

# «Han liker meg ikke, så det nytter ikke!»

Elevens møte med læreren – anerkjennelsens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring

Olaug Okshovd



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg en større og dypere innsikt i temaet anerkjennelse enn det jeg tidligere hadde. Jeg har etter hvert sett og fått kunnskap om at anerkjennelse som fenomen er et svært dyptgående og gjennomtrengende behov hos mennesket. Dette er derfor et tema jeg har hatt med meg i tankene både på jobb og privat og som jeg til stadighet har fått bekreftet viktigheten av.

Arbeidet med oppgaven har vært både krevende og givende. Krevende fordi jeg har måtte rydde plass til å arbeide med oppgaven ved siden av jobb. Problemstillingen har likevel vært med meg hele tiden. Ved at jeg regelmessig og tidvis har hatt oppgaven i tankene eller sittet ved skrivebordet, har jeg kunnet ha både nærhet og avstand til materialet. Dette har gitt meg nye tanker og inspirasjon til arbeidet. Denne erfaringen, samt ny innsikt og kunnskap, har gjort det givende å jobbe med oppgaven og temaet.

Takk til forskningsdeltakerne på den videregående skolen som gav meg av sine tanker og erfaringer rundt dette emnet. Deres opplevelser danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

Takk til mine veiledere Thor-André Skrefsrud og Kari Nes som har kommet med innspill og engasjement.

En spesiell takk går til min familie som har gitt meg tid og rom til å jobbe med dette prosjektet som er så viktig for meg. Tusen takk!

Heggenes, mai 2015

Olaug Okshovd

---

## Innhold

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING .....	6
1.2 TIDLIGERE FORSKNING .....	8
1.3 PRESENTASJON AV OPPGAVEN .....	9
<b>2. TEORETISK RAMME .....</b>	<b>10</b>
2.1 TEORI OM ANERKJENNELSE.....	10
2.1.1 <i>Anerkjennelse som teori og fenomen</i> .....	10
2.1.2 <i>Anerkjennelsens tre sfærer</i> .....	12
2.1.3 <i>Anerkjennelse og makt</i> .....	14
2.2 DET ANERKJENNENDE MØTE .....	17
2.3 TEORETISKE TILNÆRMINGER TIL MOTIVASJON OG MESTRING.....	20
2.3.1 <i>Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for motivasjon og mestring</i> .....	20
2.3.2 <i>Forventning om mestring</i> .....	23
2.4 ANERKJENNELSE OG PROFESJON .....	24
<b>3. VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIV OG METODER.....</b>	<b>27</b>
3.1 FENOMENOLOGI .....	27
3.2 HERMENEUTIKK .....	28
3.3 FORSKNINGSMETODE.....	30
3.3.1 <i>Kvalitativ forskning</i> .....	30
3.3.2 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	32
3.3.3 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet ut fra et fenomenologisk perspektiv</i> .....	34
3.3.4 <i>Sterke og svake sider ved undersøkelsen</i> .....	34

---

3.3.5	<i>Forskerens rolle</i> .....	35
3.3.6	<i>Etiske overveielser</i> .....	37
3.3.7	<i>Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet</i> .....	37
<b>4.</b>	<b>UNDERSØKELSEN</b> .....	<b>41</b>
4.1	FORBEREDELSESFASE.....	41
4.2	UTVALG.....	41
4.3	INTERVJUGUIDEN.....	43
4.4	GJENNOMFØRING.....	43
4.5	BEARBEIDELSE OG ANALYSE.....	44
4.6	TRANSKRIBERING.....	45
4.7	ANALYSEPROSESSEN.....	45
<b>5.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTINGER</b> .....	<b>48</b>
5.1	VERDSETTELSE.....	48
5.1.1	<i>Respekt</i> .....	49
5.1.2	<i>Aksept</i> .....	50
5.1.3	<i>Trygghet</i> .....	51
5.1.4	<i>Drøfting av funn om verdsettelse</i> .....	52
5.2	IDENTITET.....	55
5.2.1	<i>Å få være en hel person</i> .....	56
5.2.2	<i>Elevenes bakgrunn</i> .....	57
5.2.3	<i>Drøfting av funn om identitet</i> .....	58
5.3	MOTIVASJON OG MESTRING.....	60
5.3.1	<i>Selvtillit og selvværd</i> .....	60
5.3.2	<i>Relasjon elev-lærer</i> .....	61

---

5.3.3	<i>Drøfting av funn om motivasjon og mestring.....</i>	<i>63</i>
<b>6.</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>66</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>68</b>
	<b>NORSK SAMMENDRAG.....</b>	<b>72</b>
	<b>ABSTRACT «HE DOESN'T LIKE ME, SO IT'S NO SENSE TRYING!» .....</b>	<b>73</b>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1a og 1b - Godkjenning NSD

Vedlegg 2 - Informasjonsbrev til skolen

Vedlegg 3 - Informasjonsskriv fra Høgskolen i Hedmark

Vedlegg 4 - Intervjuguide

Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring

**Oppgaven inneholder 23963 ord**

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

«Han liker meg ikke, så det nytter ikke!». Dette uttalte en elev i den videregående skolen fortvilet til meg. Han snakket om motivasjonen i et fag. Eleven opplevde at læreren i dette faget ikke likte ham, og det gjorde at han så det som nytteløst å jobbe i det aktuelle faget, det ville ikke gjøre noen forskjell likevel. Eleven følte seg avvist og oversett av læreren, noe som såret eleven. Eleven er ikke etnisk norsk, men har vært i Norge siden ettårs alder.

Det å bli sett, hørt, respektert og verdsatt er vesentlige moment i det å føle seg likt av andre. Opplevelsen av å være likt vil slik være avhengig av andres anerkjennelse. Elevens uttalelse har siden fulgt meg i tankene. Hvor stor betydning har det for en elevs motivasjon at han føler seg likt og anerkjent av læreren? Dette er bakgrunnen for valg av tema og problemstilling i min masteroppgave. Jeg ønsker gjennom empiri og teori å belyse hvilken betydning anerkjennelse har for elevens opplevelse av motivasjon og mestring på skolen.

Elevens læringsutbytte handler om mer enn riktig didaktikk fra lærerens side. Elevens opplevelse av sin skolehverdag ligger i stor grad i lærerens hender, der det også foreligger et ulikt maktforhold mellom de to (Vågan & Grimen, 2008, s. 419-422). Anerkjennelse er en sentral dimensjon i en god lærer-elev relasjon, og forutsetter gjensidighet og likeverdighet mellom partene. En anerkjennende lærer bekrefter eleven gjennom å lytte, forstå og akseptere eleven som han eller hun er. I et slikt samspill vil eleven føle seg verdsatt og likt av læreren (Drugli, 2012, s. 49-51).

Alle elever skal lære noe i løpet av et skoleår. Felles for dem alle er at de skal bli «noen» og bli «noe». Altså trengs både en personlig og sosial utvikling, samtidig som det tilrettelegges for en faglig utvikling. Læreren er den som utgjør forskjellen for alle elever, og som i stor grad avgjør hvorvidt eleven føler seg sett og forstått (Nordahl, 2012, s. 208). Som lærer i videregående skole har det ofte slått meg hvor stor makt vi lærere har som profesjonsutøvere. I vårt samspill sosialt og faglig med eleven, er det læreren som i stor grad legger føringene.

Begrepet relasjon innebærer mange elementer, deriblant anerkjennelse (Bae & Waastad, 1992, s. 25). Min intensjon med denne oppgaven er å gå dypere inn anerkjennelsesbegrepet

---

og undersøke på hvilken måte anerkjennelse har betydning for elevens læringsarbeid. Min problemstilling er derfor som følgende:

*-På hvilken måte er lærerens anerkjennelse av betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring?*

Et sentralt begrep i oppgavens problemstilling er anerkjennelse. Anerkjennelse som begrep er komplisert, sammensatt og kan relateres til mange dimensjoner og aspekt. Gjennom store samfunnsendringer preget av økende mangfold, kan det være nødvendig å revitalisere begrepet anerkjennelse og knytte det an til nye forståelseshorisonter. Hva er det vi anerkjenner, og hvilke egenskaper og atferd anerkjenner vi? Hva anerkjennes i de pedagogiske institusjonene, og hvor åpen er læreren for nye levemåter, kulturer og verdier? Jeg avgrenser min oppgave til å belyse anerkjennelsesbegrepet i forholdet mellom elev og lærer med fokus på å øke forståelsen av viktige elementer i dette møtet mellom disse to.

Tanken om anerkjennelse er utviklet gjennom to prinsipp; at individet har en ukrenkelig verdi og at hvert menneske har en *egenverdi og et utviklingspotensial* (Åmot & Skoglund, 2012, s. 19). Det er disse prinsippene som vil danne grunnlaget når jeg diskuterer anerkjennelsesbegrepet i min oppgave, og slik også danne begrensninger for oppgaven.

Motivasjon- og mestringsbegrepene kan forklares som to enkeltstående begrep. Jeg har i oppgaven valgt å presentere disse begrepene samlet. Tilnærmingen til begge begrepene er belyst i både et sosiokulturelt og et sosial-kognitivt perspektiv. Til sammen vil disse perspektivene kunne peke på ulike sider ved skolemotivasjon, men der det relasjonelle vil danne hovedfokus, slik problemstillingen indikerer.

Intervju av fem elever på Vg1 ved en yrkesfaglig studieretning danner empirien for oppgaven. Dette er elever ved en forholdsvis stor videregående skole i en middels stor by. Frafallet i videregående skole er høyt. Forventning om mestring har stor betydning for motivasjon på alle nivåer, også i videregående utdanning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 154). Det er derfor nødvendig og interessant å se nærmere på lærerens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og tro på egen mestring i den videregående skolen.

## 1.2 Tidligere forskning

Alle elever har rett på tilpasset opplæring, slik det står nedfelt i Opplæringslova. Samtidig ligger det føringer i den generelle del av læreplanen (K06) at det skal tas vare på danningperspektivet i skolen. Hva ligger så i begrepet tilpasset opplæring? Engen (2010, s. 52, 53) hevder at det ikke er nok med tilpasset opplæring i forhold til instrumentelle kunnskaper. Dersom tilpasset opplæring skal innebære like muligheter må også danningperspektivet trekkes inn i skolen, da mestring av grunnleggende ferdigheter hviler på denne forutsetningen. Engen (2010, s. 60) peker på at innholdet i skolen må være motiverende for elevene, samtidig som det må ha en *identitetsbekreftende funksjon*. Er det så slik at alle elever møter en skole der innholdet er kjent, og der de møter lærere som ser og anerkjenner deres bakgrunn og forutsetninger?

Nyere internasjonal forskning viser til at betydningen av lærerens relasjon til elevene, samt lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, er en avgjørende faktor for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009, Marzano & Pickering, 2003, Nordenbo et.al., 2008). Samme resultatene viser også norsk forskning (Nordahl, Maurethagen og Kostøl, 2009). Nordahl, Sunnevåg, Kostøl og Aasen (2010) har gjort en undersøkelse om elevers motivasjon, sosiale kompetanse og læringsutbytte. De fant at lærere som roser og anerkjenner elevene bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og tro på seg selv. Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli og Myhr (2014) har i en helt ny undersøkelse studert relasjonen mellom elev og lærer og lærerens ledelse av elevgrupper og undervisningsprosesser i skolen, det de har kalt relasjonsbasert klasseledelse. Her fant de at ved skoler med gode faglige resultat, er det en større andel lærere som skårer høyt på faktorer som har med relasjonsbasert klasseledelse å gjøre, sammenlignet med skoler med lavere faglig resultat. De fant også at kvaliteten på lærerens feedback til elevene knyttet til læringsaktiviteter var viktig for elevens faglige resultat, samt at dette var en viktig faktor for hvordan elevene oppfatter relasjonen til læreren.

I Fafo-rapporten, «Gull av gråstein – tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring», sier Gudmund Hernes dette om frafallsproblemet i videregående skole: «*Frafall fra videregående opplæring er et stort problem. Det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, ...reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet*» (Hernes, 2010, s. 7). I denne rapporten kommer det fram at langt flere gutter enn jenter faller fra, og frafallet er betydelig større på yrkesfag enn allmennfag. På studieforberedende utdanningsprogram fullfører 3 av 4 elever på normert tid, på yrkesfag 4



---

av 10 (Hernes, 2010, s.11). Det kommer fram i rapporten at frafall har ulike årsaker. Det vises blant annet til at «...*fracfall skyldes i liten grad for høye krav, men for dårlige opplegg og mangelfulle styringssystemer i utdanningssektoren*» (Hernes, 2010, s.12).

Frafallet skyldes altså i liten grad for vanskelig lærestoff og for høye krav til eleven. Men noe kan gjøres bedre i forhold til opplegg og styringssystemer. Det interessante blir derfor å se nærmere på hva som kan gjøres for å styrke tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring består av flere elementer. Min intensjon med oppgaven er å undersøke det mellommenneskelige i opplæringen, forholdet mellom lærer og elev, og hvilken betydning dette forholdet kan ha for elevens interesse for- og gjennomføring av fag.

### 1.3 Presentasjon av oppgaven

Masteroppgaven består av fem deler. Første del gir en redegjørelse for oppgavens bakgrunn, hensikt og problemstilling. Her presenteres også aktuell forskning som viser aktualiteten av temaet i oppgaven. I andre del av oppgaven presenteres relevant teori ut fra oppgavens problemstilling. Den teoretiske bakgrunnen starter med teori rundt begrepet anerkjennelse, der Honneths teori vektlegges. Videre lar jeg Buber belyse hva som skjer i møtet mellom to personer, og hvilken betydning dette møtet har for vårt eget selvverd og selvoppfatning. Deretter presenteres sosiokulturell og sosial-kognitiv teori, der disse sammen belyser og forklarer elevens motivasjon og mestring i skolen. Til slutt i teoridelen presenteres profesjonsteori og mulighetene eller begrensningene læreren har for anerkjennelse av eleven gjennom sin pedagogiske praksis.

I del tre belyses den metodiske tilnærmingen. Her settes studien inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, der jeg redegjør for hermeneutikk som et grunnleggende vitenskapssyn for undersøkelsen. Deretter presenteres det kvalitative intervju som forskningsmetode, forskerens rolle samt etiske overveielser. I del fire, som er den empiriske delen av oppgaven, redegjøres det for hvordan undersøkelsen er gjennomført. Her beskrives utvalg, intervjuguide, gjennomføring, bearbeidelse av materialet, samt analyseprosessen. I siste del av oppgaven presenteres funn og resultater, drøftinger av disse med aktuell teori, samt oppsummering og avslutning.

## 2. Teoretisk ramme

I dette kapitlet presenteres teori som danner bakteppet for problemstillingen. Jeg har valgt teori som i størst mulig grad belyser selve *møtet* mellom elev og lærer. Intensjonen min er å belyse på hvilken måte lærerens anerkjennelse er av betydning for elevens motivasjon og mestring.

Den tyske filosofen og teoretikeren Axel Honneth er opptatt av opplevelsen av anerkjennelse generelt i mellommenneskelig kommunikasjon, men spesielt i nære relasjoner. Honneth betrakter begrepet anerkjennelse som et sentralt moment innen kommunikasjon og identitetsutvikling, som begge er viktige for elevens læring og utvikling. Jeg velger derfor først å presentere Axel Honneths teori om anerkjennelse, før jeg deretter løfter fram andre teoretikers stemme, som også sier noe om motsatsen av anerkjennelse, nemlig makt og krenkelse.

I selve møtet mellom elev og lærer er dialogen sentral. Jeg lar derfor Martin Bubers dialogteori belyse kompleksiteten i det mellommenneskelige samspillet. Videre lar jeg Lev Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone, samt Albert Banduras sin teori om mestringsforventning belyse motivasjon- og mestringsbegrepene, før jeg avslutter kapitlet med profesjonsteori.

### 2.1 Teori om anerkjennelse

Denne første delen av teorikapitlet vil omhandle anerkjennelse både som teori og fenomen. Innledningsvis viste jeg til forskning rundt relasjonens betydning mellom lærer og elev. Bae & Waastad (1992, s. 25) sier anerkjennelsesbegrepet er meget sentralt fordi det leder oppmerksomheten mot hvordan relasjoner kan fortsette å utvikles eller stagnere. I følge Arne Tveit (2012, s. 9) er ros og anerkjennelse viktige faktorer som relasjonsbyggere.

#### 2.1.1 Anerkjennelse som teori og fenomen

«Anerkjennelse må ligge i selve den luften vi puster i» sier psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye (Løvlie Schibbye, 2012, s. 15). Med dette mener hun at anerkjennelse ikke bare er en teori eller handling. Anerkjennelse er et fenomen, en følelse, som det enkelte mennesket

---

kan kjenne på, eller føle fravær av, i samhandling med andre. Det sentrale tema i min problemstilling er selve møtet mellom lærer og elev. I dette møtet føler begge parter på om de blir likt og anerkjent av den andre, men det er fra elevens synsvinkel denne oppgaven omhandler.

Anerkjennelsestankens røtter kan føres tilbake til den tyske filosofen G.W.F. Hegel (1770-1831). Hegel belyser menneskets grunnleggende behov for anerkjennelse. Hegel er opptatt av hvor vanskelig det er å forstå selvet og selvet i relasjon, de dype behovene mennesket har for å bli sett, for tilknytning, men også være selvstendig (Løvlie Schibbye, 2012, s. 38).

For å forstå mennesket må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner. Hegel sier at selvbevisstheten eksisterer bare som anerkjent av en annen selvbevissthet (Hegel, 2009, s. 118, 119). Nettopp dette tosidige, eller mangesidige i relasjonen, understreker at mennesket eksisterer i en nær og gjensidig sammenheng med andre, og at mennesket ikke kan forstås uavhengig av sin sammenheng. Denne måten å forstå individet på kan gi oss et perspektiv og en forståelse av «selvet i relasjonen». Det vil si hvordan selvet kan utvikles eller feil utvikles i dialog med andre. Partene i en relasjon står i et gjensidig forhold til hverandre, og relasjonen innebærer en kamp om anerkjennelse. Den enkeltes væremåte påvirker den andre, samtidig som en selv blir påvirket av den andre. Når sammenheng og relasjon er grunnleggende, kan ikke menneskene studeres som separate «objekter» (Løvlie Schibbye, 2012, s. 38).

I verket *Fænomenologiens ånd*, sier Hegel at reell anerkjennelse kan kun oppnås i gjensidighet mellom to mennesker (Hegel, 2009, s. 118, 119). Med gjensidighet forstår Hegel noe som er forut for anerkjennelsen. I gjensidigheten ligger en forpliktelse overfor den andre som kan sviktes eller bli likegyldig. I anerkjennelsesforholdet søker en å bli bekreftet som et selvstendig individ, noe som bare kan bli oppfylt ved å anerkjenne den andres selvstendighet og individualitet (Hegel, 2009, s. 118, 119). Hegel hevder at Jeg`ets identitet kan først konstituere seg gjennom gjensidig anerkjennelse. Anerkjennelse er derfor nødvendig for identitetsdannelse og for å kunne utfolde seg og utvikles.

Anerkjennelsestanken har fått en renessanse i vår tid gjennom den canadiske filosofen Charles Taylor. Taylor hevder at en rekke nyere politiske tendenser retter seg både mot behov for, og krav om anerkjennelse (Taylor, 2008, s. 15). I likhet med Hegel setter også Taylor en sammenheng mellom anerkjennelse og identitet. Taylor mener at behovet for

anerkjennelse er medfødt. Han sier videre at mennesket er avhengig av anerkjennelse av sin personlighet, det vil si av dets fundamentale menneskelige kjennetegn, for å utvikle en sunn personlighet og identitet. Ved manglende anerkjennelse, der samfunnet uttrykker et innsnevret eller forvridd oppfatning i forhold til enkeltindivid eller grupper, kan dette medføre lidelse, undertrykkelse og redusert eksistensmodus hos disse personene og gruppene. Taylor påpeker slik hvor nødvendig det er med anerkjennelse som grunnlag for menneskets følelse av verdighet, verdsettelse og autensitet. Autensitet er en grunnleggende egenskap for å være tro mot seg selv og realisere sitt potensiale, og slik kunne være i stand til å realisere seg selv (Taylor, 2008, s. 17).

### 2.1.2 Anerkjennelsens tre sfærer

Den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (f.1949) studerte under Habermas, og er en av vår tids fremste representanter for Frankfurterskolen og kritisk teori. Honneth har latt seg inspirere av Hegel innen teori om anerkjennelsesbegrepet (Jakobsen, 2013, s.357). Med dette som bakgrunn er Honneth opptatt av anerkjennelseskamp som en motiverende drivkraft bak både individuelle og sosiale dannelsesprosesser. Honneth sin anerkjennelsesteori bygger på en oppfatning av at alle mennesker har behov for å oppnå en hel og autentisk identitet. Det handler om å utvikle et selvbilde og en selvforståelse som en hel person, slik at en ikke trenger å se på seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker. For en vellykket identitetsdanning er det nødvendig med en sunn utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse. Dette krever anerkjennelse i tre ulike sfærer, kjærlighetssfæren, rettssfæren og den solidariske sfære (Honneth, 2007, s. 103). Mangel på anerkjennelse i den enkelte sfære kan medføre opplevelse av krenkelse og vil kunne skade eller true den enkeltes identitet.

Utvikling av selvtillit er betinget av en gjensidig, emosjonell bekreftelse, en ansikt-til-ansikt bekreftelse som Honneth tillegger kjærlighetssfæren. Med kjærlighet referer Honneth til alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer slik som man finner i foreldre-barn-relasjoner, vennsrelasjoner og innen parforhold (Honneth, 2007, s. 104).

Jakobsen (2013, s. 363) har knyttet Honneths anerkjennelsesteori opp mot utdanning. Utdanning handler om konkrete møter mellom lærer og elev, ikke bare om læreplaner og

---

karaktergiving. Omsorg, innlevelse og støtte er relevant også for utdannings- og læringsspørsmål. I skoleårene skal det etableres en viktig relasjon til læreren som krever gjensidig sympati for å danne en vellykket lærer-elev relasjon. Anerkjennelse uttrykt som følelsesmessig innlevelse og støtte er derfor ikke bare et privat fenomen, det er også en viktig ingrediens i et godt lærer-elev forhold. Dette vil være en sentral faktor for alle elever, og muligens særlig viktig i forhold til svake eller utsatte barn og ungdommer (Jakobsen, 2013, s. 363).

Gjennom positive erfaringer i kjærlighet, og når en opplever gjensidige anerkjennelsesrelasjoner, utvikles vår tillit til oss selv og andre. Manglende anerkjennelse på dette området kan medføre at individet mister selvtillit og tillit til omverdenen, med fare for resignasjon og tilbaketrekning. Honneth hevder at det er ikke nok bare å la kommunikasjon danne grunnlaget for intersubjektivitet, han innlemmer begrepet anerkjennelse som det sentrale og vesentlig supplement til kommunikasjonen (Nørgaard, 2005, s. 64).

Anerkjennelse i den rettslige sfæren handler om å bli anerkjent av samfunnet til å inneha de samme rettighetene som flertallet har. Dette handler om subjektive rettigheter, som for eksempel trosfrihet og yringsfrihet, politiske deltakerrettigheter, som retten til demokratisk medinnflytelse, og sosiale velferdsrettigheter (Honneth, 2007, s. 124). Honneth sier videre at kulturell dannelse og økonomisk trygghet er nødvendig for at mennesket skal handle selvstendig ut fra fornuftig innsikt (Honneth, 2007, s. 127). Dette handler også om at alle har lik rett til utdanning. Gjennom utdanning legges det mulighet for økonomisk trygghet, kunnskap, dannelse, gode leveforhold og det å kunne orientere seg moralsk, som Honneth sier. Krenkelser innenfor den rettslige sfæren er tap av rettigheter, utelukkelse og ekskludering. I samfunnet i dag kan en slik sette spørsmålstegn ved om minoritetene har de samme mulighetene for tilpasset opplæring som majoriteten har, eller hvem opplæringen egentlig er tilpasset for (Jakobsen, 2013, s. 364).

Den solidariske sfæren handler om anerkjennelse og verdsettelse i sosiale sammenhenger. Gjennom sosial verdsettelse utvikler vi selvverdsettelse. Sosial verdsetting gjør det mulig for individet å akseptere seg selv og forholde seg positivt til sine egenskaper og ferdigheter. I denne sfæren gjelder det å bli møtt med anerkjennelse på både det emosjonelle og kognitive planet, noe som gir grunnlag for utvikling av selvverd (Honneth, 2007, s. 130). Honneth hevder videre at det er den rådende kulturen i samfunnet som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer. Hvor mange som vil falle innenfor den sosiale

verdsettingen vil derfor være avhengig både av mangfoldet av den sosialt definerte verdihorizonten og av de personlighetsidealene som fremheves innenfor denne horisonten (Honneth, 2007, s. 131, 132). Honneth sier videre at et menneske bare kan føle seg verdifull hvis det vet at det anerkjennes for sine særegne trekk og de prestasjoner det ikke nødvendigvis deler med andre. Krenkelse kommer her til uttrykk dersom individet opplever at dets evner og ressurser ikke blir anerkjent og verdsatt, med følger som opplevelse nederlag, ydmykelse og marginalisering. Anerkjennelse innenfor den solidariske sfæren kan være relevant både i forhold til arbeidsliv og i utdannings- og læringssammenheng (Jakobsen, 2013, s. 364, Nørgaard, 2005, s. 67). En lærers arbeid består i å anerkjenne- eller ikke anerkjenne eleven og dennes prestasjoner. Elevens innsats, sammen med lærerens tilbakemeldinger, kan derfor betraktes som en spesiell form for *anerkjennelsesdialektikk* (Jakobsen, 2013, s. 364). Hartberg, Dobson & Gran (2012, s. 22) sier at «Feedback har en eksistensiell komponent som uttrykker et anerkjennende eller underkjennende sosialt forhold». Dette kan komme frem via blikket, kroppen eller en ladet stemning. Hvis dette viktige grunnlaget for feedback glemmes, vil det bli vanskelig å lykkes. De hevder videre at det å kunne ha «blikk for øyeblikket» blir et uttrykk som gir mulighet for anerkjennende feedback her og nå. Lærerens feedback og positive respons kan oppmuntre til motivasjon og mestring hos eleven, som så på nytt anerkjennes i en positiv «anerkjennesspiral». I motsatt fall, dersom eleven blir oversett eller ikke opplever anerkjennelse for sitt menneskeverd eller faglige prestasjoner, kan dette føre til nederlag og manglende tro på og verdsettelse av seg selv og sine prestasjoner i skolen.

Tilbakeholdt eller manglende anerkjennelse i henholdsvis kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren, kan krenke individet og ødelegge muligheten for intakt selvrealisering og hel identitet. Manglende bekreftelse «kan føre til at hele personenes identitet bryter sammen» (Honneth, 2007, s. 140).

### 2.1.3 Anerkjennelse og makt

Den norske filosofen Jon Helleenes er en av flere filosofer som setter maktproblematikken i fokus (Helleenes, 1992, s. 147). Dette gjelder generelt i samfunnet, men også i forhold til lærer-elev situasjonen. Han kritiserer en ensidig undervisning der læreren kun framstår som kunnskapsformidler i et Jeg-Det forhold til eleven. Helleenes taler for et kunnskapssyn og

---

oppdragelse til demokratiske borgere, gjennom et Jeg-Du forhold mellom lærer og elev i undervisningen. Han hevder at gjennom et slikt forhold utvikles elevenes dannelse, evne til fornuft og en følelse av å være medvirkende i samfunnet. Selv om forholdet mellom lærer og elev er et asymmetrisk forhold, kan dette baseres på likeverdighet. Dette kan oppfylles ved at læreren forsøker å møte eleven som menneske, og ikke bare som et objekt som ensidig skal fylles opp med kunnskap. Med tanke på oppgavens problemstilling finner jeg disse tankene svært aktuelle i forhold til å gi eleven mulighet til å bli hørt og sett, og slik skape grobunn for motivasjon og mestring. Motsatsen vil være å behandle eleven som objekt, med fare for følgende krenkelse.

I hvilken grad maktpersoner i samfunnet, eller lærere i skolen, lar elevens stemme bli hørt, har også blitt problematisert av andre filosofer. Den franske filosofen Michel Foucault (1926-1984) var opptatt av makt basert på kunnskap og relasjoner i samfunnet. Individet er et resultat av makten, sier Foucault (Alvesson & Sköldbberg, 2005, s. 371, 372). Foucault hevder at makt eksisterer bare i relasjoner og når den uttrykkes i handling. Institusjonene, innbefattet skolen, i seg selv skaper ikke makt, det er relasjonene innenfor institusjonen som danner grunnlaget for maktforholdet.

Foucault hevdet at det dannes ulike diskurser innenfor ulike typer institusjoner og profesjoner i samfunnet, også i utdanningssystemet. En diskurs vil derfor inneholde bestemte måter å snakke om bestemte ting på innenfor bestemte områder (Jørgensen & Phillips, 2006, s. 9). Siden en diskurs dannes med bakgrunn i en bestemt kunnskap, vil denne kunnskapen kunne brukes til å definere «sannheter» i samfunnet og hva som skal anerkjennes. Foucault hevder at med bakgrunn i den enkelte diskurs, kan kunnskap og relasjoner brukes som et middel til å utøve makt mellom mennesker i asymmetriske forhold (Dobson, 2013, s. 313).

Foucault peker videre på at kunnskap gir makt, gjennom å definere hva som er normalitet eller avvik (Alvesson & Sköldbberg, 2005, s. 373). Maktutøving og kunnskapsutvikling står i en intim relasjon til hverandre. Gjennom klassifisering, normalkurver og inndelinger håndteres på samme tid kunnskap og makt. Dette gjelder innen skole, psykiatri, barnevern og arbeidsliv. Gjennom en slik praksis sier Foucault at diskurser *produserer virkelighet*. Både gjennom det som sies og det som forblir usagt er elementer i et maktperspektiv. Gjennom klassifisering og hierarki får individet bestemte roller. Institusjoner og praksiser som for eksempel skolen, konstrueres og formes gjennom de diskurser som produseres. Sosiale

kategorier som for eksempel «gal», «norsk» eller «innvandrere» er merkelapper som kan settes på individet ut fra diskursive konstruksjoner (Aakvaag, 2008, s. 312).

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (f.1935) er i likhet med Foucault opptatt av makt i samfunnet og i skolen. Bourdieu hevder at et kommunikasjonsforhold alltid er et maktforhold (Bourdieu, 1996, s. 42). Han hevder videre at skolen i kraft av sin autonomi bidrar til å reprodusere ulik fordeling av kulturell kapital, og på denne måten opprettholde de sosiale forskjellene (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 9). Gjennom en slik praksis blir skoletaperne både stengt ute og stengt inne (Bourdieu & Champagne, 1996, s. 165). Bourdieu mener de kulturelle faktorene elevene møter i skolen både kan stenge ute eleven og begrense elevens muligheter i skolen, samtidig som eleven blir stengt inne, fordi skolen ikke evner å gi eleven noen andre muligheter for utdanning og mestring. Gjennom dette peker han på hvordan utdanningssystemet i stedet for å øke muligheten for inkludering og utdanning i alle sosiale lag, heller synes å medvirke til segregering og frafall.

I Bourdieus sin kultursosiologiske praksisteori, blir det påpekt at kunnskap verken dannes i den enkeltes hode eller alene der ute i verden, men at kunnskap er et produkt av våre sosiale erfaringer i forhold til deltakelse i konkrete og komplekse sosiale relasjoner (Strand, 2001, s. 167). Viktige nøkkelbegrep hos Bourdieu er *habitus*, *felt* og *kapital*. En persons *habitus* er et produkt av dens sosiale erfaringer og de livsbetingelsene han eller hun lever under. Bourdieu hevder at avstanden mellom skolens *habitus* og elevens *habitus* vil ha betydning for elevens læringsprosess, og slik kunne danne en forståelsesbakgrunn for hvorfor barn fra ulike sosiale klasser har ulike sjanser for å lykkes i skolen (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 97, 98).

Begrepet *felt* skapes av aktørers og institusjoners felles interesse. Pedagogikkfeltet er basert på og opprettholdes av aktørenes og institusjonenes felles interesse for pedagogikk. Lærerne og den enkelte skolen skaper på denne måten sitt eget felt, inkludert holdninger og pedagogisk praksis.

Bourdieu's begrep *kapital* viser ikke til økonomisk kapital, men til symbolsk kapital. Å inneha symbolsk kapital vil si å eie symbolske verdier og væremåter i form av stil, språk, adferd og handlinger, som igjen legger grunnlaget for symbolsk makt. Bourdieu framhever den språklige kapitalen som særlig viktig i skolen, da det å inneha slik kapital vil gjøre det lettere for personen både å uttrykke seg, avkode og forholde seg til komplekse strukturer (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 100). Bourdieu snakker også om «feltspesifikk kapital», noe



---

som innenfor mer avgrensede sosiale felt vil fungere som symbolsk kapital. Dette kan være faktorer som sjarm, alder, kjønn og etnisitet (Danielsen & Hansen, 2004, s. 59). Jo større andel kulturell kapital en elev har tilegnet seg, jo større mulighet er det for at eleven vil mestre de sosiale og faglig innholdet i skolen. Vel å merke dersom dette er symbolsk kapital som verdsettes i skolen (Strand, 2001, s. 169).

Hvordan opplever så eleven møtet med skolens og lærerens pedagogikk- og undervisningskultur? Etter Bourdieus påstand vil det ha betydning i møte med skolekulturen hvilken habitus og type symbolsk kapital eleven innehar. Lærerens tradisjonsbundne verdier og praksisformer anerkjennes og forsterkes lettere i møte med elever med tilsvarende sosial bakgrunn, habitus og symbolsk kapital. På den andre siden kan dette problematiseres når skolen ikke forstår og verdsetter de kulturelt forankrede læremåtene og verdiene barn med annen type kapital bærer med seg. Da kan det skje at skolen definerer disse elevene som «sosialt dysfunksjonelle», «kulturelt depriverte» eller «barn med lærevansker». Slik kan Bourdieu få rett når han hevder at «den aktuelle pedagogiske diskursen kan komme til å trække på dem som ligger nede» (Strand, 2001, s. 174).

Når derimot skolen anerkjenner elevene både i kjærlighetssfæren, den rettslige og solidariske sfæren konstitueres et verdifelleskap mellom skole og hjem, og mellom lærer og elev. Krenkelser i skolen kan medføre at eleven opplever ensomhet og får negative tanker om egne ytelser og egenskaper. Elevens anerkjennelse av egne verdier vil også være et viktig grunnlag for gode konkrete læringssituasjoner i et klassefelleskap. Anerkjennelse i skolen vil derfor være viktig både i forhold til faglig utvikling og for inkludering og sosialt samspill (Nørgaard, 2005, s. 65).

## 2.2 Det anerkjennende møte

«*Hvordan oppfatter vi den som skal lære?*», spør Inga Bostad (2006, s. 8). Oppfatter vi den som preget av funksjonshemming, som konkurrent eller venn, som en vi kan lære sammen med eller som en vi skal belære? Denne delen av teorikapitlet vil med dette som utgangspunkt, omhandle det intersubjektive, forholdet vårt til Den andre, og hvilke implikasjoner dette forholdet kan medføre i lærer-elev sammenheng. Til å belyse hva som skjer i selve *møtet* mellom elev og lærer, har jeg valgt Martin Bubers dialogfilosofi.

Hvilket syn vi har på kropp, kjønn, handling, normalitet, og mellom-menneskelig interaksjon vil prege vår dialog med eleven. Det blir derfor viktig å sette fokus på hvilke betingelser som må være tilstede for at tillitsfulle, trygge og utviklende læringssituasjoner kan vokse frem. I skolen opplever eleven tilbakemelding og respons fra lærer både gjennom muntlig og skriftlig aktivitet, og gjennom kroppsspråk og symbolske verdier. Eleven opplever møtet med læreren og samspillet, evt. mangel på samspill, på flere måter.

Taylor (2008, s. 20) sier at gjennom samspill med andre utvikler vi et menneskelig uttrykksspråk og blir *dialogiske* av natur. Taylor påpeker at han med språk ikke bare mener ord, men også nonverbal kommunikasjon, slik som kroppsspråk, kunst og kjærlighetens språk. Gjennom dialogen og relasjoner til andre, skapes vi til aktører i egne liv med muligheter for å realisere oss selv.

Vår oppfatning av andre personer preger den måten vi møter hverandre og samhandler på. Dette har betydning for utvikling av dialog og danning i forhold til de vi møter (Pettersen, 2006, s. 45, 48). I relasjonelle læringssammenhenger vil vi være svært sårbare overfor hverandre. Vi kan såre hverandre og hemme hverandres utvikling, samtidig som vi kan finne muligheter for glede og mestring. Og det er nettopp her, på denne tvetydige relasjonelle bakgrunnen, at læring og livet i skolen utspiller seg. Elever som oppfatter seg som selvstendige og uavhengige har et annet utgangspunkt for dialog og læring enn elever med svak relasjonell identitet. Pettersen er videre opptatt av det omsorgsetiske aspektet ved kommunikasjonen (Pettersen, 2006, s. 59). Særlig er det viktig i en relasjon hvor det er asymmetri i kunnskap og makt, slik det vil være i en lærer-elev relasjon. For å være en god veileder må læreren være lydhør for elevens behov, og dessuten kunne være en god lytter. Ved en relasjon der omsorg og etikk legges til grunn, inviteres eleven til å bidra med sitt, og i tillegg kan en slik tilnærming gjøre det lettere for eleven å være mottakelig for råd og veiledning. Tilbakemelding og respons fra eleven vil derfor være nødvendig for at en skal kunne omtale forholdet som en relasjon. Med utgangspunkt i relasjonen anerkjennes og dannes det individuelle jeget (Hegel, 1999, s. 113-119).

Den jødiske filosofen Martin Buber (1870-1965) utviklet en dialogfilosofi, der mellommenneskelig interaksjon, forholdet mellom Jeg og Du, er det sentrale. Hans dialogfilosofi er brukt innen mange fagfelt, også innen pedagogikken (Simonsen, 2003, s. 28). Bubers forståelse av dialogen er ikke ett sett handlingsregler eller metode for hvordan

---

en skal behandle andre mennesker, han var derimot opptatt av hvordan en kan møte den andre på en kvalitativ måte.

Martin Buber var påvirket av fenomenologien og prøvde å finne mening i den umiddelbare erfaringen i øyeblikket. Buber plasseres ofte i den eksistensfilosofiske tradisjonen som kalles *dialogfilosofi* (Simonsen, 2003, s. 15). Han utviklet sin tenkning og sin filosofi om dialogen med utgangspunkt i en forståelse av mennesket som et språklig kommunikativt og relasjonelt vesen (Skrefsrud, 2012, s. 145). Det relasjonelle avhengighetsforholdet mellom mennesker beskriver Buber ved å si at grunnordet *jeg* egentlig er et ordpar bestående av *jeg-du*.

«Det finnes ikke noe Jeg i og for seg, men bare det Jeg som hører til grunnordet Jeg-Du og det Jeg som hører til grunnordet Jeg-Det» (Buber, 2003, s. 4). Når Buber beskriver relasjoner bruker han altså begrepet grunnord. Bare grunnordet, eller ordparet, Jeg-Du kan sies med hele vårt vesen, ikke ordparet Jeg-Det (Buber, 2003, s. 3). Bubers filosofi handler om at en gjennom å møte mennesker i et Jeg-Du forhold, skaper kommunikasjon med omverdenen. Ved for eksempel å si «hei» og hilse på et annet menneske, trer en fram i forhold til den andre. Ved å tre inn i grunnordet Jeg-Det, betrakter en omverdenen som objekter. Men ved å tre inn i grunnordet Jeg-Du er en i selve forholdet med den andre. Forskjellen er altså å oppleve verden som gjenstand, eller som nærvær. Buber vektlegger videre at et menneskes helhet er noe annet enn summen av dets egenskaper. Ved å trekke fram enkeltsider ved et menneske er han ikke lenger et Du, men et Det. Å møte eleven som en hel person blir derfor viktig for å kunne skape et Jeg-Du forhold. Fuglestad (2007, s. 11) poengterer lærerens rolle i dette samspillet: En lærer skal snakke og formidle, og han skal lytte og se. «Han skal strekkja seg etter å ta inn den andre parten, forstå kva han seier, sjå kor han er. Og kven han er. For å få til det, må ein opna seg mot den andre, gjera seg tilgjengelig, ikkje berre vera oppteken av formidlinga av eigne budskap».

Et Jeg-Du forhold åpner for at menneskene kan se hverandre i det kommunikative møtet slik som han eller hun er, med sine særegenheter og ulikheter. Buber (2003, s. 10) sier at «jeg blir til ved Du'et». Det er gjennom en annen person at mitt eget jeg kan skapes. Ellers hadde jeg bare vært en ting, fanget i Det-verdenen. Men Buber sier også at mennesket ikke kan leve uten et Det. Med Jeg – Det forholdet oppfattes det at mennesket også trenger litt avstand til andre mennesker for å skape gode relasjoner. Skrefsrud (2014, s. 153) er opptatt av distansen og Jeg-Det forholdet hos Martin Buber. Han sier at «fortolkningen av den andre skjer i spenningen mellom nærhet og distanse». Skrefsrud sier at det er nødvendig med både nærhet

og distanse for lærerens arbeid i klasserommet. Å bevare den gode vekslingen er selve forutsetningen for at ny kunnskap og læring skal oppstå. Distansen gir et større perspektiv og dermed en større dybde i Jeg-Du møtet. Muligheten for gode møter og utvikling av en anerkjennende relasjon mellom lærer og elev vil derfor være betinget av både nærhet og distanse, både et Jeg-Du forhold og et Jeg-Det forhold.

## 2.3 Teoretiske tilnærminger til motivasjon og mestring

Motivasjon er en svært viktig drivkraft for læring og mestring. Motivasjon kan betraktes som en tilstand som medfører aktivitet hos individet, og som styrer aktiviteten og holder den ved like (Manger, 2012, s.14). Teoretisk opereres det med et skille mellom *indre* og *ytre* motivasjon, men det presiseres at skillet mellom disse to ikke er vanntett (Manger & Wormnes, 2015, s.28). En indre motivasjon, eller egenmotivasjon, er rotfestet i selve egenskaper ved aktiviteten, fordi aktiviteten utfordrer eller skaper glede i seg selv. Den indre motivasjonen kan ofte være resultat av ytre motivasjon. Oppmuntring, bekreftelse, ros og det «å bli sett» er ytre tegn på at en blir satt pris på. Anerkjennelse på denne måten kan ofte være nødvendig i starten på en læringsprosess for å øke elevens motivasjon i en arbeidsoppgave, for så å gå over til en indre motivasjon med et eget ønske om å prestere best mulig (Manger & Wormnes, 2015, s.31).

Det finnes ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon og mestring. Varierte forhold påvirker motivasjonen, og det vil derfor være nødvendig å belyse skolemotivasjon utfra flere perspektiv. Manger (2012, s. 18) beskriver blant andre en sosiokulturell og en sosial-kognitiv tilnærming til skolemotivasjon. Ut fra oppgavens problemstilling, der det relasjonelle forholdet mellom elev og lærer er det sentrale, vil jeg legge mest vekt på den sosiokulturelle tilnærmingen, men også belyse hvordan en kognitiv tilnærming er av betydning for elevens motivasjon og mestring.

### 2.3.1 Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for motivasjon og mestring

Det sosiokulturelle perspektivet er utviklet av den russiske pedagogen og forskeren Lev Vygotsky (1886-1934). Den sosiokulturelle tilnærmingen til menneskelig læring, utvikling og motivasjon legger hovedvekten på den sosiale samhandlingen som mennesket er en del

---

av. I denne tilnærmingen vektlegges også følelsenes betydning for læring (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 131). Ut fra oppgavens problemstilling, der det settes fokus på anerkjennelsens betydning i møtet mellom lærer og elev, finner jeg derfor den sosiokulturelle tilnærmingen essensiell for elevens opplevelse av det didaktiske møtet. Eleven møter skolen og undervisningen med sine opplevelser, tenkemåter og kunnskaper. Hvordan læreren møter og anerkjenner eleven og elevens bakgrunn, vil derfor ha betydning for elevens motivasjon og mestring av skolearbeidet.

Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon og mestring vektlegger betydningen av at mennesket blir fullverdig og aktiv deltaker i gruppen, noe som fremmer identitet, og som igjen skaper motivasjon og mestringsfølelse (Manger, 2012, s. 22,23).

Vygotsky hevder at den mest stimulerende form for læring, foregår i relasjon til en mer kompetent annen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 130). Vygotsky framhever at alle høyere kognitive prosesser har sin opprinnelse i sosialt samspill. I Vygotsky sin teori om «den nærmeste utviklingssone», legger han vekt på kommunikasjonen og aktiv samhandling mellom lærer og elev i undervisningsprosessen. Gjennom samspill og interaksjon med omgivelsene utvikler eleven læring, språk og kognisjon (Vygotsky, 1979, s. 86.) Andre nøkkelord som beskriver den nærmeste utviklingssonen er felles aktivitet, gjensidig og meningsfull interaksjon, vekselspill mellom ytre faktisk interaksjon og indre prosesser, samt asymmetrisk relasjon (Strandberg, 2007, s. 164). Grunnlaget i Vygotskys teori er det dialektiske forholdet mellom menneske og kultur. Hva som skjer på det dialektiske planet mellom lærer og elev blir betydningsfullt i forhold til elevens motivasjon, mestring og læringsutbytte. Vygotsky framhevet selve samarbeidet mellom barn og voksen som selve kjernen i undervisningsprosessen. Hans teori er basert på at det bygges et «stillas» rundt eleven, der støtten til eleven kommer fra det sosiale miljøet, der læreren er sentral (Rasmussen, 1999, s. 130). Denne samarbeidsprosessen og tankefellesskapet medfører at barns spontane begrep kommer i kontakt med voksens vitenskapelige begreper. Det er derfor barnets egne, selvstendige prestasjoner, og det barnet kan klare i samarbeidet med en voksen, som er det interessante, og som legger grunnlaget for senere mestring. Denne forskjellen forteller oss noe om barnets utviklingspotensial (Vygotsky, 1978, s. 86).

Det er her i den nærmeste utviklingssonen grunnlaget for motivasjon og mestring kan skapes. Ved å tilrettelegge undervisning som matcher elevens aktuelle og potensielle nivå,

kan lærestoffet vekke interesse og skape mening og motivasjon for eleven (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 130).

I skolen overføres kunnskap, språk og mening mellom lærer og elev. Læreren framstår som den «signifikante andre» for eleven og forholdet dem imellom er derfor av stor betydning for elevens utvikling. I skolen og av den enkelte lærer får eleven tildelt en rolle. Hvilken rolle dette blir, er svært viktig for individet, da denne rollen internaliseres og blir en del av vår egen oppfatning av hvem vi er som person. Gjennom vår konversasjon med andre, og kanskje mest av alt hva som ikke blir sagt, bekreftes vår virkelighet (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 88, 89).

Hundeide (2001, s. 158) viderefører Vygotskys perspektiv, idet han framhever det intersubjektive i klasserommet. Han peker på hvilke føringer som kan medføre inkludering eller ekskludering av elever. Han er opptatt av *sonen for mulig utvikling i omsorgsgivers og lærers oppfatning av barnet*. Hvordan ser læreren på eleven? Ser læreren på eleven med resignasjon og håpløshet, eller ser han på elevens ressurser som en sone for mulig utvikling, der læreren selv kan bidra til å forbedre elevens prestasjoner og mestring. Dersom læreren har en oppfatning av eleven at han har en eller annen svikt som gjør at han ikke evner å følge med, kan det være vanskelig å fremme et optimalt samspill mellom lærer og elev. En slik oppfatning kan begrense det gjensidige forholdet og samspillet mellom dem og kan lett medføre en negativ spiral med gjensidig avvisning og sviktende motivasjon til innsats. Slik kan begge parter få bekreftet sine negative forventninger om den andre, der eleven svært ofte kommer ut som taper. For at eleven skal ha muligheter for en god utvikling, er det derfor viktig at læreren aktivt søker etter elevens positive egenskaper og ressurser og tilrettelegger opplæringen innenfor elevens «sone for mulig utvikling». Gjennom positive bekreftelser og oppmuntringer kan læreren mobilisere elevens motivasjon og innsatsvilje. Med et slikt pedagogisk perspektiv vil også svake elever få en mulighet for mestring innenfor sin utviklingszone.

Hundeide peker også på et annet sentralt punkt. Han sier at barnets oppfatning av seg selv er like viktig som lærers oppfatning av barnet. Han spør: «Er det i barnets oppfatning av seg selv en sone for mulig utvikling?» (Hundeide, 2001, s. 167). Har eleven selv tro på at han kan mestre noe i skolen?

---

I skolen blir eleven plassert i en sosial setting som han ikke kan melde seg ut av. Elevens prestasjoner og atferd blir vurdert av læreren, og lærerens vurderinger blir også viktige for elevens vurdering av seg selv. Hvordan eleven verdsetter seg selv, vil være et viktig aspekt ved hans selvoppfatning. Lavt selvverd kan medføre dårlig mental helse og nedsatt livskvalitet. Lav faglig selvoppfatning kan også medføre mer angst og stress i læringssituasjoner enn hos elever med høy faglig selvoppfatning. Gjennom lav faglig selvoppfatning kan eleven bli mindre motivert for skolearbeidet, yter lavere innsats og har mindre utholdenhet når de møter vansker. Erfaringene eleven gjør i skolen, og hvordan disse erfaringene blir forstått og tolket av læreren, vil derfor få stor betydning for elevens selvoppfatning, og videre for hans prestasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 26, 27).

### 2.3.2 Forventning om mestring

Psykologen Albert Bandura (f.1925) er i sin sosial-kognitive teori opptatt av forventninger om mestring, eller «self-efficacy». Troen på egen evne til å mestre er det sentrale i teorien om mestringsforventning. Elevens selvoppfatning er derfor også her sentral. Denne teorien vektlegger at læring skjer i et samspill mellom både atferd, personlige faktorer og miljø. Mennesket både påvirker og er samtidig et produkt av sitt sosiale miljø. De tre faktorene atferd, personlige faktorer og miljøet vil derfor påvirke vår forventning om mestring (Bandura, 1997, s. 6, 7). Faktorer i miljøet kan dreie seg om foreldrenes oppdragelse eller positiv og negativ respons fra læreren. Personfaktorer kan være tidligere kunnskaper og ferdigheter, biologiske faktorer eller forventning om å mestre bestemte oppgaver, der Bandura gjennom sin forskning har funnet at forventning om mestring er særlig viktig. Forventning om mestring sees ikke på som en stabil egenskap ved personen, men vil påvirkes av den situasjonen personen er i (Manger, 2012, s. 26).

Bandura skiller mellom forventninger om å være i stand til å gjøre en bestemt oppgave, og forventninger om hva som kan komme til å skje hvis en mestrer oppgaven (Bandura, 1997, s. 22). Bandura hevder at begge forventningene har betydning for personens motivasjon. Forventning om egen mestring vil derfor ha betydning for atferd, tanker og motivasjon. Valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet vil være preget av personens motivasjon og hvilken tro en har på egen mestring. Elever som forventer å mestre skolearbeidet vil ha større pågangsmot til å løse utfordringer og viser større utholdenhet når de møter problemer.

Dersom eleven tviler på at han vil mestre oppgaven, vil han lettere senke innsatsen eller gi opp. Elevens selvoppfatning vil derfor ha betydning for mestringsevnen.

Bandura mener menneskers forventning om mestring bygges opp gjennom tolkning av informasjon fra fire hovedkilder. Disse kildene er *autentiske mestringsopplevelser*, *vikarierende erfaringer*, *verbal overtalelse* og *fysiologiske reaksjoner* (Bandura, 1982, s. 126, 127). Eleven kan oppleve *autentiske mestringsopplevelser* gjennom å få ekte og reelle mestringsopplevelser direkte knyttet til det faget eller aktiviteten en ønsker å styrke. Tilpasset opplæring og presise tilbakemeldinger vil derfor være svært sentralt for at eleven skal oppleve å lykkes med skolearbeidet. Bandura avviser tiltak som går på å endre menneskers personlighet, da dette kan komme til å overskygge at læringsmiljøet kan være for lite utfordrende, utrygt og lite støttende. Reelle mestringsopplevelser vil derfor være av betydning for elevens selvoppfatning (Manger & Wormnes, 2015, s.116, 117). *Vikarierende erfaringer*, eller modellæring, handler om at en annen, for eksempel en lærer, utfører en handling som eleven skal forsøke å gjenta og mestre. I skolen kan slik læring hjelpe elevene til å tenke på nye måter og utvide sin horisont. Lærere framstår som modeller både når det gjelder å vise entusiasme for faget, uttale ord riktig og til å behandle alle elever, uansett forutsetninger, med respekt. *Verbal overtalelse* kan påvirke elevens mestring gjennom verbale meldinger og sosial overtalelse fra andre som for eksempel læreren. Positive tilbakemeldinger som «du kan klare dette» vil øke forventningene om mestring, mens negative forventninger kan redusere den. Verbal og sosial overtalelse vil likevel være mest troverdig når oppgaven eller utfordringen ligger rett over ferdighetsnivået til den som skal lære. En viktig faktor her vil være lærerens anerkjennelse via konkrete og oppmuntrende tilbakemeldinger underveis mens elevene arbeider med oppgavene. *Fysiologiske reaksjoner* er knyttet til signaler vi får fra kroppen vår slik som redsel, angst, svetting, muskelspenninger eller avslappethet. Avslappethet og mental tilstedeværelse øker mestringsevnen. Derimot vil tilstedeværelse av stress, smerte, muskelspenninger og angst gi hjernen beskjed om at oppgaven er for vanskelig, med redusert forventning om mestring som resultat (Manger & Wormnes, 2015, s.116-122).

## 2.4 Anerkjennelse og profesjon

Innledningsvis berørte jeg temaet om skolens og lærerens ansvar i forhold til både instrumentell opplæring og i forhold til identitets- og dannelsesperspektivet. I denne siste



---

delen av teorikapitlet vil jeg diskutere lærerens profesjonsutøvelse og hvilke muligheter læreren har til å møte eleven i en støttende og identitetsbekreftende relasjon.

Profesjonsutøvelse er å yte tjenester til andre (Terum & Grimen, 2009, s. 9). Profesjonelle yter tjenester til klienter, det vil si noen som er avhengige av denne tjenesten. Dette vil igjen si at profesjonsutøvelsen skjer i en asymmetrisk relasjon. Klienten trenger den profesjonelles kompetanse, og må stole på at denne har den nødvendige kompetansen. Det foreligger derfor en maktrelasjon mellom disse partene. Samtidig forlanger de ulike profesjonene aksept for at de har særegen kunnskap på sine områder, og slik kan de kontrollere både adgangen til arbeidsområdene og kvaliteten på tjenestene. Denne kvaliteten betinger igjen hvilken legitimitet den enkelte profesjonen får (Terum & Grimen, 2009, s. 9).

Terum & Grimen (2009, s. 10, 11) reiser spørsmål om i hvilken grad evidensbasert, eller forskningsbasert, kunnskap bør vektlegges som et grunnlag og betingelse for en best mulig profesjonsutøvelse. De hevder at debatten bør diskuteres av tre grunner. For det første fordi profesjonsutøverne spiller viktige roller og er portvakter til velferdsgoder. For det andre berører evidensbasering viktige samfunnsinstitusjoner som blant annet utdanningssektoren, og for det tredje setter evidensbasering spørsmål om hva slags profesjonelle yrkesutøvere vi ønsker. Disse temaene mener jeg berører min problemstilling på en svært sentral måte. Med hvilken bakgrunn, og på hvilken måte, kan læreren legge til rette for at alle elever, uansett forutsetninger, skal ha muligheter til å lykkes i skolen?

Pettersen & Simonsen (2010, s. 58) sier det ikke bør være noe motsetningsforhold mellom erfaringsbasert og evidensbasert kunnskap. Profesjonsutøveren må alltid vurdere gyldigheten av den evidensbaserte kunnskapen i møte med den enkelte personen eller eleven. I praksis står vi alltid overfor både et menneske og et saksforhold. Det er ikke «gjennomsnittsbarnet» læreren møter i sin skolehverdag. De møter enkeltmennesker med sammensatte behov. Virkeligheten er derfor for kompleks til å kunne fanges opp av kun evidensbasert praksis. Den profesjonelle utfordringen blir å bruke kunnskapen på en reflektert måte og vise sensitivitet i møte med mennesker (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 56-59). Hartberg, Dobson & Gran (2012, s. 142) hevder noe av det samme når det gjelder feedback og evidensbasert kunnskap. De sier det avgjørende er hvordan evidensbaserte kunnskap med dokumentert effekt brukes. Kunnskapen må veies opp mot verdier og hva som er pedagogisk ønskelig. Feedback vil derfor ikke bare dreie seg om det kognitive og faglige, men også mot elevens personlighet og selvet (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 148).

Læreren som profesjonsutøver kan bli utfordret på flere felt. I forhold til Foucaults maktperspektiv utgjør lærere et ledd i en maktutøvelse. Lærerne styrer elevenes skolehverdag, men er også selv gjenstand for styring gjennom læreplaner og skoleorganisasjon (Vågan & Grimen, 2008, s. 421). På bakgrunn av en mer formalisert målstyring, kan dette påvirke lærerens pedagogiske praksis til å bli mer instrumentell ved å vektlegge enda mer læreplanmålene og øke målingen av resultatene i skolen.

Honneths teori og vektlegging av betydningen av anerkjennelse og krenkelse er grunnleggende i dette asymmetriske møtet mellom læreren som den profesjonelle og eleven. I dette møtet mellom enkeltmennesker spiller den profesjonsetiske dømmekraften en viktig rolle. Læreren får i møte med eleven også tildelt et etisk ansvar. Den danske filosofen Løgstrup (2008, s. 36) berører det etiske aspektet når han sier at en i møtet med andre mennesker får noe av dets liv i sin hånd. Måten læreren møter eleven på vil få følger for elevens liv videre.

---

### 3. Vitenskapsteoretiske perspektiv og metoder

I denne undersøkelsen har jeg som intensjon å få fram elevens stemme i møte med sine lærere. I et fenomenologisk perspektiv er menneskets subjektive opplevelse selve utgangspunktet. Det er derfor det fenomenologiske perspektivet jeg har valgt som en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet. Elevenes subjektive erfaringer og opplevelser vil danne datagrunnlaget i min undersøkelse.

Etter en kort beskrivelse av fenomenologien kommer en presentasjon av hermeneutikken. Den eksistensielle hermeneutikken bygger delvis på fenomenologien. Hermeneutikken hevder at mennesket aldri er fri fra sin for-forståelse. Dette perspektivet blir viktig å ta med meg som forsker gjennom alle fasene i undersøkelsen (Postholm, 2011, s. 40).

#### 3.1 Fenomenologi

Fenomenologiske studier legger til grunn den meningen mennesker legger i opplevelsen av en bestemt erfaring av et fenomen. Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i psykologi og filosofi (Postholm, 2011, s. 41). Fenomenologi er en tysk filosofisk retning som oppstod på begynnelsen av 1900-tallet, og er kritisk mot naturvitenskapen som man mener har skapt en egen verden uten å ha tatt hensyn til menneskelige erfaringer. Intensjonalitet, vurderinger og mening skulle være innholdet i den moderne fenomenologien, som ble skapt av Edmund Husserl (1859-1938).

Husserls filosofiske perspektiv gikk ut på at forskeren skulle prøve å utvikle vitenskapelig kunnskap gjennom refleksjon over erfaringer. Slik vil selvet oppdage mening gjennom erfaringer. Husserl mente at den objektive virkeligheten er en subjektiv virkelighet. Det som oppleves kan være både et fysisk og et mentalt objekt. Det kan dreie seg om opplevelser av natur eller et maleri, eller det kan være opplevelser knyttet til følelser som sjalusi, glede, sinne, omsorg og læring. Denne prosessen består da av en blanding av det som objektivt er til stede, og det som eksisterer i subjektets oppfatning eller meninger. Slik oppstår det en relasjon mellom det som er i bevisstheten og det som eksisterer i den verden mennesket omgis av (Postholm, 2011, s. 42).

Intensjonalitet et viktig begrep i fenomenologien. Intensjonalitet referer til at den indre erfaringen er rettet mot «noe». Dette «noe» representerer et behov som mennesket har, og dette behovet gir tanken retning (Postholm, 2011, s. 42). Denne interaksjonen mellom personen og verden skaper slik mening og forståelse. En slik forbindelse vil derfor være todelt. En kan observere verden, men samtidig ha en indre opplevelse av det en betrakter. Da er det opplevelsen av denne erfaringen eller betraktningen som danner selve fenomenet, og det vil være avhengig av betrakterens erfaringsbakgrunn hvordan denne opplevelsen arter seg. I min studie ønsker jeg å undersøke elevenes opplevelse av fenomenet anerkjennelse i forhold til sin lærer. Det vil være forskningsdeltakernes opplevde erfaring av dette elementet som vil danne datamaterialet i denne studien.

Hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er erfart i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst. Dette er erfaringer som er avsluttet, men som kan komme på ny. De er ikke glemt av menneskene som har gjennomlevd dem. Måten å få tak i opplevelsene og erfaringene disse menneskene har hatt, er å samtale med dem (Postholm, 2011, s. 43). Gjennom samtale kan jeg få tak i elevenes opplevelser og erfaringer i forhold til deres relasjon til læreren. Etter fenomenologisk tradisjon vil jeg som forsker søke «å se det samme» som forskningsdeltakerne i min studie (Dalen, 2011, s. 18).

## 3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken betyr læren om tolkning. Denne retningen danner et vitenskapsteoretisk grunnlag for den kvalitative forskningens sterke fokus på forståelse og fortolkning. Det viktige blir å fortolke et utsagn ved å sette det i sammenheng med større sammenhenger (Dalen, 2011, s. 17, 18). Den eksistensielle hermeneutikken overtok noen ideer fra Husserl og fenomenologien (Alvesson & Sköldberg, 2011, s. 242). En av disse var at selve opplevelsen, menneskets livsverden, burde være utgangspunktet for all kunnskap. Individet er et knutepunkt for et nett av meninger, og det er dette nettet som er menneskets livsverden. En annen viktig tanke var, som tidligere nevnt, at menneskets verden alltid er intensjonell, styrt av hensikter og sammenhenger. Intensjonaliteten omfatter både følelsestemninger og taus kunnskap. Ved at mennesket betraktes som et aktivt, handlende vesen, vil det også

---

skapes en for-forståelse hos mennesket. Innsikt i egen forforståelse er samtidig et bidrag til bedre selvforståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2011, s. 243, 244).

Det samme gjelder i forståelsen av *andre* og andres verden. Hver verden er en «horisont» av meninger (Alvesson & Sköldbberg, 2011, s. 245). Et individ kan sette seg inn i en annens horisont, men den eksistensielle hermeneutikken sier at hvert individ alltid er preget av sine meninger og hensikter. Dette betyr at mennesket aldri er fri fra sin for-forståelse og forutinntatte meninger. Det å forstå forutsetter forforståelse, men forforståelsen er samtidig til hinder for forståelsen. Min bakgrunn som mor, lærer, og PP-rådgiver har gitt meg en bakgrunn, en forforståelse, rundt relasjonens betydning i lærer-elev forholdet. Disse erfaringene gir meg en forforståelse som jeg nødvendigvis har med meg, men som jeg er bevisst underveis i prosessen.

Den tidligere omtalte norske filosofen Jon Hellesnes snakker om vår *forståelseshorisont* (Hellesnes, 1992, s. 85). Det forståtte virker tilbake på det vi forstår ut i fra, samtidig som den utvidete forståelseshorisonten gjør oss i stand til å forstå nye ting. Denne vekselvirkningen medfører at vi står i en forståelseshorisont straks noe forståelig viser seg for oss. Faren oppstår dersom denne vekselvirkningen stopper slik at forståelseshorisonten fikseres. Evnen til å legge bort sin egen horisont blir derfor viktig for å øke sin forståelse av *andre*. Ved å veksle mellom vår egen verden og den andres verden kan det skje en «sammensmelting av horisonter» (Alvesson & Sköldbberg, s. 245). Min utfordring som forsker blir derfor å inneha en åpen forståelseshorisont, slik at jeg har evne til å gå inn i den andres livsverden.

*Den hermeneutiske sirkel* utgjør kjernen i en prosess som skaper økt forståelse og mening (Dalen, 2011, s.17, 18). Data omskapes til tekst, og i vekslingen mellom helhet og del, data og teori, søkes å skape en mening. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på en dypere mening enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i denne dypereliggende meningen må budskapet settes inn i en større helhet. Enkeltdelene av budskapet kan lettere forstås i lys av helheten. Slik kan den enkelte delen forstås ut fra helheten, samtidig som helheten søkes tilpasset den enkelte delen. Hermeneutisk tolkning utvikles slik i et stadig samspill mellom helhet og del, forsker og tekst og forskerens forforståelse. Dette perspektivet beskrives som den *hermeneutiske spiral* (Dalen, 2011, s. 18). I min undersøkelse vil jeg derfor gjennom intervju og teori, stadig skaffe meg deler som jeg kan

sette sammen til et bilde, en forståelse, av på hvilken måte fenomenet anerkjennelse har betydning for elevens motivasjon og mestring av skolearbeidet.

### 3.3 Forskningsmetode.

Forskningsfeltet og problemstillingen vil være bestemmende for design og metode. En metode kan forstås i vid forstand. Den opprinnelige betydningen av ordet stammer fra gresk og betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). I min problemstilling har jeg fokusert på dette temaet: «*På hvilken måte er lærerens anerkjennelse av betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring?*». I denne undersøkelsen er det elevens stemme jeg ønsker å fremme, og la disse stemmene danne *veien til målet*.

I samfunnsvitenskapen skiller en mellom to hovedformer for metodisk tilnærming, kvalitative og kvantitative metoder. Hovedskille mellom disse går på bruken av tall, der den kvantitative metoden gjør bruk av tall/statistikk og er mer formalisert og strukturert enn kvalitativ metode. Kvantitative metoder forsøker å gjøre prosessene objektive ved å holde en viss distanse mellom forskeren og deltakerne i undersøkelsen, mens kvalitative metoder prioriterer nærhet. Denne nærheten og sensitiviteten, samt mer fleksibelt design, gjør at forskeren kan få tak i kunnskap av mer konkret og dypere natur ved bruk av kvalitative metoder. Dette kan gi mulighet for relevante tolkninger, men sjansen er der for at dataene blir lite enhetlige. Ved kvantitative undersøkelser får tolkningene av de innsamlede data gjerne en mer presis form (Kleven, 2011, s. 19).

#### 3.3.1 Kvalitativ forskning

Forskningsmetode er den eller de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap om, og besvare de spørsmålene vi har stilt (Kleven, 2011, s.16). I min problemstilling ligger intensjonen om å belyse og utdype selve møtet mellom lærer og elev. Jeg ønsker i min studie å undersøke den enkelte elevs opplevelse av anerkjennelse i dette møtet, og hva denne opplevelsen betyr for eleven sin motivasjon og mestring av skolearbeidet. Intensjonen er å finne ut av hvordan personen selv, altså eleven, opplever betydningen av anerkjennelse i

---

dette møtet. Da må jeg få fram elevens stemme, og det kan gjøres ved blant annet intervju (Postholm, 2011, s. 69).

I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser, noe som vil være med og forme studien. Dette innebærer at forskeren har en induktiv tilnærming til sitt forskningsarbeid. Samtidig vil forskeren utfra sine erfaringer og teorier tolke betingelsene i ulike situasjoner ut fra sin egen referanseramme. Hun vil slik prøve å forstå og skape mening i datamaterialet hun har samlet inn. En kvalitativ forsker vil derfor innse at forskningen hun gjør aldri vil være verdifri (Postholm, 2011, s. 27).

Kvalitativ forskning innebærer å undersøke menneskelige prosesser eller hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva de studerte aktører gjør og sier, og forskeren skal løfte deres perspektiv frem. Det er meningene og refleksjonene som er av interesse for en kvalitativ forsker. Det kan gjøres ved at forskeren løfter frem handlinger og hendelser slik at man kan reflektere over og forstå dem (Postholm, 2011, s. 28). Forskerens teoretiske bakgrunn vil samtidig gi retning for forskningsarbeidet, ved siden av at forskerens egen bakgrunn og erfaringer kan påvirke forskningsfokuset (Postholm, 2011, s. 19, 20).

Ved at forskeren forsøker å sette seg inn i den intervjuedes situasjon og se verden fra dennes synspunkt, skapes intersubjektivitet mellom forsker og personene som er med i undersøkelsen. De uttalelsene som kommer fram, bør være så nær forskningsdeltakerens opplevelser som mulig. Mine fortolkninger av disse utsagnene vil være preget av forholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (Dalen, 2011, s. 95). Forskeren prøver med dette å se fenomenet han studerer, innenfra, for slik å skape en dypere og mer fullstendig forståelse av dette fenomenet. Ved å gå i dybden av et fenomen menes det ikke at dette indre perspektivet er det eneste mulige eller vitenskapelige. Det vil underveis være behov for å kunne veksle mellom et indre og ytre perspektiv, mellom det å forstå fenomenet og forklare fenomenet (Postholm, 2011, s. 34).

### 3.3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Ut fra min problemstilling har jeg valgt intervju av elever som metode i denne undersøkelsen. En kunne også valgt å intervju lærere og bruke dette som et tillegg i undersøkelsen. Da hadde jeg fått fram lærerens tanker om anerkjennelse i møte med eleven. Det kan være muligheter for at lærerens perspektiv på anerkjennelsens betydning muligens vil avvike noe fra slik eleven selv oppfatter det. Denne eventuelle forskjellen kunne vært svært interessant å få fram, men denne oppgavens rammer gir ikke rom for det. Jeg kunne også valgt å bruke bare lærerperspektivet for besvarelsen av oppgaven, men svakheten er at jeg da ikke ville fått fram elevens stemme. Og det er nettopp *elevens opplevelse* av anerkjennelse, eller mangelen på dette, som er mitt forskningsfokus.

Klasseromsobservasjon er en annen kvalitativ metode som kunne være aktuell i tillegg til intervju for å belyse min problemstilling. Slik sett kunne det vært en styrke å bruke flere metoder for å få øke validiteten på undersøkelsen (Kleven, 2011, s. 99). På den andre siden har vi det som kalles observatøreffekt (Kleven, 2011, s. 42). Som feltforsker er det en mulighet for at en vil påvirke det sosiale fenomenet en skal undersøke. Spørsmålet er om jeg gjennom min tilstedeværelse ville fått et *ekte bilde* av samspillet mellom læreren og elevene. Det kan derfor synes som observasjon alene ikke er en hensiktsmessig metode i forhold til min problemstilling, men som et bidrag i det å øke undersøkelsens troverdighet.

Jeg valgte å intervju 5 forskningsdeltakere i min undersøkelse for å ha en størst mulig sjans for å kunne finne en felles essens eller sentral opplevelse (Postholm, 2011, s. 43). Det er fra videregående skole jeg selv har erfaring som lærer og PP-rådgiver, og det var også der jeg traff eleven som utbrøt «Han liker meg ikke, så det nytter ikke!» og som er satt som tittel på min oppgave. Ut fra mitt ståsted og kjennskap til denne aldersgruppen, ønsket jeg elever fra Vg1 som forskningsdeltakere. Jeg gjennomførte ett intervju med hver forskningsdeltaker, hvert intervju varte fra en time til en og en halv time.

Intensjonen er en fenomenologisk metodisk tilnærming, der jeg ønsker å synliggjøre elevens stemme. Fokuset er derfor elevens opplevelse av elev-lærer relasjonen. «Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det kvalitative forskningsintervjuet er derfor den



---

forskningsmetoden jeg har valgt for innsamling av data til besvarelse av min problemstilling. Nettopp det at denne metoden kan få fram elevens stemme, gjør at intervju er en styrke og egnet metode for å besvare denne oppgavens problemstilling.

Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, samtidig som det er en profesjonell samtale som har en viss struktur og hensikt. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Tilnærmingen i forskningsintervjuet er varsomt spørre-og-lytte orientert. Ved hjelp av språk og tegn har mennesker alltid kunne svare på hverandres spørsmål og gi uttrykk for følelser, tanker, holdninger og intensjoner. På den måten har de fått en forståelse for hva som foregår i den andres bevissthet og samtidig fått innblikk i den andres livsverden. Ved å intervjuere mennesker kan en få tak i deler av andre menneskers liv som en vanskelig kan gripe på andre måter (Postholm, 2011, s. 68).

Det finnes ulike former for intervju. Det tradisjonelle, strukturerte intervjuet representerer en positivistisk tradisjon, der forskerne har vært opptatt av å fange opp og representere data på en objektiv måte. Målet ved denne tradisjonen er å avdekke kunnskap som er fri for forskernes tolkning. Forskning innenfor denne tradisjonen er deduktiv, siden kategoriene er klare på forhånd, slik som det strukturerte intervjuet.

Innenfor den fortolkende tradisjonen tiltaler forskeren forskningsdeltakerne med ordet «du», og forskeren snakker i en viss forstand med dem. Forskeren inntar slik en subjektiv rolle, noe som medfører at forskningen blir verdiladet. Gjennom den fortolkende tradisjonen åpner forskeren for at forskningsdeltakeren kan bringe fram sine perspektiv og tema i samtalen, og det halvplanlagte, formelle intervjuet blir derfor ofte brukt i en slik kontekst (Postholm, 2011, s. 74, 75). Ut fra en fenomenologisk tilnærming til forskningsfeltet vil jeg derfor velge det halvplanlagte, formelle intervjuet som intervjuform, siden det gjennom denne intervjuformen forskningsdeltakerne lettest kan bringe fram sin stemme. Kvale og Brinkmann (2009, s. 22, 23) omtaler et slikt intervju som et semistrukturert intervju. Det vil si en form for forskningsintervju der målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden. Disse beskrivelsene er den forskeren må forsøke å fortolke betydningen av. At intervjuet er semistrukturert betyr at det hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjema-samtale.

### 3.3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet ut fra et fenomenologisk perspektiv

Innen kvalitativ forskning søker fenomenologien å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og å beskrive verden slik den oppleves av forskningsdeltakerne. Dette er ut fra det perspektivet at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Gjennom intervjuet får en tilgang til forskningsdeltakernes beskrivelser av deres daglige livsverden, «slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 58).

Intervju er vanligvis den eneste strategien for datainnsamling som brukes innenfor fenomenologien. Innen fenomenologisk forskning lager forskeren en liste med tema som hun vil bringe inn i intervjuet med forskningsdeltakerne, der rekkefølgen på temaene som blir tatt opp ikke spiller noen rolle. Slike samtaler vil derfor ligne mye på det halvstrukturerte intervjuet. Forskeren bestemmer seg for noen hovedspørsmål, noe som kan sammenlignes med grenene på et tre, der stammen står for det sentrale emnet. I løpet av intervjuene kan forskningsdeltakerne bringe temaer inn i samtalen som forskeren ikke har tenkt på tidligere, noe som gjør at det blir naturlig å bringe også disse nye temaene inn i de etterfølgende intervjuene. Hensikten med dette forskningsintervjuet ut fra fenomenologisk perspektiv er nettopp å få tak i den grunnleggende erfaringen eller opplevelsen elevene har gjort seg (Postholm, 2011, s. 78, 79).

### 3.3.4 Sterke og svake sider ved undersøkelsen

Fordelen med kvalitativ metode er at den kan gi god forståelse med henhold til fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47, 48). Samtidig er det et lite utvalg som undersøkes, og undersøkelsen vil derfor bare si noe om tendenser. Kvalitativt forskningsintervju gir informantene stor frihet til å forme sin egen forståelse ut fra sin egen situasjon. Det er derfor ikke uten videre gitt at en kan generalisere dem til andre. Samtidig kan deres opplevelser gi oss en unik og sensitiv forståelse av deres daglige livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 181). Med strukturert intervju og spørreskjema kunne jeg fått tak i flere sine stemmer, større datamateriale og kanskje kunne trukket noen generelle antakelser. Utfordringen her består i at jeg kunne ikke fått mulighet for å rette opp mulige misforståelser underveis, eller gitt meg muligheten til å stille forskningsdeltakerne oppfølgingsspørsmål.

---

I intervju med en fenomenologisk tilnærming er det likevel informantens livsverden en er ute etter, ikke nødvendigvis å kunne generalisere til mange andre. Styrken er derfor at det semistrukturerte intervjuet gir stor mulighet til å komme dypt inn i problematikken og fange opp den enkelte forskningsdeltakers fortelling og livsverden. Det kan være at enkelte andre vil kunne kjenne seg igjen i utsagn og følelser som kommer fram i undersøkelsen, og slik vil denne type undersøkelse kunne være til nytte for personer med erfaringer fra det temaet som blir studert.

Svakheter ved det semistrukturerte intervjuet er at det stiller store krav til min evne til å være dyktig i intervjusituasjonen. Forskningsintervju innebærer i tillegg et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Begge de nevnte faktorene kan påvirke intervjuets kvalitet og validitet. Dersom forskningsdeltakeren føler på maktforholdet, kan det komme fram feil informasjon eller at det kommer fram mangelfulle data. Kvale & Brinkmann (2009, s. 53) sier likevel det viktigste er at forskeren håndterer denne maktrelasjonen ansvarlig og reflekterer over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap. En annen svakhet kan være at min forforståelse gjør at jeg ikke tolker informasjon objektivt. Samtidig vil både mitt kroppsspråk og måten jeg stiller spørsmål på påvirke resultatet.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg støttet meg til teori. Jeg har derfor prøvd å være bevisst på en anerkjennende kommunikasjon med forskningsdeltakerne, der jeg har kommet med aksepterende småord og god øyekontakt uten at dette skulle være førende for deltakernes svar. Forskeren selv er derfor en sentral faktor i det å skape riktige forskningsdata.

### 3.3.5 Forskerens rolle

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og betydningen av forskerens rolle, eller integritet, er derfor markant i forhold til den vitenskapelige kvaliteten som legges fram (Postholm, 2011, s. 127). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over sin egen rolle som forsker, den såkalte refleksivitetsprosessen. Dette dreier seg om bevisstheten av sin egen for-forståelse. Ved å bli seg bevisst sin egen for-forståelse, kan den klargjøres både for seg selv og andre.

Etter som forskningen og intervjuene skrider fram, vil forskeren utvikle sin forståelse av fenomenet. Dette, i tillegg til den for-forståelsen som forskeren alltid bærer med seg og som tidligere er omtalt, er det nødvendig at forskeren legger til side, slik at forskeren kan møte alle forskningsdeltakerne på samme måte. Postholm legger likevel til at en forsker ikke kan legge bort sin forforståelse helt (Postholm, 2011, s. 87).

Jeg er utdannet lærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Min arbeidsplass de siste årene har vært i videregående skole, dels som lærer og dels innen pedagogisk psykologisk tjeneste. Jeg har gjennom dette arbeidet fått personlig erfaring med ungdom med ulike kulturbakgrunn og ulike læreforutsetninger. Felles for mange er at de sliter faglig og sosialt i skolen. Med bakgrunn i dette har jeg med meg et sett av forforståelse som vil påvirke det jeg ser, hører, oppfatter og tolker. Min forforståelse har videre påvirket mine teoretiske valg. Utfordringen kan derfor være at jeg har vanskelig for å løsrive meg fra min egen forforståelse, og dermed ikke åpner for ny kunnskap. For å sikre god kvalitet på undersøkelsen har det derfor vært viktig å være bevisst min egen forforståelse og fortolkningsmakt gjennom alle fasene i undersøkelsen.

I en intervjusituasjon må forskeren vise god evne til å sette seg inn i og forstå situasjonen til den som blir intervjuet. Forskeren må være oppmerksom og følge opp de problemstillingene de intervjuede reiser, for slik å skaffe flest mulige relevante data til undersøkelsen. Hun må også være oppmerksom på kroppsspråket og reaksjonsmåter hos den intervjuede og slik opptre med varsomhet. Å vise forståelse og empati i møte med forskningsdeltakerne blir derfor viktig (Postholm, 2011, s. 75). Ved å ta hensyn til nevnte faktorer kan feilmarginen bli mest mulig redusert.

Den forskningstradisjonen som synes mest nærliggende ut fra min problemstilling, har som tidligere nevnt, en fenomenologisk tilnærming. Sentralt i denne tradisjonen blir det å forstå og tolke fenomenene og perspektivene forskningsdeltakerne kommer fram med, og desto viktigere blir min rolle som forsker å legge til side min forforståelse, slik at deres verden kommer til syne.

Et kvalitativt forskningsintervju er en faglig og profesjonell samtale, noe som betyr at det er forskeren som sitter med både den faglige og den profesjonelle kunnskapen (Kvale &

---

Brinkmann, 2009, s. 21, 22). Det vil derfor være et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Denne rollen må forskeren være seg bevisst.

### 3.3.6 Etiske overveielser

Etiske overveielser er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 79). Det menneskelige samspillet i intervjusituasjonen påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres påvirker vårt perspektiv på menneskene.

Etiske problemer i intervjuforskningen oppstår både på grunn av det maktforholdet som kan oppstå og som er beskrevet over, og det er aktuelt på grunn av at forskeren får innblikk i menneskets privatliv og derfor må opptre med varsomhet. Kvale & Brinkmann (2009, s. 86-92) framhever fire sentrale etiske regler i forhold til forskning på mennesker. Disse dreier seg om samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne gis informasjon om forskningsprosjektets hensikt og om hovedtrekkene i designen. De skal også informeres om mulig risiko og fordeler ved å delta i undersøkelsen. Ved informert samtykke sikrer en seg også at deltakerne deltar frivillig, og at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (vedlegg 5).

Konfidensialitet i forskningen innebærer at opplysninger av privat karakter ikke avsløres. Innen kvalitative forskningsintervjuer er dette særdeles viktig, da en nettopp ved denne forskningsmetoden kan få tilgjengelighet til subjektive, sårbar informasjon og data fra de som blir intervjuet. Denne type data hos forskningsdeltakerne er derfor anonymisert. Forskerens taushetsplikt er også et viktig etisk aspekt i forhold til konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90).

### 3.3.7 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Begrepet reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven, 2011, s. 89). Reliabiliteten kan økes ved å øke antall målinger av samme type, slik vil de tilfeldige feilene få større sjanse til å utjevnes i det lange løp. Antall intervju vil derfor få en betydning for reliabiliteten i undersøkelsen, jo flere intervju, jo større reliabilitet, eller pålitelighet, vil undersøkelsen ha (Kleven, 2011, s. 100).

Reliabilitet i forbindelse med kvalitativt forskningsintervju har relevans i forhold til hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Spørsmålet er i hvilken grad intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med andre forskere. Det kan settes spørsmål om reliabilitet under intervjuet, i transkriberingen og analysen. Forskeren kan slik påvirke undersøkelsen subjektivt gjennom å stille ledende spørsmål underveis i intervjuet, samt være subjektiv i transkriberingen og analysen, og slik ikke la intervjupersonens stemme komme entydig fram (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Reliabiliteten, eller påliteligheten, vil derfor avhenge av hvor dyktig jeg er til å gjennomføre intervjuene og analysen slik at elevens stemme kommer fram.

Postholm (2011, s. 169) sier at innen kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte mellom forsker og informant alltid er et unikt møte. Innen fenomenologisk forståelse vil det i tillegg være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierer, da vil de kunne skaffe et bredere og mer balansert bilde av temaene som står i fokus. Innen fenomenologien er hensikten at undersøkelsen skal belyse et unikt tilfelle, det vil derfor være umulig å repetere intervjuet ordrett fra informantens side. Reliabiliteten i fenomenologisk forskning kan trues av faktorer som at informantene kan være uvillige til å snakke om sensitive emner, de kan ha en tendens til å huske positive opplevelser og undertrykke de negative, eller reliabiliteten kan reduseres på grunn av ulikhet i språk og begreper, slik som mellom voksne og barn (Postholm, 2011, s. 169, 170). Innen kvantitativ forskning er objektivitet et viktig kriterium, det vil si at funnene er frie for forutinntatte meninger og synspunkter. Innen et konstruktivistisk paradigme vil det være vanskelig å overføre krav om objektivitet. Hvor godt analysen kan forsvare fortolkninger, blir her det sentrale (Postholm, 2011, s. 169). Jeg har derfor forsøkt å være bevisst på gjennomsiktighet ved konkrete beskrivelser av analyseprosessen, slik at leseren kan ha mulighet for å følge med i hele tolkningsprosessen. I behandlingen av datamaterialet har jeg synliggjort hva som er informasjon fra forskningsdeltakerne og hva som er mine tolkninger. Intensjonen er at dette kan øke påliteligheten i oppgaven.

Validitet betyr gyldighet, og handler i samfunnsvitenskapene om i hvor stor grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250, 251). Forskeren må vurdere om hun har klart å besvare problemstillingen ut fra aktuell teori og undersøkelsens resultater. Postholm (2011, s. 170) sier at validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er godt dokumentert og logisk konsekvent. Troverdigheten vil

---

være avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har derfor vært bevisst på redegjørelse i forhold til datainnsamling, intervju metode og analyse av transkripsjoner, der det særlig er viktig at kategoriseringen representerer kategorier i elevenes erfaringer. I tillegg har jeg knyttet oppgaven nært opp mot sentral teori, med tanke på å øke validiteten i oppgaven.

Begrepsvaliditet vil si om det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik jeg har lyktes i å operasjonalisere det (Kleven, 2011, s. 86). Begrepsvaliditeten vil da være avhengig av samsvaret mellom data i intervjuene og de teoretiske begrepene slik de er belyst i oppgaven. Anerkjennelse er et sentralt begrep i oppgaven. Begrepsvaliditeten vil derfor avhenge av om anerkjennelsesbegrepet slik jeg har framstilt det teoretisk, stemmer overens med data fra forskningsdeltakerne. Kvaliteten på dataene som samles inn er slik sentral. Validiteten i datamaterialet vil derfor styrkes ved at jeg forsøker å stille gode spørsmål der forskningsdeltakerne gis tid og rom til å komme med sine opplevelser og betraktninger (Dalen, 2011, s. 95).

Undersøkelsens ytre validitet kommer an på om de resultater som er funnet i undersøkelsen kan overføres til personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling. Vi taler om en generalisering dersom forskningsresultatene kan overføres til andre personer og situasjoner en de som er undersøkt (Kleven, 2011, s. 124).

Kvale & Brinkmann (2009, s. 266) beskriver tre former for generalisering.

*Naturalistisk generalisering* som er basert på personlige erfaringer, og som bygger på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er, og gir forventninger framfor formelle forutsigelser.

*Statistisk generalisering* er basert på representative intervju personer som er vilkårlig valgt fra befolkningen. En viktig faktor her vil være antall intervju personer, da målsettingen her vil være at funnene kan generaliseres til å gjelde også andre i befolkningen.

*Analytisk generalisering* omhandler en begrunnet vurdering av i hvor stor grad funnene fra en studie kan brukes som en rettledning i en annen lignende situasjon. Den bygger på en analyse av likhetene og det som er forskjellig mellom de to situasjonene. Mottakeren av informasjonen må selv vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon.

I min studie er utvalget lite, og resultatene ikke generaliserbare. Dersom flere med erfaringer fra temaet som er undersøkt kan kjenne seg igjen i de fortolkningene som blir presentert, kan forskningen likevel ha verdi utover eget arbeid.



## 4. Undersøkelsen

Her presenteres de ulike trinnene i undersøkelsen som forberedelsesfasen, utvalg, gjennomføring av intervju, samt hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamaterialet. Mitt hovedformål har vært å bære fram deltakernes perspektiv. Det vil si at jeg i tråd med fenomenologisk forskning, forsøker å forstå «meningsfulle, konkrete relasjoner» som elever har erfart i møtet med læreren (Postholm, 2011, s. 43).

### 4.1 Forberedelsesfase

Før en går i gang med forskningsintervjuet, er det viktig å være klar over de etiske retningslinjene både før, underveis og avsluttende i forskningsprosessen. Dette dreier seg særlig om bevisstheten om at alt informasjonsmateriale må behandles *konfidensielt* eller fortrolig (Postholm, 2011, s. 154). Forskningsdeltakerne må være sikret full anonymitet, og dataene en samler inn må oppbevares på en slik måte at uvedkommende ikke får tilgang. Videre er det nødvendig med *informert samtykke* fra forskningsdeltakerne, som omhandler informasjon og godkjenning av måten resultatene skal brukes på (vedlegg 5). I gjennomføring av prosjekter der det skal behandles sensitive tema og personopplysninger, er det krav om strenge regler (Postholm, 2011, s. 154). Jeg sendte derfor beskrivelse av mitt prosjekt til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Søknaden og prosjektet ble godkjent, og jeg kunne gå videre (vedlegg 1a og 1b).

### 4.2 Utvalg

Ved en fenomenologisk tilnærming står forskeren forholdsvis fritt i forhold til å bestemme størrelsen på utvalget i en undersøkelse. Utgangspunktet for valg av informanter innen kvalitativ forskning er det som Postholm omtaler som et hensiktsmessig utvalg (Postholm, 2011, s. 39). Utvalget er avhengig av både hensikten og målet med undersøkelsen, tidsrammen og de ressursene en har til rådighet (Postholm, 2011, s. 163, 164). Siktemålet ved kvalitative intervju skal være å øke informasjonsverdien og få en dypere forståelse for et

fenomen. I utvelgelsen søker en derfor ulike personer for å få en stor variasjonsbredde som mulig.

Jeg har min erfaring fra yrkesfaglig studieretning i videregående skole, der jeg også møtte eleven, der hans uttalelse har blitt til tittelen på denne oppgaven. Eleven følte seg ikke likt og anerkjent av en lærer, og gav derfor opp å jobbe i dette faget. I tillegg opplever jeg forholdsvis ofte at elever på yrkesfaglige utdanningsprogram sliter i skolen. Dette danner derfor bakgrunnen for, og hovedkriteriet for, valg av forskningsdeltakere i min studie.

I min undersøkelse ønsket jeg et bredest mulig utvalg av informanter. Jeg ønsket elever med ulike læreforutsetninger- og bakgrunn for å få et mest mulig helt bilde. Det var i tillegg nødvendig at dette skulle være elever fra en annen skole i en annen region enn der jeg jobber, slik at jeg ikke kjenner elevene og danner en forutinntatt holdning til elevene i intervjusituasjonen. En slik subjektiv holdning ville kunne påvirke de spørsmålene jeg stiller, og dermed medføre at undersøkelsen ble mindre valid.

Postholm (2011, s. 43) sier at dersom forskeren velger tre personer, er det mulig ved hjelp av intervju å finne en felles essens eller sentral opplevelse. Jeg bestemte meg for et utvalg på 5 elever, og håpet at data fra disse kildene ville være tilstrekkelig til å kunne besvare problemstillingen min.

Jeg tok først telefonkontakt med rektor ved den aktuelle skolen. Deretter oversendte jeg rektor informasjonsbrev om undersøkelsen (vedlegg 2). Rektor godkjente at jeg ønsket å utføre undersøkelsen på Vg1 ved en yrkesfaglig studieretning ved denne skolen, og sendte forespørselen videre til avdelingsleder, som deretter sendte henvendelsen videre til kontaktlærer. Det ble derfor kontaktlæreren som valgte ut 5 elever fra en klasse på 25.

Etter mine ønsker hadde kontaktlærer gjort et utvalg av elever med ulike forutsetninger og en elev med minoritetsbakgrunn. Jeg fikk ikke opplyst på forhånd de enkelte elevenes forutsetninger, dette var noe som framkom under intervjuet med hver elev. Det som klart kom fram var at en av forskningsdeltakerne strevde med dysleksi, og en annen var minoritetselev, og disse to var selv veldig klare på hvilke utfordringer dette medførte i skolen. De andre forskningsdeltakerne opplevde ingen direkte faglige vansker, men det kom fram at ulike hjemmeforhold hadde betydning for deres prestasjoner og konsentrasjonsevne på skolen. Krav om konfidensialitet gjør at hjemmeforholdene ikke utdypes videre.

---

## 4.3 Intervjuguiden

Utformingen av intervjuguiden er en sentral del i forberedelsene til datainnsamlingen. Intervjuguiden bør omfatte sentrale temaer og spørsmål som sammen skal gi et best mulig svar på problemstillingen (Dalen, 2011, s. 26). Som beskrevet i metoddelen av oppgaven, vil det være forskningstilnærmingen som blir førende for hvordan intervjumalen blir utformet. I mitt tilfelle ønsket jeg å utføre semistrukturerte intervju. Gjennom denne intervjumetoden stiller jeg hovedspørsmål til hver forskningsdeltaker, samtidig som jeg har anledning til å stille oppfølgingsspørsmål til hver enkelt. Formålet med dette er å få mulighet til å få fram nyanserte og mangfoldige meninger fra forskningsdeltakerne. Intervjuguiden inneholder derfor oppsatte hovedspørsmål som dreier seg om elevens forhold til læreren, samt på hvilken måte dette forholdet påvirker elevens motivasjon og mestring av skolearbeidet (vedlegg 4). Det var opp til eleven selv hvilke lærere de tenkte på gjennom de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Det ble ikke nevnt navn på lærere underveis i intervjuet.

## 4.4 Gjennomføring

I en kvalitativ intervjustudie er det en fordel at det foretas prøveintervju, både for å teste intervjuguiden, opptaksutstyr, og å øve seg som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30). Jeg gjennomførte derfor prøveintervju med mine to ungdommer hjemme, som er i samme aldersgruppe som de aktuelle forskningsdeltakerne. Prøveintervjuet viste at tallet på emner og spørsmål i intervjuguiden måtte reduseres. Denne bearbeidelsen, med færre spørsmål og heller flere oppfølgingsspørsmål, gjorde at guiden ble åpnere og mer fleksibel, slik at informantene også lettere kunne komme med sine spontane refleksjoner rundt temaene. I tillegg ble erfaringen at det var svært nyttig å øve seg på det tekniske utstyret, samt å øve meg som intervjuer.

Intervjuene med de fem forskningsdeltakerne ble gjennomført med ca. en til en og en halv time på hvert intervju som hoveddramme. Jeg hadde sammen med kontaktlærer funnet et rom på den videregående skolen hvor vi kunne sitte uforstyrret. I forkant av hvert intervju ble intensjonen med intervjuene og min rolle som intervjuer klarlagt. Forskningsdeltakerne signerte skjema om samtykkeerklæring. Jeg innledet intervjuet med ukontroversielle og dagligdagse spørsmål, som hvordan de likte seg i praksis og hva de hadde lyst til å utdanne

seg til videre. Jeg vektla slik en god kommunikasjonssituasjon der jeg også var svært bevisst på å vise hver enkelt elev anerkjennelse både gjennom mitt kroppsspråk og gjennom ordvalg og oppmerksomhet mot elevene. Dette medførte at vi fikk god kontakt og ble litt trygge på hverandre før jeg startet med intervjuguiden (Postholm, 2011, s. 165). Jeg tenkte at temaet anerkjennelse kan være et sårbart område for enkelte elever, derfor er det nødvendig for meg å kjenne at jeg hadde elevens tillitt før vi startet den egentlige intervjuet. Et tillitsforhold kan øke sjansen for at eleven lettere deler sine opplevelser og tanker med meg, slik at intervjuet kan gi et godt datamateriale. Ut fra aktuell teori i oppgaven, var jeg bevisst på å skape en mellommenneskelig trygg situasjon, der min rolle innebar både nærhet og distanse til eleven. Nærhet ved å fange opp det eleven genuint var opptatt av, og distanse gjennom å lytte slik at eleven fikk rom til å kjenne på egne meninger og identitet (Postholm, 2011, s.161).

Det blir anbefalt teknisk opptaksutstyr ved intervju, da det er viktig å bevare forskningsdeltakernes egne uttalelser og perspektiv (Dalen, 2011, s. 28). Alle intervjuene ble tatt opp og lagret på lydfiler, og ble oppbevart slik regelen for personvern tilsier. For å sikre anonymiteten til forskningsdeltakerne er alle personnavn omgjort til tall, der hver elev har fått sitt tall fra en til fem. Etter gjennomførelsen av intervjuene, startet arbeidet med å transkribere og analysere de dataene jeg hadde innhentet.

## 4.5 Bearbeidelse og analyse

Analysen har vært en prosess, som startet med en gang jeg kom inn i forskningsfeltet og fortsatte gjennom hele forskningsprosessen. Gjennom dataanalysen får forskeren mening ut av sitt datamateriale. Helheten blir plukket fra hverandre for deretter å bli analysert. Hensikten er ikke fortrinnsvis å forstå de ulike delene bedre. Men å få en bedre forståelse av de enkelte delene kan bidra til en dypere og helere forståelse av fenomenet som blir studert (Postholm, 2011, s. 105). I tråd med det hermeneutiske perspektivet, som danner utgangspunktet for oppgaven, har forholdet mellom helheten og delene av datamaterialet vært sentralt i analysearbeidet. Analyseprosessen har også blitt sett i forhold til hensikten med min studie, der problemstillingen dreier seg om betydningen av elevens opplevelse av anerkjennelse fra læreren i forhold til elevens læringsarbeid.

---

## 4.6 Transkribering

Etter at intervjuene ble gjennomført, startet jeg arbeidet med å transkribere lydopptakene. Å transkribere betyr å transformere, eller å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det muntlige ble altså omgjort til skrift. Transkripsjonene er i hovedsak gjort på bokmål, da dette stort sett var elevene sitt talemål. Dette tenker jeg også er nødvendig for å bevare forskningsdeltakernes anonymitet. Jeg har ellers valgt å skrive ned alle uttalelser i intervjuet. Dette har vist seg å være nyttig, da jeg underveis har funnet informasjon som ikke syntes relevant ved første øyekast. Arbeidet med transkriberingen har derfor medført at jeg flere ganger har måttet gå gjennom lydopptakene. Dette har medført at jeg etter hvert har fått et nært forhold til datamaterialet, gjennom at jeg kom enda nærmere «elevens stemme» og det emosjonelle og sosiale aspektet i intervjusituasjonen. Ved gjennomgang av lydopptakene blir jeg også klar over min egen intervjustil. Jeg hørte jeg enkelte ganger ikke lot elevene få tid nok til å reflektere over enkeltspørsmål, da jeg stilte utdypende spørsmål litt for raskt. Slike pauser kan være skapende ved at intervjupersonen får nok tid til å reflektere over det stilte spørsmålet (Dalen, 2011, s. 33).

Analyser og tolkninger ble foretatt gjennom hele forskningsprosessen. Det finnes ulike metoder som kan være til hjelp for å gjøre dataanalysen oversiktlig. I denne oppgaven har jeg brukt meningsfortetting og meningskategorisering som analysemetode. Datamaterialet ble lest gjennom flere ganger, der det ble gjort understrekninger og notater i arbeidet. Gjennom dette arbeidet med analysen ble det slik gjort meningskategorisering og meningsfortetting. Meningsfortetting vil si at forskningsdeltakernes uttalelser blir forkortet til kortere formuleringer. Den umiddelbare meningen gjengis med få ord. «Forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212).

## 4.7 Analyseprosessen

Fenomenologiske studier og forskning er opptatt av den meningen mennesker legger i en opplevd erfaring av et fenomen (Postholm, 2011, s. 41). I dette tilfellet dreier det seg om elevens opplevelse av fenomenet anerkjennelse, sett i forholdet elev-lærer situasjon. Målet med min forskning blir derfor å gripe enkeltelevens opplevelse, samtidig som jeg forsøker å

finne ut hvordan opplevelsen av anerkjennelse oppleves av flere enkeltindivider. Det blir viktig å forstå konkrete relasjoner som er erfart i en bestemt situasjon i en spesifikk sammenheng. Disse opplevelsene kan ikke erfares av meg siden det er snakk om avsluttede erfaringer. Men likevel er ikke disse opplevelsene og erfaringene glemt av elevene (Postholm, 2011, s. 41-43). Analyseprosessen vil derfor dreie seg om hvordan jeg kan finne en felles essens, eller kjerne, i forskningsdeltakernes uttalelser og beskrivelser.

Jeg samlet alle svarene fra elevene under hvert spørsmål, og nummererte de ulike forskningsdeltakerne i transkripsjonen. Deretter lette jeg etter utsagn med samme innhold hos de ulike forskningsdeltakerne. Svar og utsagn som omhandlet det samme temaet fikk i min transkripsjon felles farge og plassert under samme underkategori. Deretter fant jeg fellesnevnerne for underkategoriene som jeg samlet i hovedkategorier. Jeg måtte velge de kategoriene som gav størst mening og som kunne belyse problemstillingen best mulig. Utsagnene danner de ulike meningsenhetene eller «horisontene» som til sammen kan beskrive fenomenet og belyse problemstillingen best mulig (Postholm, 2011, s. 98).

Følgende viser jeg en liten del av analyseskjemaet for å belyse måten jeg har gått fram på. Jeg har her brukt meningsfortetning, det vil si at forskningsdeltakernes utsagn gjengis med få ord. Gjennom å finne sammenhenger og like utsagn i teksten har jeg kunnet kategorisere materialet. Noen av utsagnene kan være elementer i flere av underkategoriene. Jeg har likevel forsøkt å plassere utsagnet der det oppleves som mest relevant i denne sammenhengen. Jeg gjentar her tre forskningsdeltakeres utsagn vedrørende et spørsmål i intervjuguiden. Alle forskningsdeltakerne hadde lignende utsagn på dette spørsmålet. For framstilling her i oppgaven har jeg markert meningene med ulik type skrift. Meninger som er gjentatt av flere og som er relevante i forhold til oppgavens tema, er markert med henholdsvis fet skrift, kursiv eller understrekning, og deretter plassert i en underkategori som er markert med samme skrift ut fra meningsutsagn. Disse underkategoriene ble igjen samlet i kategorien verdsettelse.

Spørsmål	Svar	Underkategorier	Hovedkategori
Hva er viktig for deg i møte med en lærer?	<p>Elev 1: Om læreren er til å <u>stole på</u> ...at hun <i>aksepterer</i> <i>min bakgrunn</i>...da blir jeg <u>tryggere på skolen</u></p> <p>Elev 2: ....at læreren er <b>hyggelig</b>...at hun spør hvordan jeg har det ...at hun har lyst til å bli kjent med meg ...viser <b>respekt</b> for oss..</p> <p>Elev3: ...at hun er <b>hyggelig, snill, blid</b> ...at alle blir respektert og sett like mye ...<b>ikke forskjellsbehandler</b>...</p>	<p><b>-Respekt</b></p> <p><i>-Aksept</i></p> <p><u>-Trygghet</u></p>	Verdsettelse

Dette viser hvordan jeg har jobbet i analysearbeidet for først å finne underkategorier som deretter kunne samles i en hovedkategori i forhold spørsmål i intervjuguiden. I neste del av oppgaven presenteres alle kategorier samt underkategorier.

## 5. Resultater og drøftinger

I dette kapitlet drøftes undersøkelsens funn. Jeg vil nå presentere resultatene innen hver kategori og drøfte disse opp mot aktuell teori samt tidligere forskning innen feltet. Problemstillingen jeg søker svar på er: *På hvilken måte er lærerens anerkjennelse av betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring?*

I intervjustudier utgjør forskningsdeltakernes utsagn i form av sitater den egentlige empirien (Dalen, 2011, s. 86, 87). Ut fra undersøkelsens funn har disse hovedkategoriene kommet fram: Verdsettelse, identitet, motivasjon og mestring. Problemstillingen vil derfor bli belyst gjennom disse hovedkategoriene. Hver hovedkategori har sine underkategorier. Etter presentasjon av utsagn innen hver kategori vil dette drøftes mot aktuell teori. Ved framstillingen av forskningsdeltakernes svar er det kun det mest relevante som gjengis. Når jeg gjengir forskningsdeltakerne ordrett og sammenhengende tydeliggjøres dette ved å presentere teksten i kursiv. Andre ganger bruker jeg redigerte utdrag, og dette markeres ved å bruke tre prikker... Firkantparentes med tekst gir informasjon om kontekst. Videre er forskningsdeltakerne anonymisert, det kommer fram at hver enkelt forskningsdeltaker er nummerert fra 1-5.

### 5.1 Verdsettelse

Begrepet verdsettelse er sammensatt av flere elementer. Her presenteres de elementene som framstod som viktigst for mine fem forskningsdeltakere. Disse er respekt, aksept og trygghet som slik danner underkategorier. På spørsmål om hva som er viktig for eleven i kontakten med en lærer kom alle disse underkategoriene fram. Analysekategoriene aksept og trygghet ligger nær hverandre og er delvis overlappende. I utsagnene til forskningsdeltakerne tolker jeg det slik at de tillegger disse begrepene ulikt innhold. Ordet aksept forbinder de med personlige egenskaper som bakgrunn og lærevansker. Med begrepet trygghet oppfatter jeg at forskningsdeltakerne tenker på relasjonen til læreren, og at dette oppleves som et slags gjensidig forhold. Med dette som bakgrunn har jeg valgt å skille mellom disse to begrepene.



---

### 5.1.1 Respekt

Hovedinntrykket etter intervjuene var at respekt framstod som en svært sentral verdi for elevene i elev-lærer relasjonen. Forskningsdeltaker 2 svarer slik:

*«På starten er det skummelt med en ny lærer. Viktig at det går an å prate med henne med en gang, at hun er imøtekommende. At hun sier at vi må spørre hvis det er noe vi lurer på. At læreren er veldig hjelpsom og hyggelig mot oss, og viser respekt for oss. At hun spør hvordan jeg har det, at læreren har bra kroppsspråk, i hvert fall ikke dobbelkommunikasjon!».*

Forskningsdeltaker 3 sier det slik: *«Viktig at hun[læreren]er hyggelig, snill, blid, i godt humør. At hun sier «Hei!».* At alle blir respektert og sett like mye, at hun ikke forskjellsbehandler».

Forskningsdeltaker 1 svarer slik: *Viktig at læreren kommer bort, viser interesse, spør hvordan jeg har det. At læreren har et vennlig kroppsspråk.*

Det framkommer slik av datamaterialet at eleven vektlegger betydningen av en hyggelig og imøtekommende lærer. Hvordan læreren framstår for eleven kan slik synes å ha betydning for om de føler læreren viser dem respekt eller ikke. Både forskningsdeltaker 1 og 2 er opptatt av kroppsspråket til læreren, og betydningen av at læreren sier det samme med ord som hun viser med kroppsspråket sitt.

På spørsmål om hvordan en lærer kan vise at han/hun ikke bryr seg om eleven, svarer forskningsdeltakerne slik: Forskningsdeltaker 2:

*«På ungdomskolen var det en lærer som behandlet meg nedverdiggende på grunn av at jeg har dysleksi. Han spurte om hvordan han kunne vite at det var sant at jeg selv hadde gjort denne leksa. Han viste meg ingen respekt, fikk kjeft hvis jeg ikke hadde gjort leksa».*

Forskningsdeltaker 1 opplevde mangel på respekt slik:

*«Jeg føler læreren ikke har lyst til å snakke med meg, han ignorerer meg, later som han ikke ser meg. Hva er vitsen med å gjøre skolearbeidet når læreren ikke bryr seg, like godt ikke å gjøre noe».*

Forskningsdeltaker 3 viser også til lærerens kroppsspråk når han forteller om hvordan læreren kan vise manglende respekt for eleven. Han sier det slik: « *Når læreren ikke er blid, og han ikke vil ha øyekontakt med meg, føler jeg meg utenfor, at han[læreren] ikke bryr seg om meg, viser ingen respekt liksom*».

Ut fra de ulike forskningsdeltakernes utsagn, tolker jeg det slik at de alle er følsomme for hvordan læreren møter dem og henvender seg til dem som individer. Jeg ser likevel at følsomheten for dette ikke er lik hos alle de fem forskningsdeltakerne. Elevene har ulike forutsetninger. En av forskningsdeltakerne har dysleksi, og en annen er minoritetselev. Det er disse to elevene jeg opplever er mest sårbare i møte med en ny lærer. Med deres bakgrunn har de tidligere erfaringer fra skolen som ikke har vært heldig, og som har farget deres måte å tenke på når de møter nye lærere.

### 5.1.2 Aksept

Innholdet i begrepet aksept kan minne mye om elementene i begrepet respekt. Forskningsdeltaker 1 sier det er viktig at

*« ...de [lærerne] godtar at jeg ikke er norsk, at læreren aksepterer min bakgrunn. Iblant føler jeg at jeg må vente til slutt for å få hjelp, jeg føler det er fordi enkelte lærere ikke liker utenlandske folk. Jeg får god forståelse hos min kontaktlærer fordi at hun kjenner meg godt...viktig at læreren kan hjelpe meg samme hva det er... at jeg kan stole på henne.»*

Forskningsdeltaker 2 er opptatt av aksept av sine spesielle forutsetninger. Hun sier det slik: « *...at hun [læreren] bryr seg om hvordan jeg har det, at det går an å kutte lekse...*»

Forskningsdeltaker 4 trekker fram viktigheten av at læreren viser forståelse for eleven. Han sier også at:

*«Det er viktig at vi kan prate sammen, at en kan spørre om alt, da er det lettere å spørre hvis jeg ikke skjønner noe eller fikk med meg all ting. Det er viktig at noen [læreren]ser at jeg har problemer»*.

---

Vi ser her at elevene trekker fram behovet for aksept på ulike felt. Det dreier seg om ønske om aksept for sin bakgrunn, for sine lærevansker eller for elevens personlige problemer.

På spørsmål om hvordan forskningsdeltakerne kan føle at læreren ikke aksepterer eller liker han eller henne, og hvilken betydning det har for han eller henne svarer de med disse utsagnene: Forskningsdeltaker 2:

*«Jeg spurte etter tilpasset lekse, fikk det ikke, selv om vi klagde til ledelsen. Så i tysktimen rakk jeg aldri opp hånda. Jeg ble ikke positiv til faget, jeg tenkte at huff, er det det faget nå, bare ventet på at klokka skulle gå».*

Forskningsdeltaker 4 forklarer det med at «... noen[lærere] er dømmende og negative.. får ikke lyst til å gjøre noe da...».

Det samme uttrykker forskningsdeltaker 5 i det han sier at «... jeg blir likegyldig... lite engasjert...»

Forskningsdeltaker 3 opplever manglende aksept slik: «... at arbeidet jeg har gjort ikke blir verdsatt... jeg blir ikke motivert for videre jobbing...»

Vi ser at elevene ønsker aksept på ulike områder. Ved opplevelse av manglende aksept hos lærer kan det tolkes som at dette slår negativt ut på et felles område, nemlig likegyldighet og negativ holdning til faget og skolen.

### 5.1.3 Trygghet

På spørsmål til forskningsdeltakerne om hva det betyr for vedkommende å ha et godt forhold til læreren sin, kom det fram en tydelig meningskategori. Det handlet om trygghet. Forskningsdeltaker 2 hadde dette utsagnet:

*«Jeg får et tryggere forhold til de [lærerne] vi har i programfagene, de har vi oftere. Vanskeligere i fellesfag, de har vi ikke så ofte, blir mer positiv til faget når jeg kjenner læreren godt».*

Forskningsdeltaker 5 sier dette slik:

*«Kan ta opp ting med kontaktlærer, kjenner henne best, viktig at en tørr å prate, si fra om ting. Det er trygghet, føle at en kan ta opp ting hvis det er noe. Det betyr noe for læringsarbeidet».*

Forskningsdeltaker 1 tenker slik om dette forholdet: *...at jeg kan stole på læreren er viktig for at skoledagen skal være trygg. Da lærer jeg lettere, og jeg trives bedre på skolen ».*

Forskningsdeltaker 4 poengterer viktigheten av dette forholdet slik: *«Det er veldig viktig. Jeg blir tryggere på skolen og jeg klarer å stole mer på læreren. Og jeg tørr å spørre mer om hjelp... men jeg må kjenne læreren godt...»*

Forskningsdeltaker 3 opplever det på denne måten:

*«Det er viktig for å få god hjelp, og viktig for trivsel at en kan si «hei» og smile. At jeg får en følelse av at jeg alltid har noen der, og så får jeg mer lyst til å være hyggelig mot de andre i klassen».*

Her kommer det fram at alle forskningsdeltakerne vektlegger trygghet som en viktig faktor i forholdet til læreren. For to av elevene er trygghet viktig for å kunne stole på læreren. Flere knytter trygghet opp mot fag og læringsarbeidet. To av forskningsdeltakerne knytter trygghet mot økt personlig kontakt med læreren, og en av disse framhever at trygghet i forhold til læreren også har betydning for hans evne til å fungere godt sosialt med klassekameratene. Funnene kan tolkes slik at et trygt forhold til læreren dermed har betydning i forhold til både faglig og sosial utvikling.

#### 5.1.4 Drøfting av funn om verdsettelse

Resultatene viser at elevens opplevelse av respekt, aksept og trygghet er viktige elementer i det å føle seg betydningsfull og verdsatt. Løvlie Schibbye (2012, s. 15) sier at anerkjennelse må være en del av den luften vi puster i. Funnene viser at eleven kan føle om anerkjennelse er tilstede eller ikke i samspillet med læreren. Funnene viser også at det er sentralt både for elevens personlige og faglige utvikling å føle seg verdsatt og anerkjent av læreren. Nettopp dette tosidige, eller mangesidige, i relasjonen er poengtert i teorien (Løvlie Schibbye, 2012, s. 38). Mennesket eksisterer i en gjensidig sammenheng med andre, og kan ikke forstås uavhengig av sin sammenheng. Dette gir oss en forståelse av «selvet i relasjonen» (Løvlie

---

Schibbye, 2012, s. 38). Forholdet til læreren kan styrke selvet til eleven, eller det kan krenke elevens selvfølelse. Relasjonen innebærer et ønske og en kamp om anerkjennelse. Dette er dype behov mennesket har for å bli sett, for tilknytning, men også for å kunne utvikle seg til selvstendige personer slik vi ønsker elevene skal gjøre.

Hegel (2009, s. 118, 119) sier at reell anerkjennelse bare kan oppnås i gjensidighet mellom to mennesker, og at denne gjensidigheten er noe som er forut for anerkjennelsen. Funnene i min studie viser at elevens opplevelse av respekt, aksept og trygghet er viktige elementer i relasjonen til læreren. Muligens kan dette tolkes som at disse verdiene er et grunnlag som må være tilstede i elev-lærer forholdet for at elevens opplevelse av anerkjennelse kan finne sted. Resultatene fra studien viser også at dersom eleven ikke opplever anerkjennelse i relasjonen til læreren, kan dette føre til likegyldighet og tilbaketrekning fra elevens side.

Dette bringer oss over på Honneth sin teori om anerkjennelsens tre sfærer. Behovet for anerkjennelse i kjærlighetssfæren, rettslige sfæren og den solidariske sfære. Underkategoriene respekt, aksept og trygghet kom i denne studien fram som vesentlige funn som knyttes til begrepet verdsettelse. I kjærlighetssfæren er utvikling av selvtillit betinget av at eleven opplever en gjensidig ansikt-til-ansikt bekreftelse. Dette behovet oppstår i alle primære relasjoner, der elev-lærer-relasjonen også er av stor betydning. Elevens følelse av innlevelse og støtte fra læreren er sentralt for at dette behovet skal dekkes. I min studie uttrykte enkelte av forskningsdeltakerne at både ordene og kroppsspråket læreren brukte var viktig for deres følelse av deres trygghet og det å kunne stole på læreren. Det kan se ut som bekreftelse i kjærlighetssfæren var aller viktigst for eleven med dysleksi og minoritets eleven. Disse elevene hadde tidligere opplevd ikke å bli bekreftet positivt av enkelte av lærerne. Barn med spesielle forutsetninger kan derfor synes å være ekstra sårbare ved manglende anerkjennelse i denne sfæren. Dette er også Jakobsen (2013, s. 363) inne på.

Manglende anerkjennelse på dette området kan medføre at eleven mister selvtillit og tillit til omverdenen, med fare for å gi opp og tilbaketrekning. Dette mener jeg også å kunne finne noe grunnlag for i min empiri. Flere av forskningsdeltakerne forteller at dersom de opplever manglende verdsettelse hos læreren ble de likegyldige og mistet lysten til å jobbe med skolearbeidet.

Opplevelse av respekt, aksept og trygghet er vesentlig for utvikling av selvrespekt. Eleven med dysleksi hadde flere ganger opplevd ikke å få tilpasset sin opplæring ut fra sine

forutsetninger. Dette opplevde hun som urettferdig, og at det medførte at hun ikke alltid fikk gjort skolearbeidet godt nok. Elev 1 med minoritetsbakgrunn hadde opplevd ikke å bli anerkjent av lærer på grunn av sin bakgrunn. Det å bli anerkjent av samfunnet til å inneha de samme rettighetene som flertallet har, hører til anerkjennelse i den rettslige sfæren. Gjennom lik rett til utdanning får eleven mulighet for å utvikle kunnskap og dannelse. Anerkjennelse av elevens rettigheter uansett bakgrunn og forutsetninger gir mulighet for at eleven kan utvikle sin identitet. En sunn utvikling av personlighet kan også gi grunnlag for bedre motivasjon og mestring i skolen. Forskningsdeltakere 1 og 2 som forteller om manglende respekt og anerkjennelse av sine forutsetninger, og dermed tap av rettigheter, opplevde dette som krenkelse (jfr. Honneth, 2007, s. 124).

I mitt materiale kom det fram at tilbakemelding fra lærer har stor betydning for elevens opplevelse av skolearbeidet. Hartberg, Dobson & Gran (2012, s. 13) påpeker også at lærerens tilbakemeldinger og feedback skal ha anerkjennelse som ledetråd og læring som siktemål. Samtlige forskningsdeltakere i min studie la vekt på betydningen av trygghet, respekt og aksept i elev-lærer samspillet. Når eleven opplever trygget og et godt forhold til læreren, påvirker det skolearbeidet i positiv retning. Fire av de fem forskningsdeltakerne hadde opplevd manglende anerkjennelse på dette punktet, noe som medført resignasjon og manglende motivasjon i faget. Elevens opplevelse av verdsettelse på både det emosjonelle og kognitive planet er nødvendig for å oppleve anerkjennelse i den solidariske sfæren. Dette danner grunnlag for utvikling av selvverd. Undersøkelsen antyder at lærerens feedback og positive respons kan lede til økt motivasjon og mestring hos eleven, eller til nederlag og manglende tro på seg selv. Annen forskning viser også til dette (Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli & Myhr, 2014). En av forskningsdeltakerne pekte på at trygghet og verdsettelse fra læreren medførte at han også ble hyggeligere mot de andre i klassen. Det kan derfor tyde på at en positiv relasjon til læreren påvirker både faglig utvikling, samt personlig og sosial utvikling. Dette kommer også fram i nevnte undersøkelse (Aasen et al., 2014).

Resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at forskningsdeltakerne både har hatt gode relasjoner til lærere der de har opplevd verdsettelse, og det har vært situasjoner der enkelte har følt seg krenket. Krenkelsene har vært opplevd som manglende respekt fra lærer, det å bli oversett og ignorert, samt at læreren bevisst unngår øyekontakt med eleven. Dette kan tolkes som at læreren inntar et Jeg-Det forhold til eleven, der læreren har den dominerende rollen og ikke lar elevens stemme komme fram (jfr. Hellesnes, 1992, s. 147).

Det kan derfor synes som om læreren har mulighet for å innta en maktposisjon i forhold til eleven. De av forskningsdeltakerne som har opplevd dette, forteller om lærere som både med ord og kroppsspråk formidler manglende anerkjennelse overfor eleven. Gjennom sin profesjonsutøvelse yter læreren tjenester til sine elever, og elevene er avhengig av denne tjenesten. Dette betyr at lærer og elev står i en asymmetrisk relasjon til hverandre, noe som innebærer at det foreligger en maktrelasjon mellom disse partene (Terum & Grimen, 2009, s. 9). Foucault hevder at individet er et resultat av makten, og at makt eksisterer bare i relasjoner og når den uttrykkes i handling (Alvesson & Sköldberg, 2011, s. 370). Det er relasjonene innenfor institusjoner som for eksempel skolen som danner grunnlaget for maktforhold. Den rådende diskursen, eller konstruerte sannhetene, innenfor den enkelte skolen kan være kilden til å utøve makt i sosiale relasjoner, og slik kunne medføre segregering av enkelte elevgrupper (Dobson, 2013, s. 319).

Ut fra empiri har jeg ikke noe grunnlag for å si at forskningsdeltakerne i min undersøkelse opplever seg segregert eller utestengt fra fellesskapet. Men jeg tolker utsagnene deres dithen at særlig forskningsdeltaker 1 og 2 opplever seg som annerledes når de ikke møter respekt og aksept av sin bakgrunn eller spesielle behov. Spørsmålet er hva denne annerledesheten på sikt kan gjøre med deres sosiale og faglige utvikling? Grunnlaget eller hvilken diskurs læreren baserer sin pedagogiske praksis på, vil være av sentral betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring i skolen.

Det er ikke «gjennomsnittsbarnet» læreren møter i sin skolehverdag, de møter enkeltmennesker med sammensatte behov. Lærerens utfordring blir å bruke kunnskapen sin på en reflektert måte, der læreren som profesjonsutøver bygger sin praksis på evidensbasert kunnskap, som et ledd i det å kvalitetssikre opplæringen til eleven, men ikke la dette stå i motsetning til en anerkjennende praksis (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 56-58).

## 5.2 Identitet

Innledningsvis i oppgaven kommer jeg med tanker rundt i hvor stor grad elever blir møtt av lærere som ser og anerkjenner deres bakgrunn og forutsetninger. På spørsmål til forskningsdeltakeren om det har noen betydning at læreren viser interesse for deg og din bakgrunn, din familie, interesser og fritid, og hvilken betydning dette har, kom de med sine

tanker rundt hvordan de hadde opplevd dette. Likeså på spørsmål rundt lærerens kunnskap og forståelse om elevens kultur og bakgrunn. Kategorien presenteres med undertemaene å få være en hel person og elevens bakgrunn.

### 5.2.1 Å få være en hel person

Forskningsdeltakerne belyser sammenhengen mellom deres privatliv og slik de har det på skolen. Forskningsdeltaker 2 sier dette slik:

*«Noen ganger hvis jeg ikke har det bra hjemme, så har jeg det ikke bra ellers heller liksom. Blir glad for at hun[læreren] legger merke til meg, at læreren spør hvordan det gikk på kampen, at hun har sett bilde av meg i avisa, blir glad for at hun ser jeg får til mestring på andre felt også. Det er viktig å få en følelse av at en er mer enn bare elev».*

Noe av det samme poengterer andre av forskningsdeltakerne. Forskningsdeltaker 1 formulerer det på denne måten:

*«Viktig at de godtar at jeg ikke er norsk! Viktig at de er interessert i meg som person. Når læreren er interessert i meg blir jeg mer motivert for faget. Det hender vi får oppgaver der jeg kan skrive om noe fra hjemlandet mitt, og det er fint. Noen tema kan jeg mye om, for eksempel fattigdom, siden jeg har opplevd det selv i landet jeg kommer fra. Og så når vi skal skrive oppgaver om religion ».*

Forskningsdeltaker 4 tenker dette:

*«Det er viktig at læreren oppfatter hvem jeg er, at jeg er en hel person på en måte. Det er bedre på skolen når de vet litt hvordan jeg har det hjemme, da føler jeg meg mer som et helt menneske».*

Forskningsdeltaker 5: *« Noen lærere skjønner lettere hvordan jeg har det, og det er godt... iblant kan jeg ha det litt vanskelig privat».*

Forskningsdeltaker 3 opplever noe av det samme, men påpeker gjennom dette også tanker om læreren: *«Det virker støttende, og jeg trives bedre. Lærerne blir vanligere av det, læreren blir noe mer enn bare en lærer. Når hun bryr seg om meg føler jeg at jeg blir bedre kjent med henne».*



## 5.2.2 Elevens bakgrunn

Med bakgrunn i temaet om betydningen av lærerens interesse i forhold til forskningsdeltakerens bakgrunn, ble det naturlig å stille spørsmål om eleven opplever å møte forskjellig forståelse hos ulike lærere. Tre av forskningsdeltakerne svarte entydig på dette. Jeg tenker at skolen, som er sammensatt av en mangfoldig elevgruppe, er det viktig at slike opplevelser blir løftet fram og diskutert for å kunne skape en inkluderende skole med muligheter for motivasjon og mestring for alle.

Forskningsdeltaker 1 med minoritetsbakgrunn opplever i stor grad forskjellig forståelse hos ulike lærere. Hun forteller:

*«Jeg får god forståelse hos kontaktlærer, hun kjenner meg bedre enn de andre. Hun gir meg oppgaver der jeg kan bruke bakgrunnen min. Hos en lærer får jeg sist hjelp når jeg rekker opp hånden. Selv om jeg har rekt opp hånden før de norske, må jeg vente helt til slutt, jeg må vente lenger på hjelp enn de norske. Dette skjer hver time jeg har denne læreren. Jeg føler at noen lærere ikke er så glade i utenlandske mennesker. I disse timene får jeg ikke gjort så mye, må bare vente på hjelp».*

Dette utsagnet belyser hvordan det kan oppleves å være minoritetselev i norsk skole. Med sin identitet fra et annet land opplever hun ikke å bli sett og møtt av lærer på samme måten som de etniske norske elevene. Forskningsdeltaker 2 som har dysleksi opplever at hun på grunn av sine læreforutsetninger ikke blir behandlet likeverdig som de andre elevene:

*«Iblant føler jeg at læreren er negativ til meg fordi jeg har dysleksi og ikke leser og skriver så fort som de andre. Da kan han[læreren]bli irritert, og da tørr jeg ikke spørre om noe, jeg bare later som jeg får det til...når læreren skjønner problemet mitt og spør om det er noe jeg ikke skjønner er det så godt, da viser læreren hvordan jeg kan gjøre det på en annen måte og hvordan jeg kan lese til neste prøve».*

Forskningsdeltaker 4 sier dette: *«Iblant har jeg problemer hjemme, noe som går ut over konsentrasjonen på skolen...da betyr det mye at læreren tar hensyn til dette...»*

Forskningsdeltakerne ser slik en sammenheng mellom hvordan læreren oppfatter og anerkjenner deres personlige forutsetninger og bakgrunn og hvilke tilrettelegginger læreren gjør utfra denne bakgrunnen.

### 5.2.3 Drøfting av funn om identitet

Resultatene fra kategorien identitet vil jeg nå diskutere ut fra relevant teori. Det å føle seg som en hel person, samt anerkjennelse av sin bakgrunn, er grunnleggende elementer i utviklingen av menneskets identitet. Begge disse underkategoriene har forbindelse med hverandre, den ene er en del av den andre.

Det å bli anerkjent av Den Andre er nødvendig for å kunne utfolde seg og utvikles. Forskningsdeltakernes utsagn viser et behov for å bli oppfattet som, og få anerkjennelse som, et helt menneske, samt et sterkt behov for anerkjennelse av sin opprinnelse. Funnene viser at forskningsdeltakerne iblant opplever relasjonen til læreren som problematisk.

I relasjonelle læringsammenhenger vil eleven være sårbar overfor læreren. I en elev-lærer relasjon vil det være asymmetri i kunnskap og makt. Relasjonen mellom elev og lærer vil påvirke måten vi møter hverandre og samhandler på, og som dermed får betydning for dialogen (Pettersen, 2006, s. 45). Hvordan læreren betrakter og oppfatter eleven vil påvirke lærerens måte å møte eleven på. Dersom læreren møter eleven i et Jeg-Du forhold, legges det til rette for intersubjektivitet, nærvær og en god relasjon. Både lærer og elev er da i selve relasjonen. Motsatt kan læreren møte eleven i et Jeg-Det forhold, noe som medfører at læreren møter eleven som et objekt eller gjenstand. Ved å trekke fram enkeltsider ved eleven, er han ikke lenger et Du, men et Det, slik det kan tyde på når enkelte lærere trekker fram minoritetsbakgrunn, dysleksi og hjemmeforhold som negative sider hos elevene. (Buber, 2003, s. 3). Flere av forskningsdeltakerne vektlegger betydningen av det å bli oppfattet som en hel person og bli godtatt med den bakgrunnen han eller hun har. De ønsker at læreren skal legge merke til dem som person, og hva de er opptatt av utenfor skolen. De ønsker å bli sett og lagt merke til som mer enn bare det å være elev. Det at læreren møter eleven som et helt menneske blir derfor viktig for å skape et Jeg-Du forhold. Fuglestad (2007, s. 11) poengterer lærerens rolle slik: «Han skal strekkja seg etter å ta inn den andre parten, forstå kva han seier, sjå kor han er. Og kven han er». For å få dette til må læreren åpne seg mot eleven, gjøre seg tilgjengelig og ikke bare være opptatt av å formidle eget budskap. Kanskje er det når læreren gjør seg tilgjengelig for eleven at han kan bli noe mer en bare en lærer, slik forskningsdeltaker 3 uttrykte det.

Ved at det skapes et Jeg-Du forhold kan det synes som det er større muligheter for at eleven anerkjennes som et helt menneske og med sine særegenheter. «Jeg blir til ved Duet» sier

---

Buber (2003, s. 10). Det er gjennom en annen person at mitt eget jeg kan skapes. Læreren må kunne sies å være en signifikant person for eleven. Derfor har det stor betydning for eleven at læreren skaper et Jeg-Du forhold, slik at eleven får god grobunn for å utvikle sitt eget Jeg og sin identitet. Slik kan det også tolkes hos flere av forskningsdeltakerne, i det det er først når læreren ser dem som hele mennesker at de opplever å få en god relasjon til læreren. To av informantene poengterer at dette har også innvirkning på deres motivasjon i fag og mestring i skolen. Anerkjennelse av elevens særegenheter ser her ut til å ha betydning for identitetsfølelsen hos eleven. Sammenhengen mellom anerkjennelse og identitet finner vi også i teoriene til Hegel og Taylor.

For at læreren skal greie å skape en god relasjon til eleven, kan det også være nødvendig med avstand, et Jeg-Det forhold til eleven iblant. Vekslingen av nærhet og distanse i klasserommet er nødvendig for å kunne danne seg det riktige inntrykket av eleven (Skrefsrud, 2014, s. 149). Forskningsdeltakerne hadde litt ulik oppfatning av hvor stor interesse læreren skulle vise. Dette kan relateres til at de har ulik behov for kontakt med læreren. Opplevelsen av nærhet er likevel grunnlaget for anerkjennelse og identitetsbygging.

Forskningsdeltaker 1 forteller om opplevelser der hun ikke har opplevd anerkjennelse av sine fundamentale kjennetegn. Når hun rekker opp hånden får hun hjelp etter de norske elevene, selv om hun har bedt om hjelp før dem. Hun får derfor følelsen av at læreren liker henne dårligere enn de etnisk norske elevene. Nyere politiske tendenser, samt mangfoldet i vårt samfunn, retter seg både mot et behov for, og krav om anerkjennelse (Taylor, 2008, s. 15). Anerkjennelse av menneskets fundamentale kjennetegn er nødvendig for å utvikle en sunn personlighet og identitet. Det kan utfra teori og empiri settes spørsmål ved om alle elever opplever det som like enkelt å få anerkjennelse i den norske skolen i dag. Forskningsdeltaker 1 mente hun fikk mindre oppmerksomhet og hjelp fordi hun var fra et land utenfor Europa. Ut fra hennes utsagn kan være naturlig å tolke det dit hen at hun får gjort svært lite i det aktuelle faget, siden hun ikke får optimale muligheter i undervisningen. Dette kan redusere motivasjonen og medføre et dårligere læringsutbytte for denne eleven.

Denne forskningsdeltakeren har en annen kulturbakgrunn og religion enn majoriteten i Norge. Hennes sosiale erfaringer og de livsbetingelsene hun har levd og lever under, gjør at hun har en annen *habitus* og *symbolsk kapital* enn mange i Norge (Bourdieu & Passeron, 2006, s. 97, 98). Læreren er på sin side også bærer av en bestemt type symbolsk kapital, avhengig av han eller hennes bakgrunn og erfaringer. Lærerens symbolske kapital vil være

avgjørende for hva hun eller han oppfatter som vanlig eller normalt og vil slik påvirke lærerens pedagogiske praksis. Lærerens tradisjoner, verdier og praksisformer anerkjenner ofte lettere elever med tilsvarende sosial bakgrunn, habitus og symbolsk kapital. Dersom skolen ikke forstår og verdsetter de kulturelt forankrede verdiene barn med annen type kapital bærer med seg, kan det skje at skolen definerer disse elevene som «kulturelt depriverte» eller «barn med lærevansker» (Strand, 2001, s. 174). Slik kan skolen komme til å trække på dem som ligger nede og gjennom manglende anerkjennelse øke krenkelsene i forhold til denne elevgruppen. Utsagn fra forskningsdeltaker 1, der hun peker på manglende hjelp fra læreren hver time i et bestemt fag, kan tyde på at hun kan være utsatt for lignende merkelapper, og at dette kan medføre vanskeligheter for henne i gjennomførelse av fag og utdanning, med fare for å bli værende i en lavere sosial klasse (Bourdieu & Passeron, 2006, s.9).

Det at læreren oppfatter og anerkjenner forskningsdeltakeren som et helt menneske, samt anerkjennelse av bakgrunn, kommer fram som betydningsfulle faktorer i elev-lærer relasjonen. Lærere som ser, favner om og anerkjenner disse sidene ved eleven, vil kunne gi eleven muligheter for å utvikle både sin identitet og fagkunnskap.

## 5.3 Motivasjon og mestring

Kategorien motivasjon og mestring har kommet fram gjennom underkategoriene selvtillit og selvverd, og relasjon elev-lærer. Spørsmålene som går på elevens tanker om sin egen motivasjon og mestring i læringsarbeidet, har vært stilt med bakgrunn i elevens forhold til læreren.

### 5.3.1 Selvtillit og selvverd:

På spørsmål om hvilken betydning ros og oppmuntring har for trivsel og faglig utbytte har forskningsdeltakerne disse tankene: Forskningsdeltaker 2:

---

*«Da føler jeg at jeg får det til, blir positiv til neste oppgave, får mer vilje til å jobbe med faget. Blir litt mer gira til å gjøre det enda bedre når jeg får ros og når det står hva jeg bør gjøre for å få det til enda bedre».*

Forskningsdeltaker 1:

*«Jeg føler meg litt spesiell. Jeg får lyst til å lære mer. Når jeg får ros av læreren blir jeg hyggeligere mot de andre i klassen, og så er det lettere å komme seg gjennom skoledagen da, får bedre motivasjon, jeg får lyst til å bli enda flinkere».*

Forskningsdeltaker 4 opplever det slik: *«Jeg blir glad inni meg... lykkelig. Jeg får lyst til å lære mer. Jeg føler på mestring, at det er verdt jobbingen med faget».*

Forskningsdeltaker 3 peker også på følelsen av lykke: *«Jeg får en god følelse, jeg blir ivrig og motivert for skolearbeidet... får en mestringsfølelse inni meg. Hvis arbeidet jeg har gjort ikke blir verdsatt, blir jeg ikke motivert for videre jobbing».*

Forskningsdeltaker 5:

*«Det er positivt, motiverende, læreren sier at klarer du det, så klarer du det. Det blir en anerkjennelse på at jeg har gjort en god jobb. At noen legger merke til at jeg gjør det bra, jeg får mere selvtillit da».*

Hos samtlige forskningsdeltakere kommer det fram at ros og oppmuntring har sterk sammenheng med deres prestasjoner på skolen. Ordene positiv, lykke, en god følelse, det å føle seg spesiell i en positiv betydning, og det å føle at en får det til, er ord som har sammenheng med selvtillit og selvverd. Det kan tolkes slik at forskningsdeltakernes grad av opplevelse av disse følelsene har stor betydning for deres innsats på skolen.

### 5.3.2 Relasjon elev-lærer

Forskningsdeltakernes beskrivelse av kvaliteten på sin relasjon til læreren og hvordan denne relasjonen påvirker deres motivasjon og mestring i et fag, kan tyde på en lignende sammenheng.

Forskningsdeltaker 4 er entydig: *«Ja får lyst til å lære mer når jeg har et positivt forhold til læreren. Da hører jeg bedre etter og får lyst til å gjøre en bra innsats».*

Forskningsdeltaker 3 sier det slik:

*«Når jeg liker læreren følger jeg med i timen, og spør om hjelp. Hvis jeg har et dårlig forhold til en lærer er det vanskelig å høre på det læreren sier, har ikke lyst til å jobbe, ikke lyst til å følge med, vanskelig å få bra karakter da».*

Forskningsdeltaker 1:

*«Tørr å spørre mer da, klarer mer. Hvis læreren ikke er interessert i meg, gjør jeg ikke hjemmeleksene mine. Men jeg prøver så godt jeg kan i alle fag, prøver å bli bedre i alle fag uansett».*

Forskningsdeltaker 5 deler noe av denne oppfattelsen: *« Forholdet til læreren er en bit av det, det er flere ting som spiller inn».* Han trekker videre fram betydningen av lærerens engasjement i undervisningen: *«Når læreren er engasjert og positiv blir elevene mye mer motiverte».*

Dette synet deles med forskningsdeltaker 2:

*«Hvis læreren ikke er engasjert blir det kjedelig. Det er vanskelig å lære av en negativ person. Hvis jeg har et godt forhold til læreren får jeg lyst til å jobbe i faget. Fikk 2 i norsk på ungdomskolen, fått 4 nå, er mer positiv til faget nå. Tørr å spørre mer, ikke bare sitte og late som jeg får det til».*

På oppfølgingsspørsmål om hvordan læreren kan støtte henne i faget sier hun:

*«At læreren kommer og spør om jeg får det til, eller om det er noe jeg ikke skjønner, viser hvordan jeg kan gjøre det på en annen måte, og hvordan jeg kan lese til neste prøve. At jeg får utskrift av PowerPoint, så slipper jeg å skrive alt ned, det blir så mye enklere».*

### 5.3.3 Drøfting av funn om motivasjon og mestring

Ord som positiv, gira, bli hyggelig mot andre, lyst til å bli flinkere, lykkelig, motiverende, mestringsfølelse og anerkjennelse er stemninger og følelser som oppstår hos forskningsdeltakerne når de opplever å få ros og oppmuntring av læreren. Ros og oppmuntring er sentrale elementer i begrepet anerkjennelse. Funn viser altså at gjennom anerkjennelse fra læreren kan positive drivkrefter som dette oppstå og fremme motivasjon og mestringsfølelse hos elevene. Anerkjennelse er nødvendig for å utvikle et godt selvbilde og en selvforståelse som hel person, slik at en ikke trenger å se på seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker.

En undervisningssituasjon kan forstås som en «anerkjennelsesdialektikk», det vil si som et spenningsforhold mellom verdsettelse og kritikk (Jakobsen, 2013, s. 357). Gjennom anerkjennelse i kjærlighetssfæren, rettssfæren og den solidariske sfæren kan læreren fremme elevens selvtillit, selvrespekt og selvverd. Dette vil i undervisningssituasjonen fremme motivasjon og mestring. Eller læreren kan gjennom kritikk og manglende anerkjennelse fremme en følelse av krenkelse hos eleven, noe som kan føre til manglende innsatsvilje, motivasjon og mestring (Honneth, 2007, s. 104). Forskningsdeltakernes utsagn i mitt materiale er med og forsterker dette. De er tydelige på den positive innvirkningen det har på deres læringsprosess når læreren roser og oppmuntrer dem. I motsatt fall uttrykker en av forskningsdeltakerne at han mister motivasjonen når arbeidet hans ikke blir verdsatt. Manglende anerkjennelse kan derfor føre til nederlagsfølelse og manglende tro og verdsettelse av seg selv og sine prestasjoner i skolen (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 22). Det kan derfor tolkes slik at selvtillit og følelsen av selvverd er sentrale elementer for at eleven skal greie å være motivert for skolearbeid og samtidig ha tro på egen mestring.

I denne undersøkelsen kommer det fram at den enkelte læreren har betydning for forskningsdeltakernes motivasjon i faget. Dette stemmer overens med Banduras mestringsteori, som hevder at mestring ikke er en stabil egenskap, men vil avhenge av situasjonen. Forskningsdeltakerne forteller at når de opplever å få ros og anerkjennelse blir de mere gira på neste oppgave, får lyst til å lære mer, blir ivrige og mer motiverte. Bandura benevner dette som verbal overtalelse. Når elevene stadig mestrer mer, øker deres tro på mestring også i framtida. Deres tro på egen mestring er derfor viktig for motivasjonen og drivkraft for ny mestring, slik Bandura også hevder i sin mestringsteori (Bandura, 1997, s.22).

Elevens potensiale for motivasjon og mestring finnes i hans nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1979, s. 86). Vygotsky hevder at elevens læring foregår i relasjon til en mer kompetent annen. Det vil si at fullverdig og aktiv samhandling mellom lærer og elev må oppleves som betydningsfullt for at eleven skal finne mening og passende utfordringer i sin læringsprosess. Den nærmeste utviklingssonen blir derfor et utgangspunkt for tilpasset opplæring (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 130). Passende utfordringer vil kunne gi eleven reelle eller autentiske mestringsopplevelser, slik Bandura kaller det.

Vygotsky sier at de prestasjonene eleven klarer alene, samt det eleven kan klare i samspill med læreren, vil legge grunnlaget for senere mestring. Dialogen og intersubjektiviteten mellom lærer og elev vil derfor være betydningsfull. Hva som skjer på det relasjonelle planet mellom lærer og elev blir derfor sentral i denne sammenhengen. Samtlige av forskningsdeltakerne i studien påpeker at de blir mer motivert for skolearbeidet når de opplever å ha en god relasjon til læreren. En god relasjon medfører at de får lyst til å lære mer, høre på læreren, jobbe i faget, følge med i timen og spørre om hjelp. Forskningsdeltaker 2 poengterer særlig viktigheten av et tett og støttende samarbeid med læreren, der læreren spør hvordan det går og videre legger til rette for mestring i faget. Funn kan derfor tyde på at når eleven opplever en anerkjennende og positiv holdning fra læreren så øker muligheten for at eleven lytter til læreren og følger med i timen, noe som gir eleven større muligheter for læring og mestring.

Forskningsdeltaker 2 og 5 trekker inn betydningen av lærerens engasjement i faget som et vesentlig moment for at de selv skal bli motivert i faget. Betydningen av lærerens entusiasme ser vi også hos Bandura sin teori om mestringsforventning. Bandura hevder at gjennom vikarierende erfaringer, eller modellering, kan læreren gjennom faglig kunnskap og entusiasme, samtidig som han viser respekt for elevene, gi elevene motivasjon og mulighet for mestring. Det kan mulig tolkes slik at når læreren viser god faglig kompetanse, og samtidig viser engasjement i undervisningen gjennom en anerkjennende holdning til elevene, smitter dette over på elevenes motivasjon i faget.

Datamaterialet peker også på hvordan forskningsdeltakerne opplever det å ha en dårlig relasjon til læreren. Samtlige av forskningsdeltakerne har hatt opplevelser der de har følt på dette. De forteller at de da ikke har lyst til å høre på læreren eller følge med i timen, ikke lyst til å jobbe eller gjøre lekser. Slike stunder opplever de ikke gjensidig og meningsfull interaksjon med læreren. Hva kan slike erfaringer medføre for eleven? Er det i elevens



oppfatning av seg selv en sone for mulig utvikling? (Hundeide, 2001, s. 167). Det faller naturlig å tenke at hyppigheten av negative opplevelser vil påvirke elevens tro på egen mestringsevne. På den andre siden kommer det fram at når forskningsdeltakerne opplever positive bekreftelser fra lærere blir de motiverte og får tro på egen mestring innenfor sin utviklingssone. Anerkjennelse fra læreren kan dermed sees som betydningsfullt i forholdet mellom lærer og elev i Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Lærerens rolle er også sentral i Banduras teori om mestringsforventning. En anerkjennende holdning fra læreren kan medføre at eleven lettere lar seg motivere til innsats, slik jeg har diskutert Banduras teori ovenfor. I tillegg vil lærerens anerkjennelse gjøre eleven trygg og avslappet, med redusert stress, redsel og angst. Bandura sier at slike fysiologiske reaksjoner påvirker vår mestringsevne i stor grad (Manger & Wormnes, 2015, s. 116-122).

## 6. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg søkt å finne svar på *hvilken måte lærerens anerkjennelse har betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring*. Gjennom teori og empiri har jeg undersøkt betydningen av læringsfellesskapet mellom lærer og elev. I denne enheten, eller forholdet, skal eleven realisere sitt læringspotensial. Lærerens oppfattelse av eleven vil derfor påvirke både elevens læringsutbytte og elevens syn på egen læringsevne.

Gjennom forskningsdeltakernes tanker og opplevelser har jeg fått innblikk i hvordan deres relasjon til læreren påvirker deres læringslyst og mestringsevne. Studien viser at ros og anerkjennelse fra læreren går igjen som en suksessfaktor i samspillet mellom lærer og elev. Når eleven opplever å bli anerkjent både personlig og i forhold til sine faglige forutsetninger, skjer det en positiv kognitiv utvikling, elevens identitet styrkes og elevens forventning om egen mestring øker. Studien indikerer at en positiv identitetsfølelse og opplevelse av faglig mestring henger sammen.

Med bakgrunn i disse resultatene, er det nærliggende å tenke at lærerens oppfatning av eleven vil ha avgjørende betydning for hvordan læreren vil tilrettelegge for eleven i hans eller hennes nærmeste utviklingssone. Resultatene av min undersøkelse kan tyde på en sammenheng her. Når enkelte av forskningsdeltakerne i min studie ikke har følt seg likt og anerkjent av læreren, får de en opplevelse av å være oversett, nedverdiget og krenket, og de mister motivasjonen til å jobbe med faget. I motsatt fall, når de opplever anerkjennelse både personlig og faglig, øker deres selvtillit, motivasjon og mestringsevne.

Elevenes utsagn og opplevelser har gitt meg større innblikk i elevenes verden. To av utsagnene har spesielt vist meg dimensjonen ved det å bli anerkjent. Det er utsagnene «*Det er viktig å få en følelse av at en er mer enn bare en elev*» og «*Læreren blir noe mer enn bare en lærer*». Jeg tenker at dette handler om identitet. Ved å støtte og anerkjenne eleven både skolefaglig og personlig opplever eleven en trygghet om at han er god nok som han er. Når denne vissheten er dannet, er eleven klar for læring. Gjennom anerkjennelse av eleven opplever eleven en positiv identitetsbekreftelse, noe som er grunnleggende for elevens evne til motivasjon og tro på egen mestring. Når læreren viser interesse for eleven, blir læreren noe mer enn bare en lærer. I det øyeblikket eleven har blitt mer enn bare en elev og læreren noe mer enn bare en lærer, da er mulighetene store for å oppnå en subjekt-subjekt relasjon, et

---

Jeg-Du forhold, der elev og lærer kan kjenne på et gjensidig forhold, til tross for asymmetrien i dette forholdet.

Skolen er en arena preget av et mangfold av ulike elever. Ikke alle elever er klar over alle kodene og det sosiale språket som kreves i skolen. Lærerens evne til å anerkjenne elevens bakgrunn og habitus vil derfor være avgjørende for å medvirke til at alle elever, uansett forutsetninger, blir inkludert og godtatt som den de er. En trygg identitet er et godt utgangspunkt for læring og mestring. Slik kan vi hindre at skoletapere skapes og utdanning avbrytes. Anerkjennelse av elevens identitet er grunnlaget både for elevens danning, det vil si elevens muligheter til å ta frie og selvstendige valg, samt å være en god medborger, og det skaper optimale betingelser for instrumentell læring, slik også Engen (2010, s. 51-68) er opptatt av.

Anerkjennelse av eleven handler i stor grad om feedback. Bruk av kunnskap i lærerens pedagogiske praksis bør derfor ikke bare ha fokus mot det instrumentelle, men også mot følelser og selvet. Min studie tyder på at en anerkjennende relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens opplevelse av verdsettelse, identitet, motivasjon og mestring. Anerkjennelse av elevens bakgrunn og identitet styrker elevens selvtillit og selvverd. Det å ha tro på seg selv og egen læringsevne er viktig for å ha tilstrekkelig indre motivasjon i arbeidet med skolefagene. Dette synes som å være en forutsetning for skolefaglig mestring, men også en viktig brikke i forhold til sosial mestring.

Denne studien er for liten til å kunne være generaliserbar. En kan likevel tenke seg at en del elever vil kunne kjenne seg igjen i de resultatene som har fremkommet i undersøkelsen. Funnene kan også være interessante for lærere og lærerstudenter. Behovet for anerkjennelse er et dyptliggende behov hos oss alle og kanskje ikke alltid like lett å snakke om. Derfor er det viktig med videre forskning og åpenhet rundt betydningen av anerkjennelse i lærer-elev forholdet. Kanskje har denne betydningen ikke vært vektlagt nok i den videregående skolen. Det er derfor interessant med videre forskning rundt temaet lærerens anerkjennelse av eleven og betydningen dette forholdet har for gjennomføring av videregående utdanning. Kanskje kan et større fokus på dette temaet skape en bedre skole for vårt mangfold av elever.

## Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., & Myhr, L. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 13, 2014). *Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Bae, B., & Waastad, J. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon. I B. Bae, & J. Waastad, *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (ss. 9-32). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bostad, I. (2006). Dialog og danning. I I. Bostad, & T. Pettersen, *Dialog og danning* (ss. 13-28). Oslo: Spartacus forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": stengt ute og stengt inne. I P. Bourdieu, *Symbolsk makt* (ss. 159-166). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingsonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten, *Vygotsky i pedagogikken* (ss. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Danielsen, A., & Hansen, M. N. (2004). Makt i Pierre Bourdieus sosiologi. I F. Engelstad, *Om makt. Teori og kritikk* (ss. 43-78). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. (2013). Dannelselse som selvteknologi. Michel Foucaults flerfaglige forståelse. I I. S. Straume, *Danningens filosofihistorie* (ss. 308-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- 
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. Dalhaug Berg, & K. Nes, *Tilpasset opplæring - støtte til læring* (ss. 51-76). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: Innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hegel, G. (2009). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi* (ss. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materiale ordningane. I E. L. Dale, *Pedagogisk filosofi* (ss. 133-178). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hernes, G. (2010). *Gull av Gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.(FAFO-rapport 3/2010)*. Henta Mai 7, 2015 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Faf0%20rapport.pdf>
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektive rommet. I O. Dysthe, *Dialog, Samspel og læring* (ss. 151-172). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth: Anerkjennelse, danning og utdanning. I I. S. Straume, *Danningens filosofihistorie* (ss. 357-367). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2006). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kleven, T. A. (2011). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. I T. A. Kleven(red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K. (2008). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Manger, T. (2012). *Detta vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I T. Nordahl, *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen.* (ss. 192-209). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Mausestaden, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A. K., Kostøl, A., & Aasen, A. (2010). *Ulikheter og forskjeller. Danske elevers motivasjon, sosial kompetanse og læringsutbytte*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole*. Universitetet i Århus: Danmarks pædagogiske Universitetsskole.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16*.
- Opplæringslova. (1998). 2011. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Pettersen, K. S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Pettersen, T. (2006). Tilknytningens tvetydighet. I I. Bostad, & T. Pettesen, *Dialog og danning* (ss. 45-64). Oslo: Spartacus forlag.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, J. (1999). Kommunikasjonens betydning i undervisning eller samtale fremmer forståelsen. I J. T. Hansen, & K. Nielsen, *Stilladsering - En pædagogisk metafor* (ss. 129-148). Århus: Forlaget Klim.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Simonsen, T. G. (2003). Innledende essay. I M. Buber, *Jeg og Du* (ss. 7-54). Oslo: De norske Bokklubbene.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2012). *Å være lærer i interkulturell kontekst. Om dialogens betydning for lærerkompetansen*. Trondheim: PhD.NTNU.
- Skrefsrud, T.-A. (2014, 2). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk filosofisk tidsskrift*, ss. 146-155.

- 
- Strand, T. (2001). Hva er pedagogikk? I T. Kvernbekk, *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (ss. 164-188). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sunnevåg, A.-K. (2012). Om å bli noen og lære noe. I T. Nordahl, *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. (ss. 108-133). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Taylor, C. (2008). Anerkendelsespolitikk. I M. H. Jacobsen, & R. Willig, *Anerkendelsespolitikk* (ss. 15-57). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Terum, L. I., & Grimen, H. (2009). Profesjonsutøvelse - kvalitet og legitimitet. I L. I. Terum, & H. Grimen, *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (ss. 9-17). Oslo: Abstrakt forlag.
- Tveit, A. (2012). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Vågan, A., & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander, & L. I. Terum, *Profesjonsstudier* (ss. 411-428). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (ss. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget AS.

## Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark 2015. Bakgrunnen for studien er elev-lærer relasjonen. Min egen praksis har gjort meg oppmerksom på hvor stor betydning denne relasjonen har for elevens læringsprosess. Denne oppgaven har som hensikt å finne ut på hvilken måte lærerens anerkjennelse er av betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring.

Det empiriske materialet bygger på individuelle intervju med 5 elever ved en videregående skole. Resultatene analyseres og tolkes i lys av anerkjennelsesteori, med vekt på Honneths teori om anerkjennelse i de tre sfærer, og i lys av Bubers dialogfilosofi, samt at jeg lar Vygotsky sosiokulturelle teori, samt Banduras mestringsteori, danne grunnlag for elevens motivasjon og mestring. Funn drøftes også mot profesjonsteori, der læreren som profesjonsutøver og maktperson blir belyst med filosofen Foucaults maktteori, og sosiologen Bourdieus teori og analysebegreper. Analysen samles under tre hovedkategorier: verdsettelse, identitet, samt motivasjon og mestring.

Studien viser at når elevene får anerkjennelse gjennom ros og oppmerksomhet medfører dette at de øker troen på seg selv, blir motivert for skolearbeidet og på denne måten lettere opplever mestring på skolen. Funn viser også at flere av elevene har hatt opplevelse med lærer der de ikke har fått tilstrekkelig anerkjennelse, noe som har fått negative følger for deres læringsarbeid. Studien har også vist at lærerens anerkjennelse av eleven er et viktig element for at eleven skal føle seg som en hel person, og at elevens opplevelse av å ha en positiv identitet er viktig også for elevens faglige mestring. Motsatt er det funn som tyder på at fravær av lærerens anerkjennelse kan føre til en opplevelse av krenkelse hos eleven med fare for redusert selvtillit og selvverd.



## **Abstract «He doesn't like me, so it's no sense trying!»**

This is a thesis in adapted education at Hedmark University College in 2015. The background for this study is exploring student-teacher relationship. My own practice, as a teacher, has made me aware of how important this relationship is for the student's learning process. The aim of my thesis is to investigate the importance of teacher recognition to the student's experience of motivation and achievement.

The empirical material is based on individual interviews with five students at a high school. The results are analysed and interpreted in the light of theory of recognition, with emphasis on Honneth's theory of recognition in the three spheres, and then in the light of Buber's philosophy of dialogue. Furthermore, I also let Vygotsky's sociocultural theory, and Banduras theory of "self-efficacy", form the basis for the student's motivation and achievement.

Findings are also discussed in relation to the theory of profession, where the teacher as professional practitioner and person of authority is illuminated by philosopher Foucault's theory of power and sociologist Bourdieu's theory and concepts of analysis. This analysis is brought together under three main categories: Valuation, Identity, Motivation and Achievement.

The study shows that when students receive recognition through encouragement and attention, their self-confidence increases as well as their motivation for schoolwork and makes it easier to master. Findings also show negative consequences for the student's learning efforts where recognition was not sufficient. In addition to this, teacher recognition of students is an essential element for students to feel like a complete human being, and that the student's experience of having a positive identity is also important for the student's academic achievement. Moreover, there are findings suggesting that the absence of the teacher's recognition can lead to a feeling of offense as well as reduced confidence and self-worth.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlagen gate 29  
N-5007 Bergen  
Norge  
Tel: +47 55 58 21 12  
Fak: +47 55 58 56 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Thor Andre Skreftsrud  
Institutt for samfunnsvitenskap Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2318 HAMAR

Vår dato: 28.05.2014

Vår ref: 38869 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38869</i>	<i>Elevens møte med læreren-hvilken betydning har anerkjennelse for elevens opplevelse av motivasjon og mestring?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Thor Andre Skreftsrud</i>
<i>Student</i>	<i>Olaug Okshovd</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Olaug Okshovd olauok@online.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditskontoret / District Office  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uis.no  
TRONDHØIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 07. kjenn@sv.uib.no  
TRONHEI: NSD, SVS, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@sv.uib.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjekt nr: 38869

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manntelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

## Informasjonsbrev til skolen

Jeg tar studiet «Master i tilpasset opplæring» ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er: Elevens møte med læreren – anerkjennelsens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring.

Formålet med studien er å undersøke på hvilken måte lærerens anerkjennelse av eleven, hvordan følelsen av å bli likt og anerkjent av læreren, evt. manglende anerkjennelse, er av betydning for elevens motivasjon og mestring av skolearbeidet.

For å undersøke dette ønsker jeg å gjennomføre individuelle intervju av 5 elever i en klasse på Vg1 ved en videregående skole. Hvert intervju vil vare ca. 60 min. Spørsmålene vil omhandle eleven sin opplevelse av anerkjennelse fra lærer, og hvilken betydning dette kan ha for elevens samhandling med læreren og for elevens motivasjon og arbeidsinnsats. Jeg vil bruke lydopptak og ta notater underveis.

Det er frivillig å være med, og deltakerne har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil i den ferdige oppgaven ikke bli nevnt navn, og ingen enkeltpersoner som vil kunne gjenkjennes. Dersom eleven vil trekke seg fra undersøkelsen vil alle data om eleven bli slettet. Ved prosjektets slutt vil også alle opptakene slettes. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2015.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du har spørsmål kan du ringe undertegnede eller sende en e-post. Min veileder er professor Thor-André Skrefsrud ved LUNA, Høgskolen i Hedmark.

Med vennlig hilsen

Olaug Okshovd

2940 Heggenes

Tlf.: 901 91 219

E-post:olaug.okshovd@oppland.org



Høgskolen i Hedmark

# Mastergrad i tilpasset opplæring

## Anmodning om adgang til å innhente data i forbindelse med masteroppgave i tilpasset opplæring

I forbindelse med sitt masterstudium i tilpasset opplæring, trenger våre studenter mulighet til å komme ut i skoler og barnehager eller andre institusjoner for å samle inn empirisk materiale til sin masteroppgave. Det er ingen forpliktelser for vedkommende skole eller barnehage mht. veiledning eller lignende. Datamaterialet vil bli anonymisert før det brukes som del av studentens masteroppgave. Ingen informasjon skal således kunne tilbakeføres til bestemte barnehager, skoler eller andre institusjoner, heller ikke til enkeltpersoner. Resultatene vil videre bli behandlet konfidensielt, og ingen funn vil bli publisert offentlig med mindre de involverte partene har gitt sin tillatelse. Alle studentene skal søke Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste om tillatelse til å få gjennomføre sin undersøkelse, slik at etiske og andre hensyn er ivarettatt i henhold til lov og forskrifter.

### Bakgrunn:

I alle sentrale utdanningspolitiske dokumenter siden grunnskoleloven og spesialskoleloven ble slått sammen til én lov for alle barn er tilpasset opplæring nedfelt som et viktig prinsipp. Likeledes går myndighetene inn for inkludering som et overordnet prinsipp. Rammeplanen for barnehagen gjenspeiler også disse grunnprinsippene.

Evalueringer av læreplanreformene har avdekket et klart behov for lærere og skoleledere som behersker tilpasset opplæring og inkludering. De politiske myndighetene foreslår en bred satsing for å sikre dette. I Kunnskapsløftet (*Kultur for læring*) konkluderes det med at særlig den *praksisrelaterte* og *profesjonsorienterte* kompetansen må styrkes i skolene. For at lærere og ledere skal kunne utvikle bedre beherskelse av tilpasset opplæring og inkludering i praksis

og teori, er det behov for *forskningsbasert* kunnskap. Dette fordrer både teori- og fagutvikling på fagfeltet.

Gjennom sitt *masterstudium i tilpasset opplæring* ønsker Høgskolen i Hedmark å ta opp utfordringen med å utvikle en praksisbasert kunnskap og en lærerkompetanse som samtidig er forskningsbasert. Særlig studentenes masteroppgaver vil gjøre at studiet kan bidra til fag- og kompetanseutviklinga på feltet. Slik kan masterstudiet også gjøre lærerutdanningsinstitusjonene bedre rustet til å drive annen kvalifisering på feltet.

For at dette skal lykkes er imidlertid høgskolen avhengig av et tett og forpliktende samarbeid med praksisfeltet. Gjennom hele studiet er det lagt til rette for at studentene i nært samarbeid med skoler og barnehager skal få utvikle evnen til å samle data, presentere sine resultater og utvikle kritisk, faglig forankret refleksjon over resultatene. Slik skal både kunnskapsaspektet, ferdighetsaspektet og holdningsaspektet ved tilpasset opplæring utvikles til en mest mulig integrert og personlig forankret kompetanse.

I denne sammenhengen er det av helt avgjørende betydning at studentene får anledning til å samle inn og analysere gode eksempler.

Høgskolen i Hedmark håper med dette at Deres institusjon vil stille seg positivt til at studentene får adgang til å gjøre sitt forskningsarbeid hos dere. Den enkelte student vil gjøre nærmere rede for sitt bestemte fokus og sin nærmere avgrensede problemstilling samt metoder for datainnsamling. Eventuelle spørsmål kan rettes til undertegnede eller til studentens hovedveileder.

Hamar 06.02. 2014



Thor Ola Engen  
Professor i pedagogikk / leder for masterstudiet i tilpasset opplæring  
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Tlf 62517707  
[thor.engen@hihm.no](mailto:thor.engen@hihm.no)

## Intervjuguide

- Hva er viktig for deg i møte med en lærer?
- Hva betyr det for deg at du har et godt forhold til læreren din?
- Har du hatt opplevelsen av at en lærer ikke bryr seg om deg?
- Hvordan kan en lærer vise at han eller hun ikke bryr seg om deg eller aksepterer deg?
- Hvilken betydning har dette for deg?
- Betyr det noe at læreren viser interesse for deg, din bakgrunn, din familie, interesser og fritid? På hvilken måte har det i så fall betydning?
- Hvilken betydning har det at læreren har kunnskap og forståelse om din kultur og bakgrunn?
- Opplever du å møte forskjellig forståelse hos ulike lærere? Hvilken betydning har det?
- Hva betyr det for deg at du får ros og oppmuntring av læreren?
- På hvilken måte har ros og oppmuntring betydning for trivsel og faglig utbytte?
- Hvordan viser læreren at han eller hun støtter deg i læringsarbeidet ditt?
- Betyr ditt forhold til læreren noe for din motivasjon og mestring av skolearbeidet?
- På hvilken måte har det betydning?

## Samtykkeerklæring

Personene som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen « **Elevens møte med læreren- anerkjennelsens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring**» vil bli anonymisert og intervjuopptakene vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet i mai 2015.

Deltakerne i undersøkelsen har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen «Elevens møte med læreren- anerkjennelsens betydning for elevens opplevelse av motivasjon og mestring»

Dato:

Signatur: