og kompetanse. Den kan brukes til å skape muligheter og som en negativ herredømmemakt. Gjennom språket klargjør vi hva vi mener det er relevant å fokusere på, hva som er det mest fremtredende og hva som er i bakgrunnen (Säljö, 2003). Det er videre sentralt å være bevisst på det Vygotskij omtaler som forholdet mellom tanke og ord, eller sagt på en annen måte; språkets muligheter til å påvirke tanke og handling (Vygotskij, 1967). Slik er det også en sammenheng mellom språk og makt. Med utgangspunkt

i Damsgaards (2010) maktmatrise presenteres videre ulike former for språkakt.

Lærere har det som kan omtales som *forklaringsmakt*. Makt til, mulighetsmakten, handler i denne sammenheng om å bruke språket som et hjelpemiddel til problemløsning og samhandling. Språket kan være et redskap til å få et nyansert bilde av sammenhenger og mulige årsaker i møte med noe som er utfordrende eller vanskelig å forstå. Brukt negativt, som herredømmemakt, kan denne formen for makt innebære at språket blir våpen i samtaler preget av forhør, redskap i kampen om å ha rett og middel i et ensidig bilde av forklaring av årsaksforhold.

Lærere er også i besittelse av det som kan omtales som *definisjons- og stemplingsmakt*. Brukt konstruktivt handler denne formen for makt om å trekke frem og omtale det positive ved elevene. Motsatsen til dette, makt over, handler om et språk som sementer negative elevbilder preget av egenskapsbeskrivelser. Sentralt i en slik språkakt er det Ervin Goffman omtaler som stigma. Opprinnelig var begrepet knyttet til merker som ble brent eller skåret inn i kroppen på mennesker som man burde unngå, for eksempel kriminelle eller slaver (Goffman, 1963). Også språket kan bidra til stigmatisering eller brennemerking hvis det brukes slik at det festes merkelapper som blir hengende ved elevene.

Dette kan også kobles til *generaliserings- og overføringsmakt*. Herredømmemakt vil i denne sammenheng innebære at man overfører negative erfaringer fra en situasjon til en annen, og gjennom dette skaper en forventning som gjør at søkelyset, både ens eget og andres, blir på negative kjennetegn og egenskaper ved eleven. Et slikt fokus er ofte basert på egen synsing eller oppfatning, og sånn blir det subjektive brukt som grunnlag for generaliserte bilder. Men denne makten kan også brukes til å skape nye muligheter. Da er man opptatt av å videreforme positive erfaringer, man har fokus på det som fungerer godt og setter ord på det overfor andre. På denne måten kan språket bidra til at det foregår en generalisering som er mulighetsorientert (Damsgaard, 2010).

Profesjonsutøveres språkbruk kan også ses i sammenheng med deres selvoppfatning og syn på egne muligheter til å velge. Begrepsparet aktør og brikke, som Roald Nygård (1993) benytter, kan derfor være relevant når søkelyset rettes mot læreres omtale av elever.

Relevant forskning

I en kvantitativ studie av over 2000 norske lærere fremkommer det at lærerne opplever skolen som en arbeidsplass preget av økende krav og mangel på tid (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette følges opp og utdypes i en kvalitativ studie gjennomført blant 36 lærere. Uavhengig av alder er tidspressen en belastning for lærerne i dette utvalget. Arbeidsmengden er for stor, det er for mange oppgaver, og tempoet blir høyt. Disse utfordringene får konsekvenser for lærerne. Det er en tendens til at de mer erfarne lærere i større grad enn de nyutdannede, opplever verdikonflikter i arbeidet. Forskerne mener at dette kan henge sammen med at de erfarne lærerne i større grad enn yngre lærere har funnet sin pedagogiske plattform og derfor opplever det som belastende når de må gå på akkord med det de mener er riktig. Gjennomgående tegnes et bilde av lærere med sterke idealer. Når det blir vanskelig å leve opp til disse idealene, går det ut over lærernes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Dette fremkommer også i studien *Profesjonalitetens mange ansikter*, som er en kvalitativ studie blant 40 relativt nyutdannede lærere og helse- og sosialarbeidere. Mangel på tid og ressurser gir informantene en stadig opplevelse av tilkortkomming. Dette gjelder også lærerne i utvalget. Følelsen av utilstrekkelighet skaper på sin side grobunn for dårlig samvittighet og følelse av nederlag. Dette nederlaget privatiseres i den forstand at informantene bærer opplevelsen av utilstrekkelighet på egne skuldre. For å håndtere den frustrasjonen dette medfører, har informantene behov for en form for ventilerings. Galgenhumor, som også kan dreie seg om kategorisering og merkelappsetting, fungerer som en utblåsning som informantene mener de trenger for å fungere i yrket. Humoren karakteriseres som uskyldig, men likevel kan den bikke over og bli til krenkende omtale av elevene. Slik vises det i studien at rammene rundt arbeidet i skolen kan danne grunnlag for en språkbruk som flere av informantene opplever som på tvers av egne profesjonsidealer (Damsgaard & Eide, 2012).

Språket som brukes lærere imellom, belyses også i June Junges doktoravhandling om kjennetegn på læreres kollegasamtaler (Junge, 2012, 2013). Audiovisuelle opptak av samtaler mellom lærere på en ungdomsskole viser at samtalen er lite analytiske og at egenskapsforklaringer ofte

tas i bruk når lærerne snakker om elevene. Elevenes egenskaper danner forgrunn når lærerne snakker sammen, mens undervisningen og lærerne selv derimot kommer i bakgrunnen. Junge (2012) mener at slike egenskapsbeskrivelser blir tautologiske; de brukes først for å beskrive en handling, og i neste omgang blir karakteristikken brukt for å forklare den samme handlingen.

Også i Torunn Tinnesands og Sandra Val Flattens case-studie om læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper på en skole, fremkommer det at søkelyset ofte rettes mot elevene og egenskaper ved dem når lærerne veileder hverandre med tanke på problemløsning. Relasjonen mellom lærer og elev, læringsmiljø og klasseledelse berøres i liten grad (Tinnesand & Val Flaaten, 2006). Junge (2012) understreker at bruken av egenskapsforklaringer begrenser samtalenes læringsutbytte for lærerne. Slike forklaringer kan føre til at det som faktisk skjer dekkes til, og elevene kan bli utsatt for uheldig kategorisering som begrenser dem og deres muligheter.

Presentasjon av funn

Funnene i vår studie presenteres i fire kategorier. Felles for dem er at de har fått sine «navn» inspirert av uttrykk eller beskrivelser som fremkommer i et eller flere sitater, og som samtidig fanger opp og favner om sentrale tendenser i materialet. Kategoriene er følgelig empirinære og et resultat av en tekstnær analyse av data (Tjora, 2012). Den første kategorien, «Man høster som man sår», er inspirert av en av informantene som snakker om det mange andre også er opptatt av; språket har betydning for egen praksis. Kategorien «Man bør, og vi prøver» er basert på kontrasten mellom informantens beskrivelse av hvordan omtalen *bør være* og hvordan lærerne mener at den ofte *er*. Disse kategoriene belyser artikkelens første problemstilling: Hvordan snakker lærere, slik de selv beskriver det, om elever?

Kategorien «Det lukkede rom» synliggjør at negativ omtale påvirkes av hvor man er og hva som preger den kulturen man er en del av. Den siste kategorien, «Ventilen», henter sitt navn fra et sitat som omhandler behovet for å lette på trykket og få ut egen frustrasjon. Dette er et sentralt trekk i materialet. Disse to siste kategoriene belyser artikkelens andre problemstilling: Hva er det som påvirker

lærernes språkbruk? Noen av sitatene som presenteres, kan plasseres i flere kategorier. Der det er tilfelle, er sitatene presentert i den kategorien som er vurdert til å passe best med hensyn til hovedfokus i fortellingen og sitatets kontekst.

Man høster som man sår Når lærerne i vår studie reflekterer rundt hvordan de snakker om elevene, er det flere som er opptatt av språkets betydning for yrkesutøvelsen. En av disse, en lærer som jobber i ungdomsskolen, mener at lærerne er forpliktet til positiv omtale. «Jeg er veldig opptatt av å se det positive, fokusere på det positive. Det er vår plikt å finne det positive og jobbe med det. Når man leter etter det positive, så finner man det». Andre vektlegger også betydningen av den positive omtalen og bruker uttrykk som at «det er jo bedre å rose det positive enn å kjeffe på det negative», «vi snakker dem [elevene] opp». En lærer som er spesialpedagog og og mellomleder på en ungdomsskole, oppsummerer det flere andre også konkluderer med:

Jeg tror det [språket] påvirker mye. Hvis du velger å hele tiden ha en positiv vinkling på ting (...), hvis man velger å snakke positivt om folk (...), så blir det lettere å takle ting og man får mer overskudd, og man ser elevene sine på en annen måte.

Videre understreker hun at en bevisst språkbruk bidrar til at «vi slipper en stigmatisering av dem som ikke helt får det til.» Felles for de lærerne som her er sitert, er at de forteller at de både betrakter og bruker språket som et virkemiddel med tanke på å ha et mulighetsfokus. De omtaler språket som noe som bidrar til at mulighetene preger forgrunnen, mens det negative kommer i bakgrunnen (Säljö, 2003). Dette understreker språkets mulige positive makt. Men flere av lærerne er også opptatt av å beskrive konsekvensene av negativ omtale. En av dem uttrykker det på denne måten: «Hvis man omtaler noen med drittprat, blir man skjodesløs, tenker jeg.» En annen, som har gitt inspirasjon til denne kategoriens navn, setter disse ordene på det: «Det å snakke negativt, det blir negativt, det du sår, høster du.» En spesialpedagog som jobber med elever med spesielle behov, er opptatt av det samme. Han sier:

Hvis du tillater deg å omtale elever eller foreldre negativt, så tror jeg det gjenspeiler en uheldig holdning, og hvis det er riktig, så kan det komme uheldig ut i forhold til grense-setting, trakassering og sarkasme. Man står i fare for å ikke treffe elevene der de er og ta dem på alvor.

Både han og mellomlederen fra sitatet over fremstiller egen språkbruk som et valg, som noe man selv kan styre. Dette kan ses i sammenheng med at språket ikke er statisk og uforanderlig. Det kan tvert imot endres og utvikles og brukes bevisst som en del av en profesjonell lærerrolle (Damsgaard, 2010). Flere av lærernes utsagn kan kobles til at de ser seg selv som aktører med valgmulighet og ansvar. Samtidig kan elevene også forstås på samme måte. Det innebærer at det blir lite fruktbart å beskrive dem gjennom negative egenskaper som fremstår som permanente. I utsagnet «det du sår, høster du» tydeliggjøres både språkets betydning og det ansvaret som følger med valg av omtale.

Man bør, og vi prøver Slik en del av informantene ser det, er imidlertid ikke alle bevisste på dette ansvaret. En av dem som sier at språkbruken varierer, beskriver det slik: «Noen synes jeg behandler dem all right, mens andre kan sette merkelapper». Hans konklusjon er at «man må tale pent» om elevene. Dette er han ikke alene om å legge vekt på. Det er et gjennomgående trekk i intervjuene at positiv omtale er viktig og noe man bør ha. Samtidig fremkommer det at intensjonen om det respektfulle språket ikke alltid vises i praksis i skolehverdagen. En mellomleder uttrykker det slik: «Vi ønsker å omtale dem profesjonelt og på best mulig måte, men det er ikke til å stikke under en stol at det fra tid til annen er noen utblåsninger og kommentarer (...) og det ønsker vi å unngå.» En skoleleder mener at både elever og foreldre kan utsettes for negativ omtale.

Det har vi diskutert en del. Jeg liker ikke hvis vi sitter på personalrommet i pauser og også sier noen «åh, der ringte den mora igjen, jeg blir så lei». Det hender, jeg skal ikke si at det ikke hender, men vi prøver å være bevisste på det. Jeg kjenner at det har litt lett for at det blir enkelte elever man sitter og diskuterer (...) Jeg hører at vi av og til går over streken, ja.

Hun er opptatt av å prøve å endre denne praksisen og begrunner det med at måten man snakker om elevene på, «sier jo noe om hva de mener om disse ungene, og det påvirker jo hvordan du oppfører deg». Her er hun opptatt av det som ble belyst i forrige kategori «Man høster som man sår». En som er inspektør på en barneskole, har samme slags tanker om at språket er viktig. Men også han forteller at han opplever at de ansatte på den skolen han jobber på «ikke er gode nok til å snakke positivt om elevene». Samtidig forteller han at de prøver å unngå negativ omtale. Han begrunner det slik:

Det er jo en positiv og negativ spinn her altså. Hvis man klarer å bidra til at man faktisk ser det positive elevene gjør, så vil man klare å få med seg elevene på en bedre måte. Snakker man mye nedsettende om elever, vil man gå dem i møte med en innstilling om at de ikke kan noe, eller at man virker innstilt på å gå i krig med dem, og da skaper man ikke noen god læringssituasjon (...). Hvis elevene har en viss type utfordring som kan oppfattes som negativ atferd, blir man litt opphengt i den negative atferden, og man vil ta dem i å gjøre feil. Da går du jo og leter etter feil, og jo mer du leter, jo mer finner du.

Alternativet til den negative omtalen er klart for ham. «Fokus bør være på å 'arrestere' dem i å gjøre gode ting». Men her hender det altså at de «bommer», slik han ser det. Han mener at praksis viser at de ikke klarer å gjøre det de bør, selv om liker å tro at de «er gode på sånne ting». Det gjelder også flere andre lærere. De er opptatt av å snakke som de bør, men forteller samtidig om at noen har «flerrede kommentarer», «en fleipete yrkeshumor», «flåsete omtale», eller «kan si teite ting om elevene.»

Noen av lærerne i vår studie nøler når de snakker om omtalen av elever, eller de er usikre på hvordan praksis egentlig er. En lærer i barneskolen svarer slik når hun får spørsmål om de bruker mye galgenhumor: «Nei, jeg tror ikke det. Jeg ble plutselig veldig usikker på disse spørsmålene, men jeg har faktisk ikke lagt merke til det. Jeg har hørt at det er litt vanligere på sykehus og sånn». Så legger hun til: «Det snakkes sikkert her også, det gjør sikkert det, men jeg liker det ikke selv»

En annen uttrykker det på følgende måte: «Jeg tror vi er

flinke til å ha respekt for dem. Jeg innbiller meg det. Hvert fall så jobber vi med det. Vi er litt obs på at det er liksom ikke sånn». Dette utsagnet er et av flere eksempler på kontrasten mellom ønsket om et positivt språk, og en praksis som likevel er annerledes enn man ønsker. Det at noen av lærerne nøler når de snakker om språkbruken, kan handle om at omtale av elevene oppfattes som et normativt område der man gjerne vil beskrive en språkpraksis som viser respekt for elevene. Men det kan også knyttes til at omtalen er en form for privatanliggende som varierer fra lærer til lærer. Derfor kan det være vanskelig å uttale seg om hvordan skolens praksis er. Usikkerhet omkring praksis mht. språkbruk kan også handle om at samtalen om elevene i større grad enn tidligere er flyttet ut av det «offentlige rom». Dette bringer oss over til hva som påvirker lærernes omtale.

Det lukkede rom Det er en klar tendens i materialet at negativ omtale av elevene ikke skal foregå på personalrommet eller på steder der andre enn de som jobber med elevene, kan høre hva som sies. Hvor lærerne er, har m.a.o. betydning for hvordan de omtaler elevene. En barneskolelærer refererer til tidligere praksis som var preget av «gangprat om elever og foreldre». Det mener hun det er slutt på. Hun legger til: «Nå er det slik at hvis du snakker om elever, så er det bak lukkede dører i arbeidsrommet eller hos ledelsen. Det er ikke lov til å prate om elever i pauserommet.» Et slikt forbud beskrives av flere. En ungdomsskolelærer som jobber med elever med spesielle behov, sier at lærere gjennomgående er bevisst på hvor de snakker om elevene: «Når de først går i fella og tillater seg det [å snakke negativt om], så er de fleste flinke til å følge med på hvem som er i rommet, så det ikke er noen der som ikke kan høre det».

Det disse lærerne forteller, kan tyde på en kultur der fokus i økende grad er på at elevene ikke skal omtales negativt i «det offentlige rom». Et forbud mot å snakke negativt om elever i felles rom, fører imidlertid ikke til at den negative omtalen opphører. Omtalen av elevene er, slik informantene i vår studie beskriver det, gjennomgående flyttet til teamrommene. En barneskolelærer bekrefter dette når hun forteller: «Vi lirer ikke av oss dritt i pauserommet (...) Nå har vi jo teamrom (...) og man får kanskje ut frustrasjon der, i mindre grupper. Du gjør det hvert fall

ikke i pauserommet». En annen lærer i barneskolen er inne på det samme når hun mener at det er respektfull omtale av elevene på personalrommet, mens det kanskje er annerledes på teamet «for de kjenner jo alle barna». Dette kommer også frem i Tinnesands og Flaaten's (2006) casestudie der et av argumentene for at fokus rettes mot elevene når man diskuterer problemer, nettopp er at alle kjenner elevene. Lærerne i vår studie forteller at samtalen om elevene blir mer privat og innforstått i det lukkede rom. Slik de fremstiller det, tillater man seg en annen omtale her enn i det åpne, mer offentlige rom. En av de tingene som påvirker hvordan elevene omtales, er følgelig rommet samtalen foregår i og hva som preger kulturen på det enkelte team. Men negativ omtale handler også av at man ofte er frustrert som lærer.

Ventilen Dette er et annet sentralt funn i materialet. Når språket blir annerledes enn lærerne mener det burde være, handler det først og fremst om et behov for å få utløp for egen frustrasjon. En skoleleder sier det slik: «Jeg ser på det som en ventil, og det kan være godt å få trykket ut av og til.» Hun mener det er nødvendig for lærere å kunne få ut frustrasjon, men hun er samtidig opptatt av at dette behovet ikke legitimerer at det snakkes negativt om verken elever eller foreldre.

En av barneskolelærerne knytter både galgenhumor og det hun kaller dårlig omtale til et behov for debrifing. Hun mener baksnakking av elever er verst blant noen av assistentene, men beskriver også hos seg selv et behov for å blåse ut. «Av og til når man har gått seg inn i et hjørne og trenger en utblåsing, så hender det at man lukker døra og freser av seg noe, ikke ondsinnet, men bare for å få tømt seg». Den frustrasjonen som oppstår, knyttes både av henne og andre til det som oppleves som krevende elever og foreldre, men det handler også om ansvaret lærerne skal ivareta innenfor stadig trangere økonomiske rammer. En mellomleder oppsummerer det de andre lærerne også beskriver når han snakker om hva som påvirker omtalen av elevene:

Lærere er en yrkesgruppe med veldig høy samvittighet for jobben sin, også skal man da nesten uansett kår, opprettholde god undervisning. Det er vel med oss som det er med

alle andre skoler i kommunen og landet, man blir jo rammet av nedskjæringer. For nå'te året på rad. Så ønsker man jo alltid å opprettholde toppnivået, også ser man resultater fra tidligere år og ønsker å opprettholde alt det. Jeg tror mange synes det blir uoverstigelig, samtidig som det på dokumentasjonssiden og prestasjonssiden stadig blir høyere krav. Det er flere arbeidsoppgaver på mindre tid (...). Det er baksiden av medaljen med jobben det.

Et liknende bilde tegnes også av en lærer med lang fartstid i skolen. «Det blir litt sånn frustrasjon i en del settinger (...) Alle ting legger seg oppå hverandre, og det er klart at det samlet sett blir veldig mye. Det er vurdering, dokumentasjon i forhold til utviklingssamtaler, alle fag».

Opplevelsen av å befinne seg i en skvis, av å ha et omfattende ansvar uten å ha mulighet til å forvalte ansvaret, er gjennomgående i informantenes beskrivelser av læreryrkets utfordringer. Læreren som er sitert over, forteller om en skolehverdag med økonomiske rammer som gjør at skolen iblant mer er oppbevaring enn opplæring, og at gode pedagogiske opplegg ofte ikke kan gjennomføres fordi skolen må omdisponere lærerressursene. Dette skaper en frustrasjon som det er behov for å «blåse ut». I en slik hverdag blir lunta kortere, og det kan påvirke omtalen av elevene. En lærer i ungdomsskolen bekrefter en slik sammenheng: «Vi hadde en periode hvor folk var veldig slitne, og det var gjennomtrekk blant lærere. Da var det mye negativt både om lærere, elever og foreldre. Det tror jeg nok kan forekomme alle steder.» Hun mener dette nå er bedre og knytter det bl.a. til et bevisst fokus på å ha en «god kultur for å gjøre hverandre bedre». Videre legger hun til at «vi lever ikke i en lykkeboble her, men det har med egen innstilling å gjøre hele veien». Til tross for at hun også beskriver rammer som skaper frustrasjon, mener hun at man bevisst må velge hvordan man lar frustrasjonen påvirke språk og handling. Her er skolens kultur sentral. Som flere andre er hun samtidig opptatt av at man må kunne snakke om problemer og frustrasjoner. Det er den negative egenskapsfokuseringen man må unngå, ikke samtalene om det som er problematisk også ved elevers måte å oppføre seg på.

Drøfting

Innledningsvis i denne artikkelen ble det stilt spørsmål om

hvordan de erfarne lærerne i vår studie mener at de omtaler elevene, og hva som påvirker språket deres. Kort oppsummert er lærerne gjennomgående opptatt av at språket de bruker, har betydning for yrkesutøvelsen, og at det er viktig med respektfull omtale. Men som det har fremkommet, mener de at språkbruken varierer på det som kan betraktes som mikronivå. Dette kan forstås på ulike måter. Fokus rettes her mot språkbevissthet og ansvar for egen språkbruk, kulturkjennetegn og rammer og frustrasjon og mestring.

Språkbevissthet og ansvar for egen språkbruk Lærernes grad av språkbevissthet kan påvirke deres omtale av elevene. De av lærerne i vår studie som fremstår med en klar bevissthet om språkets betydning for yrkesutøvelsen, begrunner behovet for språkbevissthet med det som kan forstås som sammenhengen mellom språk, tanke og handling (Vygotskij, 1967). Det innebærer at positiv omtale, forstått som makt til, vil påvirke holdningen til og væremåten overfor elevene. Dette er det flere lærere som er opptatt av. Sett i lys av presentasjonen av makt kan man betrakte språket som et redskap til nyansert forståelse fremfor ensidig forklaring, til å sette positive «stempler» på elever og til å videreformidle positive erfaringene med elever. Dette kan bidra til konstruktive og ressursorienterte elevbilder. En lærer omtaler dette som «å snakke dem opp». Også det å snakke om problemer vedrørende elever på en måte som er løsningsorientert, trekkes av noen informanter frem som konstruktiv språkbruk. Slik fremstår de som opptatt av å bruke språket som mulighetsmakt. Men lærerne bekrefter også at språket kan være en negativ maktfaktor. At man høster som man sår, gjelder følgelig både det positive og det negative språket, slik lærerne fremstiller det.

Det er interessant å se deres refleksjoner om språkets betydning i sammenheng med Goffmans (1963) stigmabegrep. Språket kan i et stigmatiseringsperspektiv fungere som en form for brennemerking som innebærer at negative egenskapskarakteristikker blir hengende ved elevene og blir permanente. På denne måten bidrar omtalen av elevene til at de begrenses og stigmatiseres. Hvis språket får en slik funksjon, står man i fare for å bruke både forklaringsmakt, definisjons- og stemplingsmakt, og generaliserings- og overføringsmakt som det Max Weber omtaler som herre-

dømmemakt (Damsgaard, 2010; Säljö, 2003; Østerberg, 1977). Bevisst bruk av positivt språk kan, slik en av informantene uttrykker det, bidra til at man unngår den negative stigmatiseringen.

I tillegg til at en tendens til stempling og kategorisering kan bidra til negative egenskapskarakteristikker, kan den innebære at fokus tas vekk fra lærerrollen og opplæringen (Junge, 2013). I en slik prosess kan det være fare for at elever tildeles skyld når problemer oppstår og at lærerne fritar seg selv for ansvar (Damsgaard, 2010). Når det gjelder språkbruk, er derfor bevissthet om lærernes ansvar et sentralt anliggende.

Dette er det noen av lærerne som er opptatt av. De mener at omtalen av elever handler om valg lærere har og tar. En slik forståelse kan ses i sammenheng med Talcott Parsons (Aakvaag, 2008) forståelse av mennesket som aktør med frihet til å velge og ansvar for egne valg. Dette er motsatsen til å være det Roald Nygård beskriver som «passive, ansvarsfrie brikker, som objekter, kontrollert eller styrt av ytre, miljømessige forhold, av skjebne eller av indre, uforanderlige egenskaper (Nygård, 1993, s. 21). Nygård mener at vi som mennesker kan se oss selv som selvbestemmende, og at vi kan velge hvordan vi vil handle og forholde oss til de utfordringene vi står overfor. Samtidig understreker han at det ikke er noen selvfølge at vi har en slik oppfatning. Han kobler dette til Skjervheims beskrivelse av frihet. «Nettopp fordi fridomen ikkje er eit faktum, er han heller ikke automatisk tilstades, han er berre mogeleg, og fordi han berre er mogeleg, kan han og vere fråverandre eller somlast bort» (Skjervheim sitert i Nygård, 1993, s. 21).

Hvis man overfører dette til valg av omtale, kan man, som noen av informantene gjør, se på læreren som en som har frihet til å velge hvordan elever omtales og et ansvar for det språket som brukes. Dette ansvaret må ses i lys av at språk er makt, og at lærerne i form av sin kompetanse og posisjon kan utøve makt. Det er videre mulig å se ansvaret for måten man omtaler elevene på, som en sentral del av profesjonsutøvelsen uavhengig av hvilke utfordringer den byr på. I denne sammenheng er det ikke likegyldig om man ser på seg selv som styrt av forhold man ikke er herre over eller om man betrakter seg selv som «i det minste, i noen grad selvbestemmende mennesker» (Nygård, 1993, s. 21). Negativ omtale av

elever kan følgelig forstås som et resultat av valg lærere tar eller unnlater å ta.

Kulturkjennetegn og rammer Samtidig kan man ikke underkjenne at mennesker også er underlagt ytre betingelser som de ikke nødvendigvis er herre over. Dette danner grunnlag for Parsons uttrykk «aktør i en situasjon» som innebærer at aktøren også er «begrenset av de sosiale og fysiske rammer situasjonen aktøren befinner seg i setter» (Aakvaag, 2008, s. 44). Det betyr at aktøren er fri til å velge, men samtidig også blir kontrollert og påvirket av konteksten. De kulturelle verdiene som preger det miljøet aktørene er en del av, blir gjennom roller og forventninger en del av aktørene. Slik preges de av det som anses som det sosialt akseptable, av hva som er konformt og av hva som blir sett på som avvikende handlinger eller holdninger. I en kultur preget av negativ omtale av elevene, og der denne form for språkbruk er det normale, kan det i henhold til en slik forståelse være nærliggende for læreren å ta opp i seg og tilpasse seg en slik omtaleform. Tilsvarende vil det å kritisere det som betraktes som det normale, kunne oppleves som vanskelig fordi man bryter med det som er vanlig innenfor kulturen. Dette er flere av lærerne opptatt av når de snakker om skolekulturens betydning for hvordan elever omtales. Kulturkjennetegn kan m.a.o. være en av de faktorene som preger lærernes språkbruk.

I tillegg kan omtalen av elevene ses i lys av rammene rundt læreryrket, forstått som forhold på makronivå. Disse rammene kan betraktes som ytre betingelser, altså som noe lærerne ikke rår over eller kan kontrollere (Aakvaag, 2008; Nygård, 1993). Hverdagen deres kjennetegnes av et stort ansvar som det er vanskelig å forvalte. Dette snakker flere lærere om.

Som allerede nevnt, er det myndigheter og politikere på makronivå som har makt til å bestemme hvordan den norske skolen skal være. Men ansvaret for å få terrenget til å stemme med kartet, blir det lærerne som befinner seg på mikronivå som får. Lærernes beskrivelse av gapet mellom intensjon og virkelighet kan ifølge Vike forstås som et felles trekk ved velferdsstatens yrker og karakteriseres som typiske bakkebyråkratdilemmaer (Lipsky, 2010; Vike, 2004). Det innebærer bl.a. at lærerne kan oppleve at de pålegges et stort ansvar

og kan føle seg styrt, men i praksis har liten reell frihet til å velge. Dette er, slik lærerne i vår studie beskriver det, med på å skape en frustrasjon som også kan bidra til negativ omtale av elevene (Damsgaard, 2013). Slik kan man også si at forhold på makronivå som skaper frustrasjon hos lærerne, kan få betydning for språkbruk på mikronivå.

Frustrasjon og mestring Frustrasjonen kommer som allerede beskrevet, primært til uttrykk i det lukkede rom. Her blåser noen ut, her er ventilen. Dette omtales som et ledd i å håndtere en krevende hverdag. Man kan tenke seg at denne ventileringen, som i Goffmans terminologi foregår «backstage», bak scenen, der «publikum» ikke har adgang, kan bidra til at man «frontstage», i møte med «publikum», opprettholder gjeldende normer og standarder (Goffman, 1971). Overført til lærerne i vår studie kan det tenkes at det å kunne tre ut av den profesjonelle rollen og «blåse ut» i det lukkede rom, kan bidra til at de fungerer profesjonelt i møte med elevene. Gjennom en mulighet til å snakke om det man er frustrert over, kan man unngå opplevelsen av privatiserte nederlag og få hjelp til å håndtere det som er vanskelig (Damsgaard & Eide, 2012). Samtalene «backstage» kan derfor fungere som en mestringsstrategi som bidrar til at gapet mellom intensjon og virkelighet i skolehverdagen ikke blir noe den enkelte bærer alene. Dette bekreftes av mange informanter.

Men man kan heller ikke se bort fra at det språket som brukes «backstage» også kan legitimere en holdning og en væremåte som setter et negativt preg på bildet av og møtet med elevene. Den språkbruken som foregår lærere imellom kan, som allerede belyst, påvirke hva som blir mest fremtredende i skolekulturen, og det kan påvirke lærernes syn på elevene. Dette bekreftes av flere av lærerne i vår studie. Forstått slik vil valg av språk ha betydning uansett hvilken arena språket brukes på. Selv om negativ omtale av elevene finner sted i et lukket rom, der ingen andre enn de som kjenner elevene kan høre det som sies, betyr det derfor ikke at språket er uten betydning for tanke og handling. Kanskje er «forbudet» mot å omtale elevene negativt på personalrommet, slik flere informanter forteller om, knyttet til en erkjennelse av språkets betydning for yrkesutøvelsen. Gitt en slik erkjennelse vil ansvaret for valg av språk og de mulige

negative konsekvensene av negativ omtale, også gjelde det språket som brukes i det lukkede rom. Hvis det språket som brukes her, preges av negative beskrivelser av elevene, kan det innebære at det lages bilder av dem som det er vanskelig å endre, og som gir få handlingsmuligheter både for elevene og lærerne. Ventilen «backstage» kan følgelig, slik flere lærere er opptatt av, også føre til at det utvikles en kultur der det er rom for negativ språkmakt og der mulighetsmakten får trange kår. Dette kan gjøre det vanskelig å utvikle en reflektert praksis preget av åpenhet og ønske om forbedring (Edwards & Nocoll, 2006).

Avslutning

Lærerne i vår studie er opptatt av at omtalen av elevene har betydning for yrkesutøvelsen. Samtidig tegnes det et bilde av at språkbruken varierer, og at språket kan representere både mulighetsmakt og herredømmemakt. Utfordringene i læreryrket er knyttet til kompleksiteten i arbeidet, men også til rammer som begrenser mulighetene. Lærere rår ikke over disse rammene. De kan betraktes som ytre omstendigheter som er utenfor det de kan styre. Slike forhold på makronivå kan skape frustrasjon og påvirke kulturen og språket på mikronivå. For noen er rammefaktorene med på å forklare hvorfor omtalen av elevene kan bli negativ. Andre, som også gjenkjenner både utfordringene, frustrasjonene og krevende rammer, fastholder at de uansett har ansvar for å velge hvordan elever omtales. De fremholder språkbevissthet og ansvar for det språket man velger som viktig, uavhengig av ytre betingelser. Slik fremstår de som aktører som opprettholder fokus på språkets makt også innenfor rammer som gjør at lærere selv kan oppleve avmakt. ■

REFERANSER

- AAKVAAG, G.C.** (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- BLAKAR, R.M.** (1996). *Språk er makt*. Oslo: Pax.
- DALEN, M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAMSGAARD, H.L.** (2011). Når praksissjokket er over. Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre skole* nr. 3, s. 76–81.
- DAMSGAARD, H.L.** (2013). Lærertilvaksling. *Spesialpedagogikk* nr. 7, s. 54–64.
- DAMSGAARD, H.L. & EIDE, K.** (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker – slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *Fontene forskning* nr. 1, s. 9–80.
- DAMSGAARD, H.L. & HEGGEN, K.** (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1, s. 28–40.
- EGAN, G.** (2007). *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- ENGELSTAD, F.** (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GOFFMAN, E.** (1963). *Stigma*. Hammondsworth: Penguin.
- GOFFMAN, E.** (1971). *The presentation of self in everyday life*. London: Allen Lane/The Penguin press.
- HALVORSEN, K.** (2005). *Grunnbok i helse- og sosialpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HERNES, G.** (1978). *Makt og avmakt: en begrepsanalyse: et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn*. Bergen: Universitetsforlaget.
- JUNGE, J.** (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5, s. 373–386.
- JUNGE, J.** (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom før læring?: en studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktorgradsavhandling. Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2008). *Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008). Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2090873/PDFS/STM200720080035000DDPDFS.pdf>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 19. juni 2009 nr. 94 (i kraft 1. juli 2009) samt forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LIPSKY, M.** (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- NEUMANN, C.E.B. & NEUMANN, I.B.** (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NORDERHAUG, L.** (1999). *Taushetens kultur: om makt, flyktninger og frigjørende pedagogikk*. Oslo: Kulturbro forlag.
- NYGÅRD, R.** (1993). *Aktør eller brikke?: om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- RAAEN, F.D.** (2008). *Praksissjokket – hvilket sjokk?* Presentasjon på konferansen Profesjonsutdanning og profesjonsforskning Schæffergården, København 05.06.08.
- SKAALVIK, E., & SKAALVIK, S.** (2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre Skole* nr. 1, s. 30–37.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2012). Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAU, G.M.** (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C.** (2008). Profesjon og utdanning. I: A. Molander & L.-I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C. & MAUSETHAGEN, S.** (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet*, s. 149–169.
- SÄLJÖ, R.** (2003). *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- TANGEN, R.** (2012). Retten til undervisning til alle. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 109–128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TERUM, L. I.** (2005). Nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare. *Utdanning* nr. 6.
- THAGAARD, T.** (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TINNESAND, T. & VAL FLAATEN, S.** (2006). Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper én casestudie. I: Statped (red.), *Statped skriftserie*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- TJORA, A.** (2012). *Kvalitative metoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- VIKE, H.** (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- VYGOTSKIJ, L. S.** (1967). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- WIDERBERG, K.** (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ØSTERBERG, D.** (1977). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen.