

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marléne Odden

Masteroppgave

Å se de som ikke krever å bli sett
Anerkjennelse av de stille elevene i skolen

To see those who do not require to be seen
Recognition of the quiet pupils in school

Master i tilpasset opplæring

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

I praksis har jeg opplevd at lærerens hverdag er hektisk – det er mange barn som trenger vår oppmerksomhet, både faglig og personlig, og mange oppgaver utover dette skal også ivaretas. Dette har bidratt til at jeg undrer meg over hvordan lærere opplever sine muligheter og begrensninger for å anerkjenne alle elever, og da spesielt de stille elevene som ikke eksplisitt krever oppmerksomheten i like stor grad som andre elever og oppgaver kan gjøre i skolehverdagen. Hvordan opplever lærere sitt rom for å se den som ikke krever å bli sett?

Det har vært svært interessant og givende å utforske denne tematikken og problemstillingen i samtale med informantene som har bidratt med sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner i dette prosjektet. Jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid til å bidra med deres innsikt og forståelse av denne tematikken og for deres oppriktige interesse og engasjement under samtalene våre.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min veileder, Hege Merete Somby, for alle de konstruktive tilbakemeldingene jeg har fått, de gode samtalene vi har hatt om min oppgave og for støtten du har gitt meg gjennom hele denne krevende prosessen. Det har vært svært lærerikt å ”kaste ball” med deg, og dine tilbakemeldinger har fått meg til å heve blikket og oppdage nye perspektiver på tematikken jeg har undersøkt i dette prosjektet.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke den fine og tålmodige familien min som har vært en stor støtte for meg og fylt skriveprosessen med mange fine hverdagsavbrekk! Lasse, du har hatt troen på meg hele veien, vært der når det har blitt imot og lyttet interessert når jeg fortalt deg om oppgaven min. Og jentene mine, Sofie og Vilde, dere har gjort det mulig for meg å legge masteroppgaven vekk på ettermiddager og i helger uten et snev av dårlig samvittighet. Alle de fine stundene sammen med dere gjennom denne prosessen har vært så viktige lyspunkter og avbrekk for meg!

Hamar, 8. mai 2019

Marléne Odden

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring handler om anerkjennelse av de stille elevene i skolen. Tematikken er undersøkt med utgangspunkt i følgende problemstilling: ***Hvordan opplever lærere sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen?*** Formålet med oppgaven er å løfte frem og drøfte læreres perspektiver og opplevelser av sine muligheter og begrensninger for å anerkjenne elever med en stillere atferd, med en forforståelse om at de stille elevene i liten grad selv krever lærerens oppmerksomhet og anerkjennelse. Jeg mener at det er lærerens ansvar å benytte mulighetene for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Likevel fungerer lærerne innenfor noen rammer, og jeg mener derfor at det er interessant å undersøke hva et utvalg lærere opplever at skaper muligheter og begrensninger for anerkjennelse av stille elever i skolen.

Problemstillingen har blitt undersøkt med en kvalitativ tilnærming, hvor fire lærere på småskoletrinnet har blitt intervjuet. Teoretisk forankres oppgaven i Axel Honneths anerkjennelsesteori, teori om de stille elevene i skolen, samt et kritisk perspektiv på de stille elevene i forhold til skolens konstruksjon av "den gode elev". Oppgaven har et induktivt preg på grunn av at analysen av lærernes meninger og opplevelser danner grunnlag for hvilke kategorier som drøftes, samt valg av store deler av teori og tidligere forskning som først presenteres i drøftingskapittelet i sammenheng med disse kategoriene. Dette drøftes opp imot oppgavens teoretiske forankring som er konsentrert om problemstillingens hovedpilarer; anerkjennelse og de stille elevene.

Mine funn viser at de intervjuede lærerne vektlegger klassestørrelse, lærer- og voksentetthet, læringsmiljø, kontaktlærerrollen og faste klasser, rutiner og undervisningens kontekst når de snakker om muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene. På bakgrunn av analysen av datamaterialet, er det etablert én hovedkategori som lærerne i intervjuene knytter til alle de nevnte underkategoriene, nemlig tid og mulighet til å skape nære *relasjoner* til elevene. Kategoriene, som er basert på lærernes utsagn og opplevelser, danner utgangspunkt for oppgavens drøfting. I forlengelsen av dette velger jeg å kritisk drøfte hvorvidt *skolen som system* er tilpasset for at de stille elevene skal kunne oppleve anerkjennelse i skolehverdagen.

Engelsk sammendrag (abstract)

The topic in this master's thesis in adopted education is recognition of the quiet pupils in school. This theme has been investigated based on the following research question: ***How do teachers experience their opportunities and limitations for recognition of the quiet pupils in school?*** The purpose of the task is to highlight the teachers' perspectives and experiences of their opportunities and limitations for recognition of pupils with a quiet behavior, with a preconception that quiet pupils do not explicitly require the teacher's attention and recognition. I believe that it is the teacher's responsibility to take advantage of their opportunities for recognition of the quiet pupils in school. Nevertheless, the teachers work within a certain framework, and I therefore believe that it is interesting to investigate how teachers experience their opportunities and limitations for recognition of the quiet pupils in their working day.

The research question has been investigated with a qualitative approach, where four primary school teachers have been interviewed. Theoretically, this thesis is rooted in Axel Honneth's recognition theory, a theoretic perspective on the quiet pupils in school, including a critical perspective on the quiet pupils in relation to the school's construction of the "good pupil". The task has an inductive character because the analysis of the teachers' opinions and experiences form the basis for which categories are discussed, as well as for the choice of considerable amount of theory and previous research first presented in the discussion chapter. This is discussed in conjunction with the thesis's theoretical grounding, which is concentrated on the main pillars of the research question; recognition and the quiet pupils.

According to my findings, the interviewed teachers emphasize class size, the number of teachers/adults present, learning environment, the role as a homeroom teacher and teaching *one* group of pupils on a regular basis, routines and the context of teaching when talking about opportunities and limitations for recognition of the quiet pupils. Based on the analysis of the data material, one main category has been established that the teachers during the interviews all attach to the mentioned subcategories, and that is time and opportunity to establish close *relationships* with the pupils. The categories, which are based on the teachers' statements and experiences, form the basis for the discussion chapter. By extension, I choose to critically discuss whether *the school system* enables the quiet pupils to experience recognition in school life.

Innhold

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
1. INNLEDENDE KAPITTEL	9
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 FORSKERROLLEN.....	11
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	11
2. TEORETISK PERSPEKTIV	13
2.1 BEGREPET ANERKJENNELSE	13
2.1.1 <i>Krenkelse</i>	17
2.2 DE STILLE ELEVENE	19
2.3 DE STILLE ELEVENE OG DEN GODE ELEV	22
3. METODISK TILNÆRMING	26
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV.....	26
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	27
3.3 INFORMANTER OG UTVALGSSTRATEGI.....	28
3.4 INTERVJUGUIDE	29
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	31
3.5.1 <i>Pilotintervju</i>	31
3.5.2 <i>Intervjuene</i>	32
3.6 ANALYSE	34
3.6.1 <i>Transkribering av intervjuene</i>	34
3.6.2 <i>Koding og kategorisering</i>	35
3.7 FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET.....	37

3.8	ETISKE OVERVEIELSER.....	39
3.8.1	<i>Forskerens rolle</i>	40
3.8.2	<i>Konfidensialitet og informert samtykke</i>	40
3.8.3	<i>Konsekvenser</i>	41
4.	PRESENTASJON AV FUNN OG KATEGORIER.....	43
4.1	FORSTÅELSE AV ANERKJENNELSESBEGREPET.....	43
4.2	FORSTÅELSE AV KATEGORIEN “DE STILLE ELEVENE”.....	45
4.3	OPPLEVDE MULIGHETER OG BEGRENSNINGER.....	47
4.3.1	<i>Klassestørrelse</i>	48
4.3.2	<i>Lærer- og voksentetthet</i>	50
4.3.3	<i>Uro i læringsmiljøet</i>	51
4.3.4	<i>Kontaktlærerrollen og faste klasser</i>	53
4.3.5	<i>Rutiner</i>	55
4.3.6	<i>Undervisningens kontekst</i>	57
5.	DRØFTING	59
5.1	RELASJON MELLOM LÆRER OG ELEV.....	60
5.2	KLASSESTØRRELSE.....	62
5.3	LÆRER- OG VOKSENTETTHET.....	66
5.4	URO I LÆRINGSMILJØET.....	68
5.5	KONTAKTLÆRERROLLEN OG FASTE KLASSER.....	71
5.6	RUTINER.....	73
5.7	UNDERVISNINGENS KONTEKST.....	75
5.8	DE STILLE ELEVENE OG DEN GODE ELEV.....	79
6.	AVSLUTNING	83
	LITTERATURLISTE	85

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	89
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	90

1. Innledende kapittel

Utgangspunktet for denne masteroppgavens tematikk er et kritisk perspektiv på hvordan skolens rammer fungerer i forbindelse med lærernes muligheter til å kunne anerkjenne mangfoldet av elever i skolehverdagen. Dette vil undersøkes med fokus på *de stille elevene* i skolen. De stille elevene er en del av elevmangfoldet, men som Lund (2004) påpeker, kan det være krevende for læreren å se disse elevene i en hektisk skolehverdag « ... i mylderet av elever som krever vår oppmerksomhet og vårt blikk» (s. 99). Jeg er i denne sammenheng interessert i å undersøke hvilke muligheter og begrensninger et utvalg lærere opplever i sitt daglige arbeid i skolen når det gjelder å kunne anerkjenne de stille elevene.

Lund (2004, s. 39) hevder at opplevelsen av å bli sett dreier seg om å « ... kjenne at det vi er, det vi sier, og det vi gjør, blir møtt, sett og hørt». Anerkjennelse dreier seg altså om noe *mer* enn å snakke med elevene jevnlig, sende dem et blikk eller være i nærheten av dem. Når lærerne i denne studien er opptatt av å ha tilstrekkelig med tid til hver enkelt elev for å kunne anerkjenne dem, er det også avgjørende hvilken holdning og væremåte læreren har overfor hver enkelt elev i samhandling med dem (Drugli, 2012, s. 49) og hvordan læreren utnytter de mulighetene for anerkjennelse hun eller han opplever. Anerkjennelse skjer ikke automatisk fordi det skapes muligheter for anerkjennelse i skolehverdagen. Det er hvordan lærerne benytter mulighetene for anerkjennelse og deres væremåte i møte med elevene som er sentralt. Lund (2004) beskriver opplevelsen av å bli sett slik: «Vi ser det i blikket, vi hører det på stemmen, og vi kjenner det i møtet med andre om vi er tatt imot eller ikke» (s. 39). Min for forståelse er at lærerens væremåte er sentral for at alle elever, i denne sammenheng de stille, skal oppleve anerkjennelse i skolehverdagen. Samtidig antar jeg at rammer *utenfor* læreren kan bidra til å skape muligheter eller begrensninger for lærerne og påvirke deres rom for å kunne se hver enkelt elev.

Skolens mandat er å gi alle elever optimale muligheter til å utvikle seg som hele mennesker, både når det gjelder ferdigheter, kunnskaper og personlig utvikling (Engen, 2010, s. 52). Opplevelse av å bli sett og anerkjent er en avgjørende betingelse for at individet skal kunne realisere seg selv og få muligheten til å skape et godt liv (Honneth, 2006, s. 221). På Utdanningsdirektoratets nettside hevder Overland (2015) at elevenes opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen, «Å være sett, hørt og respektert ... » (s. 6), er av avgjørende betydning for deres utvikling og læring. Samtidig kan opplevelse av at ens personlige

egenskaper og ferdigheter ikke anerkjennes som verdifulle av fellesskapet rundt være « ... en risikofaktor for mental helse» (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Manglende anerkjennelse kan dermed ha betydelige negative konsekvenser for elevenes psykiske helse.

Nærhetsfilosofen Løgstrup (2010) hevder at «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd» (s. 25). I møte med andre mennesker er man med på å påvirke deres liv, både i nåtid og fremtid, og Løgstrup (2010) hevder at denne påvirkningen kan være så avgjørende for individets utvikling at « ... det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej» (s. 25). I skolen foregår møter mellom lærer og elever hver eneste dag, og i møtet med elevene holder læreren og skolen utvilsomt mye av elevenes liv i sine hender. På grunn av skolens viktige rolle i elevenes liv, ønsker jeg her å undersøke hvordan lærere opplever sine muligheter og begrensninger for å kunne ivareta dette viktige ansvaret overfor elevene og anerkjenne mangfoldet av elever i skolehverdagen.

1.1 Problemstilling

For å undersøke vilkårene for anerkjennelse av elevmangfoldet i skolen, har jeg valgt å fokusere på hvordan lærere opplever sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av *de stille elevene* i skolen. Tematikken vil altså utforskes med utgangspunkt i lærernes perspektiv i dette prosjektet. Dette vil undersøkes ved at fire lærere intervjues om sine opplevelser av og erfaringer med tematikken, med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere sine muligheter og begrensninger for å anerkjenne de stille elevene i skolehverdagen?

Jeg har valgt å fokusere på hvilke muligheter og begrensninger de intervjuede lærerne opplever, og anser deres erfaringer og refleksjoner som sentrale for å skape mer kunnskap om denne tematikken. Kristiansen (2014, s. 55) argumenterer for at lærerens anerkjennelse har størst betydning for elevene de første skoleårene, mens jevnaldrende etter hvert blir mer viktige i den videre utviklingen av individets syn på seg selv og dets identitetsutvikling. På bakgrunn av dette mener jeg det er spesielt interessant å samtale med lærere på småtrinnet om deres opplevde muligheter og begrensninger for å anerkjenne stille elever i

skolehverdagen, og har i denne oppgaven valgt å fokusere på et utvalg informanter som arbeider i småskolen.

1.2 Forskerrollen

Det ontologiske perspektivet i denne masteroppgaven er konstruktivistisk. Bryman (2016, s. 30) skriver om dette perspektivet at kategorier er skapt av mennesker i sosiale settinger som verktøy for å forstå verden rundt seg. Ifølge Bryman (2016) innebærer konstruktivismen at «The categories do not have built-in essences; instead, their meaning is constructed in and through interaction» (s. 30). Med andre ord, kategoriene er ikke sanne i seg selv, de representerer ikke en objektiv sannhet. Meningen med kategoriene skapes og utvikles i den sosiale verdenen. Også Christie (2003, s. 81) fremhever betydningen av å se kategorier som konstruerte merkelapper som vi trenger for å forstå verden, men hevder at disse ikke representerer en stabil og ytre virkelighet. De er altså skapt i en sosial sammenheng.

Når jeg i denne oppgaven velger å utforske læreres opplevelse av rommet for anerkjennelse i skolehverdagen ved å ta utgangspunkt i en kategorisering av *de stille elevene* gjør jeg dette ut ifra en forståelse av at kategorier er konstruerte og ikke representerer en ytre virkelighet. Jeg ønsker ikke å sette noen elever fast i en bestemt kategori, men kategorien benyttes for å kunne diskutere en bestemt tematikk. Alle elever er ulike med unike personligheter, og jeg har gjennomgående reflektert over dette og etter beste evne vært bevisst på at jeg i dette prosjektet kan bidra til å sette barn med svært ulike kvaliteter og egenskaper inn i en felles og forenklet gruppering. De såkalte stille elevene er en del av et komplekst elevmangfold, og denne grupperingen er for meg en inngang til å snakke om og sette ord på hvordan lærere opplever muligheter og begrensninger når det gjelder å kunne anerkjenne alle sine elever.

1.3 Oppgavens struktur

Denne teksten er inndelt i seks kapitler. I kapittel 1 introduseres oppgavens tematikk, problemstilling, min forskerrolle og oppgavens struktur. Videre, i kapittel 2, presenteres teori og tidligere forskning knyttet til de to mest sentrale begrepene i problemstillingen;

anerkjennelse og de stille elevene, samt et kritisk perspektiv på skolesystemets konstruksjon av den gode elev. Dette utgjør oppgavens teoretiske perspektiv og er en presentasjon av den teoretiske forforståelsen som er utgangspunktet og forståelsesrammen i denne masteroppgaven. Dette kapittelet er konsentrert om de to hovedpilarene som prosjektet tar utgangspunkt i. Årsaken til dette er at forskningsprosessen i dette prosjektet i hovedsak har vært induktiv. Dette innebærer at de empiriske funnene har vært førende for videre innhenting av teori og tidligere forskning. Denne tilnærmingen har konsekvenser for hvordan oppgaven er strukturert, og en betydelig del av teorien og den tidligere forskningen vil først presenteres i drøftingskapittelet. Oppgavens struktur gjenspeiler dermed gangen i forskningsprosessen.

I kapittel 3 presenteres og begrunnes metodiske valg og forskningsprosessen gjøres rede for. Deretter presenteres empiriske funn i kapittel 4. I dette kapittelet introduseres også kategoriene som har blitt utarbeidet i analyseprosessen på bakgrunn av problemstilling og innsamlet empiri. Her kommer lærernes perspektiver på sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen frem. Lærernes perspektiver og min fortolkning av intervju samtalen vil videre være utgangspunkt for drøftingskapittelet.

Funnene drøftes i kapittel 5 i lys av relevant teori og tidligere forskning innenfor de presenterte kategoriene. Store deler av teori og tidligere forskning blir først presentert i denne delen av oppgaven på grunn av prosjektets induktive tilnærming. Empirien danner grunnlaget for hva slags teori og forskning som anses som relevant for å kunne drøfte oppgavens tematikk, nemlig hvilke muligheter og begrensninger lærere opplever når det gjelder anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen, samtidig som teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2 vil drøftes i sammenheng med dette. Her vil først mulighetene og begrensningene informantene fremhever drøftes i sammenheng med teori og tidligere forskning, før kapittelet avsluttes med et kritisk blick på hvilke egenskaper og hvilke elever som anerkjennes eller ikke anerkjennes innenfor skolen som system.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 kort vurdere begrensninger ved min studie på grunnlag av hvilke stemmer som blir hørt i denne studien, og hvilke stemmer som ikke løftes frem her. Jeg vil i dette kapittelet trekke noen konklusjoner på bakgrunn av min forskning og oppgaven som helhet, samt gjøre en vurdering av dette forskningsprosjektets implikasjoner for forskningsfeltet og skolen som system.

2. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet redegjør jeg for de to grunnpilarene i denne oppgavens problemstilling. Disse grunnpilarene er begrepene *anerkjennelse* og *de stille elevene*. Sammenhengen mellom disse grunnpilarene er basert på Honneths (2006, s. 221) teoretiske perspektiv hvor det argumenteres for at opplevelsen av intersubjektiv anerkjennelse er et avgjørende grunnlag for individets realisering av seg selv som et selvstendig vesen og en forutsetning for muligheten til et godt liv. Dermed blir lærernes opplevelse av sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen et viktig perspektiv for å kunne diskutere hvordan skolen er tilrettelagt for at de stille elevene skal kunne utvikle seg optimalt og realisere seg selv.

Jeg har i dette prosjektet tatt utgangspunkt i at elevgruppen *de stille elevene* er en sosial konstruksjon, og som en følge av dette har det vært interessant å knytte dette begrepet til skolesystemets konstruksjon av *den gode elev*. Dette perspektivet inkluderes i teorikapitlet for å kritisk belyse skolesystemet når man kombinerer begrepene anerkjennelse og de stille elevene. Dette perspektivet innebærer et kritisk blikk på skolen som system, hva som verdsettes i skolesammenheng og hvordan dette kan påvirke de stille elevene i skolen.

2.1 Begrepet anerkjennelse

Forståelsen av anerkjennelsesbegrepet i denne masteroppgaven tar utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori. Denne teorien er en videreutvikling av Hegels teori, der han deler anerkjennelsesfenomenet inn i tre ulike sfærer. Han skiller mellom anerkjennelse i familien, samfunnet og staten (Honneth, 2003, s. 83). Honneth (2006, s. 127) bygger videre på Hegels anerkjennelsesteori og Meads sosialpsykologi, og hevder at opplevelsen av anerkjennelse i relasjon med andre mennesker er grunnlaget for individets helhetlige utvikling og identitet. Med andre ord er det slik at individets identitet og forhold til seg selv utvikles i møte med andre mennesker og avhenger av hvordan det erfarer å bli sett og møtt i disse relasjonene.

I Honneths (2006, s. 127) anerkjennelsesteori opereres det med tre ulike sfærer eller kategorier innenfor anerkjennelsesbegrepet; rett, kjærlighet og solidaritet. Anerkjennelse innenfor alle disse sfærene har konsekvenser for individets utvikling og forhold til seg selv,

men på ulike måter. Honneth beskriver hvordan individets behov for anerkjennelse får ulike uttrykk og konsekvenser for individets utviklede *selv* innenfor disse sfærene. Selv om anerkjennelse innenfor den rettslige sfære, den private sfære og den solidariske sfære teoretisk sett kan skilles fra hverandre, mener Honneth (2006, s. 174) at individets samlede selvutvikling avhenger av anerkjennelse innenfor alle disse sfærene, selv om de ulike formene for anerkjennelse påvirker ulike aspekter ved selvforholdet. I samspill og gjensidig avhengighet har de tre formene for anerkjennelse dermed konsekvenser for individets helhetlige utvikling av egen identitet, selvforhold og liv – men på ulike måter.

Innenfor den rettslige sfæren handler anerkjennelse om at man opplever at man respekteres som et selvstendig og fritt menneske som innehaver av universelle rettigheter (Honneth, 2006, s. 159). Denne formen for anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom institusjonene i samfunnet (Åmot & Skoglund, 2012, s. 21), og skolen er en sentral sosial institusjon hvor samfunnet ifølge lovverket har de samme rettslige forpliktelsene overfor alle elevene. Utviklingen av et individs selvrespekt avhenger ifølge Honneth (2006, s. 159) av opplevelsen av denne rettslige anerkjennelsen fordi man opplever seg anerkjent som et likeverdig medlem av samfunnet på et rettslig nivå. Man blir respektert av samfunnet som et selvstendig og likeverdig individ med krav om universelle rettigheter, og dette får konsekvenser for utviklingen av selvet.

Anerkjennelse i form av ubetinget kjærlighet foregår ifølge Honneth (2006, s. 130) i primærrelasjonene som menneskene inngår i. Utgangspunktet for individets forhold til seg selv dannes her, der « ... den enkelte [blir] anerkendt som et individ, hvis trang og ønsker er af enestående værdi for en anden person» (Honneth, 2003, s. 92). Individet trenger med andre ord ikke å prestere noe eller fortjene denne formen for anerkjennelse, den er ubetinget og et resultat av kjærligheten som finnes i forholdet mellom individene. Anerkjennelsen innebærer at individene opplever at den andre bryr seg om deres behov (Honneth, 2006, s. 131). Det grunnleggende selvforholdet som etableres i primærrelasjonene vil også påvirke hvordan individet forholder seg til andre mennesker senere i livet (Honneth, 2006, s. 143).

Honneth (2006, s. 142-143) beskriver denne formen for anerkjennelse som et forhold mellom avhengighet og selvstendighet, og hevder at når individet verdsettes og opplever ubetinget kjærlighet i primærrelasjoner dannes grunnlaget for utviklingen av individets selvstendighet. Gjennom emosjonell anerkjennelse kan barnet utvikle en grunnleggende selvtillit som av Honneth beskrives som en viktig forutsetning for menneskets videre

utvikling av selvforhold og forhold til andre mennesker og omverdenen (Honneth, 2006, s. 145). Honneth (2006) hevder at «Det nødvendige grundlag for autonomt at kunne deltage i det offentlige liv er nemlig den basale individuelle selvstillid, der etableres af den symbiotiske binding, hvor man forsøger at afgrænse sig i forhold til hinanden» (s. 146). Anerkjennelse i primære relasjoner er med andre ord avgjørende for hvordan individet videre forholder seg i andre sosiale sammenhenger.

Når det gjelder anerkjennelse innenfor den solidariske sfæren, også kalt sosial verdsettelse, er det hvorvidt og hvordan samfunnet verdsetter et individs eller en gruppe menneskers egenskaper og ferdigheter som står sentralt (Honneth, 2006, s. 163). Dette dreier seg om hvorvidt disse egenskapene oppfattes og anerkjennes som verdifulle av samfunnet og systemene menneskene er en del av. Willig beskriver i innledningen til Honneths *Kamp om anerkendelse* denne formen for anerkjennelse som et subjekts positive opplevelse av tilhørighet i fellesskapet ved at individet opplever verdsettelse av sine bidrag og egenskaper i denne sammenhengen (Honneth, 2006, s. 16).

Honneth (2006, s. 154) mener altså at sosial verdsettelse handler om at et individ opplever sin subjektivitet og sine personlige egenskaper som anerkjent av fellesskapet. Han argumenterer for at opplevelsen av slik anerkjennelse er forutsetningen for at individet kan utvikle et selvverdsettende forhold til seg selv (Honneth, 2006, s. 172). Dette innebærer ifølge Honneth (2006, s. 172) at individet utvikler et forhold til seg selv hvor det betrakter sin subjektive personlighet og sine egenskaper som verdifulle for andre mennesker og for samfunnet. Man opplever med andre ord en tilhørighet og det å være et verdifullt og betydningsfullt medlem av et fellesskap i kraft av å være den man er med de personlige egenskapene man har. Jeg forstår det slik at dette dreier seg om opplevelsen av at man er noen for andre og man betyr noe i en større sammenheng, og at denne opplevelsen preger individets identitet.

Samfunnet har en betydelig definisjonsmakt når det gjelder hvilke egenskaper som vurderes som verdifulle, og følgelig hvem som opplever sosial verdsettelse (Honneth, 2006, s. 170). Sosial verdsettelse innebærer dermed at *hvilke egenskaper* som betraktes som verdifulle og som ressurser for samfunnet og dets målsetninger står sentralt når det gjelder hvilke individer som opplever anerkjennelse og hvilke egenskaper ved en selv en opplever at anerkjennes eller underkjennes (Honneth, 2006 s. 170), noe jeg vil komme tilbake til i delkapittelet som handler om *de stille elevene og den gode elev*. Honneth (2006, s. 173)

argumenterer for viktigheten av symmetrisk anerkjennelse mellom individer. Symmetrisk anerkjennelse innebærer ifølge Honneth (2006) « ... at ethvert subjekt, uten et kollektivt hierarki, dvs. i kraft af sine egne præstationer og evner, får chansen for at føle sig værdifuldt for samfundet» (s. 173). Med andre ord har ethvert individ behov for at deres personlige og individuelle prestasjoner og egenskaper anerkjennes som verdifulle av samfunnet og menneskene rundt for at vedkommende selv skal kunne vurdere seg selv som et verdifullt menneske.

Det er i hovedsak den sosiale verdsettelsen og den emosjonelle anerkjennelsen som er relevant i sammenheng med dette prosjektet. Disse formene for anerkjennelse er uløselig knyttet sammen i utviklingen av individets selvforhold (Honneth, 2006, s. 160). Slik jeg forstår Honneth, er opplevelsen av ubetinget anerkjennelse av egne behov og kjærighet i primærrelasjoner utgangspunktet for individets utvikling av en grunnleggende selvtillit som det tar med seg i møtet med samfunnet og andre mennesker. Selvforholdet utvides så i møte med samfunnet, hvor opplevelse av sosial verdsettelse gjør det mulig for individet å verdsette seg selv ut ifra en opplevelse om at man « ... fortjener alle andres respekt» (Honneth, 2006, s. 160). Selvtilliten baseres dermed på en anerkjennelse man ikke må gjøre seg fortjent til, den er betingelsesløs, mens selvverdsettelsen som et resultat av opplevelser av sosial verdsettelse er knyttet til hva slags egenskaper individet har og hvorvidt samfunnet og menneskene rundt betrakter og vurderer disse egenskapene som verdifulle.

Åmot og Skoglund (2012, s. 31) bygger sin forståelse av anerkjennelse på Honneths anerkjennelsesbegrep, men knytter dette eksplisitt til pedagogikken. De er opptatt av at anerkjennelse i form av kjærighet har en plass i skolen og i relasjonen mellom lærer og elev. Om dette hevder de at kjærighetssfæren bør være til stede også innenfor institusjoner som barnehage og skole for å kunne ivareta de mellommenneskelige behovene elevene har (2012, s. 31). Åmot og Skoglund er dermed opptatt av at barna ikke bare har disse grunnleggende behovene når de er hjemme sammen med familien, men at behovene også er tilstede i skolehverdagen og i møte med de menneskene som møter barna der. Også Kristiansen (2014, s. 53) er opptatt av at *den gode relasjonen* er selve grunnlaget for at det skal være mulig å oppleve anerkjennelse.

Åmot og Skoglund (2012, s. 23) fremhever også betydningen av sosial anerkjennelse i skolen. De hevder at opplevelsen av andres anerkjennelse gjør individet i stand til selv å oppdage hvilke ferdigheter og egenskaper det har, og at dette danner grunnlag for at

individet kan utvikle en selvstendighet og realisere seg selv. Denne forståelsen baserer seg på at mennesker utvikler seg i møte og interaksjon med andre mennesker og med samfunnet rundt, og at man dermed er avhengig av andre mennesker for å utvikle seg til å bli selvstendig og autonom. Skolen har en sentral rolle når det gjelder anerkjennelse av barn og unge. Her dannes et viktig grunnlag for at elevene skal kunne få muligheten til å oppdage hvilke egenskaper og ferdigheter de besitter eller er i ferd med å utvikle, slik at elevene kan utvikle autonomi og et verdsettende forhold til seg selv som individ.

Drugli (2012, s. 49) betrakter også anerkjennelsesbegrepet innenfor en pedagogisk kontekst, og knytter dette fenomenet til relasjonen mellom lærer og elev i skolehverdagen. Hun understreker at på tross av gjensidigheten som er utgangspunkt for relasjon og anerkjennelse, er forholdet mellom lærer og elev asymmetrisk. Læreren besitter dermed en større makt i relasjonen fordi læreren er den voksne og profesjonelle part i forholdet (Drugli, 2012, s. 49). Dette medfører at det er læreren som alltid har det grunnleggende ansvaret for anerkjennelse i lærer-elev-forholdet og relasjonen som etableres mellom lærer og elev. Drugli (2012, s. 49) er opptatt av hvor sentralt det er for elevene at de opplever anerkjennelse fra viktige voksenpersoner i livet sitt, og i skolen er læreren den mest sentrale voksne elevene forholder seg til i hverdagen. Hun hevder at «Elevene trenger å bli møtt med anerkjennelse fra lærerens side for å bli kjent med og akseptere seg selv» (Drugli, 2012, s. 51). Læreren har altså en sentral rolle overfor elevene når det gjelder deres « ... opplevelse av seg selv og sitt verd» (Drugli, 2012, s. 49). Elevene trenger dermed å bli sett og anerkjent av læreren i skolehverdagen for å utvikle et positivt forhold til og syn på seg selv og sine muligheter.

2.1.1 Krenkelse

Mangel på anerkjennelse er et viktig tema innenfor Honneths anerkjennelsesteori, og han karakteriserer dette som *krenkelse*. Honneth (2006, s. 175) mener forholdet mellom behovet for mellommenneskelig anerkjennelse og menneskets utvikling av individualitet medfører en sårbarhet ved det å være menneske. Individet er altså *avhengig* av andre mennesker for bli *selvstendig*, og blir dermed sårbar for krenkelse av dette grunnleggende behovet. Individets avhengighet av andre menneskers anerkjennelse medfører ifølge Honneth (2006) at opplevelser av krenkelse « ... kan få hele personens identitet til at bryde sammen» (s. 175). Som en sammenfatning og tolkning av Honneths krenkelsesbegrep, konkluderer Willig med

at mangel på anerkjennelse kan ha betydelige negative konsekvenser for individets opplevelse og forståelse av seg selv, og at dette følgelig kan skade dets utvikling (Honneth, 2006, s. 18).

Honneth (2006, s. 176) fremhever at fenomenet krenkelse inneholder mange forskjelligartede opplevelser, og knytter ulike former for krenkelse til de tre presenterte anerkjennelsessfærene i sin teori. Innenfor den rettslige sfæren argumenterer Honneth (2006, s. 177-178) for at krenkelse innebærer at individet systematisk fratras eller nektes bestemte rettigheter, og hevder at dette kan oppleves som krenkende fordi samfunnet signaliserer til individet at det ikke er respektert eller anerkjent som et fullverdig og tilregnelig medlem av samfunnet. Samtidig medfører manglende rettigheter begrensninger for individets autonomi (Honneth, 2006, s. 178). Når rettslig anerkjennelse er en forutsetning for individets utvikling av selvrespekt, medfører krenkelse av dette behovet på den andre siden at individet kan miste respekten for seg selv (Honneth, 2006, s. 178).

I kjærlighetssfæren mener Honneth (2006, s. 176) at krenkelse dreier seg om at individet gjennom mishandling opplever å fratras kontroll og selvbestemmelse over egen kropp, noe som ifølge han fører til opplevd ydmykelse og forsvarsløshet. Denne formen for opplevde krenkelser medfører en grunnleggende skade på individets opplevelse av autonomi, tillit til seg selv og omverdenen, og får følgelig konsekvenser for hvordan individet vil møte andre mennesker videre i livet (Honneth, 2006, s. 177).

Krenkelse innenfor den solidariske sfæren dreier seg om at individ eller grupper ikke opplever at deres personlige egenskaper og ferdigheter verdsettes av fellesskapet, eller en opplevelse av negative holdninger til egen verdi (Honneth, 2006, s. 179). En opplevelse av slik krenkelse får konsekvenser for individets opplevelse av selvverd – « ... at kunne forstå sig selv som én, der værdsættes for sine karakteristiske egenskaber og muligheder» (Honneth, 2006, s. 179). I Honneths (2006, s. 178-179) teori dreier krenkelse innenfor det sosiale fellesskapet seg i hovedsak om at ulike klasser eller grupper i samfunnet ikke opplever at deres karakteristiske egenskaper og ferdigheter vurderes som verdifulle i samfunnet, eller at de blir nedvurdert.

Ifølge Åmot og Skoglund (2012, s. 22) kan krenkelsesbegrepet også være relevant i skolesammenheng med tanke på elevers opplevelser i skolehverdagen. De hevder med grunnlag i sin tolkning av Honneths teori at elevers opplevelse av *å ikke bli sett* innebærer en

krenkelse, og denne formen for krenkelse er svært aktuell i forbindelse med anerkjennelse av stille elever i skolehverdagen. Dersom de stille elevene ikke blir sett i tilstrekkelig grad, kan dette altså medføre en krenkelse. Opplevelse av krenkelse kan ifølge Honneth (2006, s. 180) få alvorlige negative konsekvenser for individets utvikling, identitet og forhold til seg selv. På bakgrunn av dette vil stille elevers opplevelse av å ikke bli sett potensielt kunne true deres forhold til seg selv og utviklingen av deres identitet og selvstendighet.

Kristiansen (2014, s. 88) påstår at anerkjennelse og krenkelse kan dreie seg om det som sies og gjøres, men også i like stor grad hva som *ikke* sies eller *ikke* gjøres. Krenkelsesbegrepet kan dermed dreie seg om elevers opplevelse av at man *ikke* blir sett i skolehverdagen, at man *ikke* snakkes til eller med, at man *ikke* opplever blikkontakt eller klapp på skuldra fra læreren eller *ikke* opplever at de egenskapene man har blir sett og betraktet som positive. Når krenkelse settes i en pedagogisk sammenheng og betraktes i tilknytning til de stille elevene i skolen, vil den mest påfallende krenkelsesformen være usynlighet - det å oppleve at man ikke blir sett eller regnet med som en del av fellesskapet i skolehverdagen, eller at ens personlige egenskaper ikke blir sett. På bakgrunn av dette mener jeg at det er det som ikke sies eller gjøres som har størst betydning for stille elevers opplevelse av krenkelse.

Når jeg nå har satt begrepene anerkjennelse og de stille elevene i sammenheng, vil jeg i det følgende delkapittelet gjøre rede for begreper og teori i tilknytning til de stille elevene. Her vil forståelsen av denne elevgruppen som dette prosjektet tar utgangspunkt i presenteres.

2.2 De stille elevene

Sæteren (2019) omtaler stille atferd som et paraplybegrep som favner et spekter av til dels overlappende underbegreper som benyttes om slik atferd; « ... innadvendt, introvert, beskjeden, sky, engstelig, inaktiv, sjenert og sosialt isolert» (s. 18). I likhet med Sæteren (2019, s. 18) velger jeg å benytte begrepet *de stille elevene* og har en vid forståelse av dette begrepet. Perspektivet innebærer en forståelse av at stillere og sosialt tilbaketrukket atferd kan ha ulike årsaker. I denne sammenheng er det ikke årsakene, men selve atferden som er interessant når lærerne skal gi uttrykk for sine opplevelser av muligheter og begrensninger for anerkjennelse av denne elevgruppen. Hamre og Flaten (2017) beskriver de stille barna i

barnehagen på en måte som dekker min forståelse av *de stille elevene* i denne masteroppgaven, og jeg velger derfor å inkludere dette sitatet:

Dei stille barna ... er dei barna som ikkje gjer så mykje ut av seg, dei held seg i bakgrunnen og lagar ikkje uro. Det er dei som ein ikkje merkar om er borte ein dag, eller som ein kanskje lurar på om faktisk var i barnehagen etter endt arbeidsdag, dei barna som forsvinn litt i mengda. (s. 44-45)

Forståelsen av de stille elevene innebærer dermed elever med en stillere og sosialt tilbaketrukket atferd. De *krever* ikke eksplisitt lærerens oppmerksomhet eller tid, og dette kan få konsekvenser for hvor synlige de blir for læreren i skolehverdagen.

Det er lærernes opplevde muligheter og begrensninger i møtet med elever som viser en stille atferd som tematiseres her, med en forståelse av at elever med en stillere atferd rommer et mangfold av individer med ulike forutsetninger, følelser, utfordringer, styrker og personligheter. I det følgende vil jeg på bakgrunn av teori gjøre kort rede for ulike perspektiver og begreper som har relevans for forståelsen av de stille elevene og hva slags atferd dette kan innebære. Samtidig ønsker jeg med dette å understreke mangfoldet av elever som kan utvise stille atferd i skolehverdagen, samt problematisere noe av kompleksiteten i forbindelse med definisjonen av slik atferd som *normal* eller *avvikende*, noe jeg også vil komme mer inn på i neste delkapittel.

Paulsen og Bru benytter også begrepet *de stille elevene* og har en vid forståelse av denne elevgruppen. De hevder at « ... de elevene som fremtrer som stille, sosialt tilbaketrukne og mindre sosialt deltakende, er en mangfoldig gruppe som er mindre sosialt deltakende av ulike årsaker» (2016, s. 34). Selv om de stille elevene er en heterogen elevgruppe, velger Paulsen og Bru (2016, s. 29-30) å grovt kategorisere elever med stille atferd i fire hovedgrupper: Elever med introvert personlighet, sjenerte elever, elever som opplever depresjon og elever med manglende sosial kompetanse. De fokuserer spesielt på elever med introvert personlighet og sjenerte elever, og det er også disse begrepene jeg vil fokusere på i denne sammenheng.

Elever med introvert personlighet beskrives av Paulsen og Bru (2016, s. 30-31) som elever som *foretrekker* å være mer sosialt tilbaketrukne og trives ikke med å få mye oppmerksomhet. De trives godt med å arbeide selvstendig med skolearbeid og er ofte svært reflekterte og trenger tid for slik tankevirksomhet. Når det gjelder forholdet til andre

mennesker, utvikler elever med introvert personlighet ofte få og nære relasjoner og « ... kommuniserer best en til en» (Paulsen & Bru, 2016, s. 31). Coplan et al. (2013, s. 862) sin forskning er også basert på en inndeling av stille atferd i ulike undergrupper, og de benytter begrepet *unsociable children* på samme måte som Paulsen og Bru snakker om elever med introvert personlighet. Unsocialble children beskrives som barn med liten interesse for sosial omgang, og dette er årsaken til at de trekker seg tilbake fra det sosiale og viser en stille atferd (Coplan et al., 2013, s. 862).

Ifølge Paulsen og Bru er situasjonen annerledes for sjenerte elever. De hevder at den stille atferden kan være mer problematisk for disse elevene fordi deres atferd skyldes en utrygghet i sosiale sammenhenger (Paulsen & Bru, 2016, s. 32). Mangelen på trygghet henger sammen med deres redsel for å bli vurdert og for å gjøre feil foran andre (Paulsen & Bru, 2016, s. 32-33), og de opplever det derfor som ubehagelig å få oppmerksomheten rettet mot seg (Paulsen & Bru, 2016, s. 37). Flaten (2010, s. 11) behandler også sjenansetematikken. Hun har en vid forståelse av begrepet sjenanse og knytter dette til stillere og sosialt tilbakeholden atferd. Hun beskriver at sjenerte barn kan virke tilbaketrukne verbalt, gjennom kroppsspråk og mimikk (Flaten, 2010, s. 84).

Flaten (2010) problematiserer at elever med stille atferd ikke krever oppmerksomhet ikke gjør så mye ut av seg og som en konsekvens av dette kan bli « ... oversett og glemt ... » (s. 10). Sosial tilbaketrukket atferd kan dermed føre til at elevene ikke får vist læreren og omgivelsene hvilke ressurser og egenskaper de innehar. Dette kan ifølge Flaten (2010, s. 41) føre til at disse elevene i mindre grad opplever bekreftelse og anerkjennelse fra omgivelsene, noe som igjen kan ha negative konsekvenser for disse elevenes selvbilde. Når Sæteren (2019, s. 36) hevder at de stille elevene har et særlig behov for en nær og trygg relasjon til læreren sin, vil jeg påstå at det er svært problematisk at det nettopp er denne elevgruppen som på grunn av sin stille atferd risikerer å få lite oppmerksomhet og anerkjennelse fra læreren. Også forskning gjennomført av Arbeau, Coplan og Weeks (2010, s. 259) viser at en nær relasjon mellom lærer og elev er *spesielt* viktig for de stille elevene og deres utvikling og tilpasning i skolesammenheng.

I Lunds (2004; 2012) forskning benyttes begrepet *innagerende atferd* om de stille elevene. Hennes perspektiv er knyttet til sosialt tilbaketrukket atferd i sammenhenger der den stille atferden skyldes at elevene det gjelder « ... har det vanskelig på en eller annen måte» (Lund, 2012, s. 26). Lund (2012) definerer innagerende atferd på følgende måte: «Innagerende

atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (s. 27). Mens utagerende atferd *krever* oppmerksomhet, vil elever med innagerende atferd kunne risikere å bli oversett fordi atferden ikke påkaller den samme oppmerksomheten (Lund, 2012, s. 26). Det krever dermed mer av lærerne å legge merke til elever med en sosialt tilbaketrukket atferd enn elever som eksplisitt krever å bli sett og som lærerne ikke kan unngå å legge merke til. Et klart funn fra Lunds (2004, s. 38) forskning er likevel at de stille elevene ønsker å bli sett av læreren, selv om de selv ofte ikke krever at læreren skal se dem.

Lund skriver om innagerende atferd som en atferdsvanske, men problematiserer også skillet mellom innagerende atferd som avvik eller innenfor ”normalen”. Hun problematiserer forståelsen av hva som er normalt, hva som er ønsket atferd i skolen og hvem innagerende atferd er utfordrende for (Lund, 2004, s. 21). Om dette hevder Lund (2004) at « ... samfunnsnormer, etablerte oppfatninger, holdninger, verdier og forventninger er med på å bestemme hva som aksepteres og forventes av atferdsmessig variasjon» (s. 21), noe som er et interessant perspektiv for å kunne snakke om systemet som møter mangfoldet av elever.

Lund hevder at tre kriterier må oppfylles før den innagerende atferden betegnes som et atferdsproblem. Atferden må ifølge henne « ... bryte med det som er forventet atferd ... hemme læring og/eller utvikling hos eleven selv ... hindre positiv samhandling med andre» (2004, s. 22). Forventet atferd, hva som kan hemme læring og utvikling hos eleven og hindre positiv samhandling med andre, er et definisjonsspørsmål og kan ikke betraktes isolert fra den konteksten disse vurderingene skal foretas innenfor. Samfunnets krav og definisjoner av ønsket atferd har dermed betydning for hvordan elever blir konstruert og anerkjent, noe jeg vil gjøre grundigere rede for i det påfølgende delkapittelet hvor jeg betrakter kategorien *de stille elevene* i sammenheng med skolens og samfunnets konstruksjonen av *den gode elev*.

2.3 De stille elevene og den gode elev

Hausstätter (2018) hevder at «En elev vet etter hvert hva som kjennetegner en god elev, og med denne erkjennelsen kan man vurdere seg selv og sine egne prestasjoner som elev» (s. 4). Hvem er den gode eleven, og hva og hvem skal elevene bli gjennom utdannelsen, i følge

skolen og samfunnet? Hva representerer den stille eleven i forhold til den gode eleven? Gjennom blant annet kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og ikke minst hvordan skolen er organisert, legges det til rette for at noen ferdigheter, kunnskaper og personligheter ansees som mer ønsket enn andre i skolen. ”Den stille eleven”, ”den gode elev”, ”de urolige elevene”, ”de svake elevene”, ”de sterke elevene” og så videre er kategorier som er konstruert og gitt et innhold i relasjon til samfunnet og systemet rundt med de krav, forståelser og rammer som ligger i dette systemet. Som Hausstätter (2018) skriver: « ... forandrer man på samfunnet, så endres mennesket, og motsatt» (s. 2). Samfunnets krav og verdivurderinger har med andre ord stor relevans for hvordan mennesket utvikler seg.

Honneths teori om sosial verdsettelse har tydelig relevans for konstruksjonen av den gode elev og de verdivurderingene som ligger i en slik konstruksjon. Honneth er opptatt av at samfunnet anerkjenner noen egenskaper, mens andre underkjennes som mindre viktige. Han argumenterer i sin anerkjennelsesteori for at mennesket « ... har behov for en social værdsættelse, hvor det får mulighet for at forholde sig positivt til sine konkrete egenskaper og muligheter» (Honneth, 2006, s. 163). Alle elever har dermed et grunnleggende behov for at deres egenskaper skal verdsettes for at de skal kunne utvikle et positivt forhold til seg selv som en del av fellesskapet. Når Hausstätter hevder at skolens og samfunnets konstruksjon av den gode elev får konsekvenser for elevenes vurdering av seg selv som elev, er det klart at elevene vil oppleve at de når opp til skolens krav og mål i ulik grad. Sett i lys av Honneths teori, avhenger dermed elevenes opplevelse av sine egenskaper og ferdigheter, samt deres verdi som en del av fellesskapet, av hvordan samfunnet og omgivelsene vurderer og definerer verdien av ulike egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2006, s. 163).

Elever som anerkjennes som en god elev har dermed noen egenskaper som er ønsket av samfunnet rundt og av skolen som system. Når noe ansees som ønsket, verdifullt og normalt, innebærer dette også at noe vil betraktes som uønsket, unormalt og verdiløst. For at skolen skal kunne utdanne hele elevmangfoldet mot et felles sett av mål, blir konsekvensen at disse uønskede og avvikende egenskapene « ... må fanges opp, sorteres og kategoriseres» (Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 432) for å kunne veilede disse elevene inn i den samfunnsdefinerte ønskelige formen som avhenger av samfunnets definerte verdier.

Skolens definisjon av elever, skolens mål for dem og hvordan dette kommer til uttrykk i skolens praksis vil påvirke elevenes utvikling, noe Hausstätter (2018) understreker når han skriver at «Hva vi definerer som sentralt i skolen, er derfor ikke bare et spørsmål om politikk

– målene vi setter, vil også utgjøre en viktig del av elevenes eksistensielle utfordringer» (s. 5). Slik jeg forstår Hausstätters begrep *eksistensielle utfordringer*, innebærer dette elevenes personlige utvikling og identitet, og han argumenterer sterkt for at dette påvirkes av skolesystemet og hva som defineres som viktige og verdifulle egenskaper innenfor dette systemet. Om de egenskapene, personlighetstrekkene og forutsetningene elevene tar med seg inn i skolehverdagen anerkjennes eller ikke anerkjennes som verdifulle i skolen og i tråd med skolens målsettinger, vil dette på ulike måter prege elevenes syn på seg selv og deres egen verdi i fellesskapet, og får dermed konsekvenser for elevenes liv.

Skarpenes og Nilsen (2014, s. 428) er opptatt av økt målstyring og fokus på testing og resultater i skolesammenheng og problematiserer denne utviklingen. I denne målstyringen defineres ulike målsettinger som lærerne skal veilede alle elevene mot. Denne tenkningen bidrar til en forståelsesramme av den gode elev og hva som er ønskede og viktige ferdigheter i skolesammenheng. Samtidig utelukkes andre ferdigheter og egenskaper som kanskje ikke kan måles og telles. De felles målene forteller både mye om hva som verdsettes i skolen, samtidig som det forteller mye om hva som ikke verdsettes i like stor grad i skolesystemet.

Skarpenes og Nilsen (2014, s. 424) kaller denne utviklingen for en standardiserings- og homogeniseringstendens i utdanningsinstitusjoner. De er opptatt av at standardisering og fokus på grunnleggende ferdigheter som mål alle elever vurderes opp imot, legger grunnlag for nye kategorier og måter å forstå de ulike elevene på, der noen elever ”passer inn” og betraktes som gode elever og målet er en homogenisering av mangfoldet av elever slik at alle skal ledes mot disse felles målene. Også Kristiansen (2014) trekker frem dette med testing og mer konkurranse i skolen, og kritiserer det « ... stadig økende behovet for å diagnostisere avvik» (s. 91). På bakgrunn av dette kan det se ut til at kategorien den gode elev og normalitetsbegrepet har blitt snevrere, mens forståelsen av avvik samtidig rommer mer.

Paulsen og Bru (2016, s. 35) setter begrepet de stille elevene eksplisitt i sammenheng med forståelsen av den gode elev og ønsket elevatferd. De er spesielt kritiske til dette når det gjelder elever med introvert personlighet. Som jeg har redegjort for i forrige delkapittel, skyldes den stillere elevatferden da at elevene har en personlighet som medfører at de selv ønsker og trives best med å opptre tilbaketrukket i mange sosiale situasjoner, slik som i en skolekontekst. Paulsen og Bru (2016, s. 35) hevder at det blir en uoverensstemmelse mellom deres personlighet og væremåte og samfunnets og skolens økte målsetting om læring gjennom sosial interaksjon og muntlige ferdigheter. Ifølge dem er skolens virksomhet i

større grad tilpasset mer utadvendte elever som trives med sosial samhandling, og på bakgrunn av dette mener de at « ... de introverte elevene [kan] oppleve å bli outsiders i læringsmiljøet» (Paulsen og Bru, 2016, s. 35) som en følge av skolens krav og utforming.

Paulsen og Bru (2016, s. 35) er kritiske til det som formidles implisitt når det legges så stor vekt på sosial aktivitet i dagens skole. De hevder at konstruksjonen av den gode elev som en sosialt aktiv elev medfører et « ... potensielt sterkt signal til elevene om hva slags personlighet som verdsettes» (2016, s. 35), og dermed også hva som ikke ansees som verdifulle egenskaper i skolen og samfunnet. Paulsen og Bru (2016) argumenterer sterkt for at elever med introvert personlighet besitter en mengde ressurser som er viktige for samfunnet, som for eksempel « ... evne til grundighet, refleksjon og dybdeforståelse ... » (s. 35), men de er kritiske til hvorvidt de stille elevene opplever at deres egenskaper og bidrag anerkjennes i stor nok grad. Når samfunn og skole ikke anerkjenner de stille elevenes egenskaper og ressurser, hevder Paulsen og Bru at dette kan ha negativ innvirkning på deres oppfatning av seg selv og at disse elevene kan oppleve at de ikke er normale eller gode nok.

Et slikt perspektiv og en problematisering av forståelsen av den gode elev knyttet til skolens målsettinger og rammer er interessant i dette prosjektet ettersom jeg er interessert i å undersøke lærernes opplevde rom for anerkjennelse av en elevgruppe, de stille elevene. Basert på presentert anerkjennelsesteori, vil jeg påstå at lærernes rom for å anerkjenne disse elevene vil påvirke elevenes utvikling, både faglig, sosialt og personlig, deres syn på seg selv og deres identitet. Det er i den sammenheng interessant å drøfte hvorvidt skolesystemet fungerer slik at det er bedre rom for å anerkjenne noen elevgrupper enn andre, hva lærerne opplever som begrensende og hva de opplever at gir rom for at de kan anerkjenne de stille elevene i skolehverdagen.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne metodiske valg gjennom forskningsprosessen. Med utgangspunkt i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv, vil det her beskrives og begrunnes hvordan jeg i fellesskap med mine informanter har undersøkt hvordan lærere opplever sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av stille elever i skolehverdagen. I kapitlet presenteres vitenskapsteoretiske perspektiv, valg av metode, utvalg, intervjuguide og gjennomføring av intervjuer og analysestrategier. Videre vil forskningsprosjektets kvalitet og mine etiske overveielser i forskningsprosessen diskuteres.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Postholm (2010, s. 126) plasserer kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk paradigme. Ifølge henne er den *fortolkende tradisjonen* én av tradisjonene innenfor dette paradigmet (Postholm, 2010, s. 126). Dette medfører at jeg som forsker opererer innenfor et paradigme hvor det ontologiske perspektivet innebærer at den sosiale virkeligheten forstås som noe konstruert – noe som er utviklet av menneskene i det sosiale samspillet (Postholm, 2010, s. 129). Den sosiale virkeligheten anses dermed ikke som en ytre og stabil virkelighet. Dette får følgende konsekvenser for epistemologien, hvordan vi kan få kunnskap om den sosiale virkeligheten. Forskerens rolle innenfor dette paradigmet blir å konstruere kunnskap om en situasjon eller et fenomen i en bestemt sosial kontekst og i en bestemt tid, med en bevissthet om at kunnskapen ikke representerer gitte sannheter om en ytre virkelighet (Postholm, 2010, s. 130). Den kvalitative tilnærmingen i dette prosjektet innebærer at forskningen tilhører det konstruktivistiske paradigmet. Jeg er bevisst på at den sosiale virkeligheten jeg som forsker undersøker er dynamisk og i stadig endring, samtidig som kunnskapen som produseres kan forstås på ulike måter.

At det er lærernes opplevelser som er empirigrunnet i denne sammenhengen, innebærer at jeg opererer innenfor fenomenologien, som er en del av den fortolkende forskningstradisjonen. Ordleggingen i denne masteroppgavens problemstilling innebærer et fenomenologisk perspektiv fordi det spørres etter hvordan *lærere opplever* vilkårene for

anerkjennelse av stille elever i klasseromsundervisningen. Formålet med studien er å få en dypere forståelse av mulighetene og begrensningene for anerkjennelse av de stille elevene i skolen på bakgrunn av fortolkning og drøfting med utgangspunkt i beskrivelsene av lærernes opplevelser av fenomenet. Deres erfaringer, refleksjoner og perspektiver anses som sentrale kilder til kunnskap om fenomenet i dette prosjektet. Om fenomenologien skriver Kvale og Brinkmann (2015) at det handler om en søken etter å « ... forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (s. 45). I dette prosjektet er jeg opptatt av å så langt på vei det lar seg gjøre bli bevisst egen forforståelse, og dermed kunne møte informantenes perspektiver med en så stor åpenhet som mulig, slik at funnene gjenspeiler aktørenes perspektiver og opplevelser.

Hermeneutikken har også relevans for oppgavens problemstilling fordi det dreier seg om « ... fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener» (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Målet med studien er å få en dypere innsikt i og forståelse for fenomenet *anerkjennelse av stille elever*. Meningsinnholdet lærerne bidrar med vil fortolkes og forstås av meg som forsker, samtidig som lærernes ytringer om fenomenet anerkjennelse og muligheter og begrensninger for anerkjennelse av stille elever også representerer deres fortolkninger av virkeligheten. Om dette skriver Gilje og Grimen (1993) at «Samfunnsforskere må ... fortolke og forstå noe som *allerede er* fortolkninger, dvs. aktørenes fortolkninger og forståelse av seg selv, av andre og av den fysiske verden» (s. 145). Min forforståelse er et grunnlag for at jeg skal kunne utforske meningen med empirien, de opplevelsene lærerne formidler til meg, (Gilje & Grimen, 1993, s. 148) og utvide forståelsen av denne meningen ved hjelp av teori.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

En kvalitativ forskningsstrategi er knyttet til den fortolkende tradisjonen innenfor vitenskapsteori (Bryman, 2016, s. 375), og henger dermed sammen med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Det interessante i kvalitativ forskning er å « ... belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12), noe som også er sentralt i denne oppgavens problemstilling. Ifølge Bryman (2016, s. 375) innebærer kvalitativ forskning et ontologisk perspektiv hvor virkeligheten forstås som noe menneskene konstruerer i sin samhandling med hverandre og væren i

verden. Virkeligheten studeres dermed ikke som noe fast ”der ute” som forskeren skal forsøke å ”finne”, men snarere som noe som er konstruert av menneskene. Bryman (2016) skriver også at en kvalitativ tilnærming til forskning tar utgangspunkt i en epistemologi som innbefatter « ... understanding of the social world through an examination of the interpretation of that world by its participants ... » (s. 375). Det er altså menneskers forståelse av virkeligheten som er kilden til kunnskap om den sosiale verdenen.

Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode for å forsøke å få en innsikt i og en forståelse av hvordan lærerne opplever vilkårene for anerkjennelse av stille elever og hva slags tanker de har om dette. For å få tilgang til lærernes livsverden, egner det kvalitative forskningsintervjuet seg godt fordi dette er en metode « ... for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Hva slags muligheter og begrensninger er det lærerne opplever i sin arbeidshverdag når det gjelder anerkjennelse av elevene, og da spesielt de stille elevene?

3.3 Informanter og utvalgsstrategi

Hensikten med dette prosjektet er å i fellesskap med subjektene som intervjues konstruere kunnskap om tematikken som er formulert i problemstillingen. Formålet er å konstruere dybdekunnskap og fylldige beskrivelser av de enkelttilfellene som studeres for å få en bedre forståelse for hvordan lærere opplever vilkårene for anerkjennelse av stille elever i klasserommet. På bakgrunn av dette har jeg benyttet en strategisk utvelgelse av informanter, noe som innebærer å intervju informanter fra en bestemt målgruppe (Johannessen et al., 2016, s. 117; Thaaard, 2018, s. 54). Dette valget er basert på ønsket om å få belyse en bestemt gruppes perspektiver på fenomenet i fokus.

Den aktuelle målgruppen i denne sammenheng er lærere, nærmere bestemt utdannede lærere som arbeider på første til og med tredje årstrinn i grunnskolen. Dette utvalget er strategisk fordi intervjuforespørlene ble rettet mot deltakere med felles egenskaper som har relevans for undersøkelsen av min problemstillingen (Thaaard, 2018, s. 56), nemlig at de er utdannede lærere som arbeider i småskolen. Utvalget består av fire kvinnelige informanter som er ansatt ved to ulike barneskoler. Samtlige av informantene arbeidet på andretrinn den perioden intervjuene ble gjennomført. Deres alder, arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn

varierer fra en nyutdannet lærer til lærere som har arbeidet i skolen siden 1980/1990-tallet. Informant 1, 3 og 4 har alle lang fartstid i skolen, mens informant 2 er nyutdannet og arbeider sitt første år som lærer. Elevantallet ved disse to skolene er omtrent det samme, og begge er middels store skoler. Den ene skolen er inndelt som treparallel, mens den andre har trinn delt inn i to hovedgrupper, men hvor elevene likevel ofte tredeles på tvers av de to hovedgruppene. Informant 2, 3 og 4 arbeider ved den førstnevnte skolen, mens informant 1 arbeider ved den sistnevnte.

Det ble benyttet ulike framgangsmåter for å nå aktuelle informanter. I første omgang kontaktet jeg rektorer ved fem ulike barneskoler, men jeg opplevde at det var krevende å få tak i informanter uten å ta direkte kontakt og møte opp personlig. Derfor bestemte jeg meg for å dra rundt til ulike skoler og oppsøkte lærere som arbeidet på første- til fjerde trinn ved disse skolene. Der fortalte jeg de som ønsket å høre kort om prosjektet og vilkår for deltakelse, i tillegg til at jeg delte ut et informasjonsskriv til alle lærerne i småskolen slik at de kunne vurdere hvorvidt de var interesserte i etterkant. Dette fungerte bedre, og fem lærere viste interesse og takket ja til å delta som informanter i prosjektet. Senere i prosessen valgte en av informantene å trekke seg fra deltakelse, noe jeg presiserte at var helt uproblematisk, både i informasjonsskrivet og til denne informanten da dette skjedde.

3.4 Intervjuguide

Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju for å undersøke dette prosjektets problemstilling, fordi dette både innebærer en viss struktur som gjør at jeg som intervjuer kan sørge for å komme innom den tematikken som er sentral for å belyse problemstillingen, samtidig som det medfører en fleksibilitet i rekkefølge og åpenhet for at informantene kan være med på å forme intervjuets gang. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) beskriver et semistrukturert intervju som en samtale som er basert på en intervjuguide, men hvor de ulike temaene som tas opp og spørsmålenes rekkefølge kan variere. Johannessen et al. (2016, s. 145) hevder at erfaringene og synspunktene til informantene har best vilkår for å komme frem dersom intervjuet har en løsere struktur som inviterer informantene til å kunne være med på å forme intervjuet. I gjennomføringen av intervjuene ble det benyttet en intervjuguide inndelt i overordnede temaer for å overholde en viss struktur og for å sørge for

at intervjuet skulle dreie seg om tematikken knyttet til problemstillingen, men samtalen og informantenes innspill var også styrende i gjennomføringen av intervjuene.

Når det gjelder utformingen av intervjuguiden, valgte jeg å la problemstillingen stå nedskrevet øverst i intervjuguiden for å ikke miste fokus fra denne. Videre benyttet jeg problemstillingen som utgangspunkt for organiseringen av spørsmålene for å sikre at informasjonen som kom frem i intervjuene ville være relevante i forhold til denne. Hele veien var begrunnelser av informantenes svar sentralt for å få en dybde i datamaterialet og for å få en best mulig forståelse av informantenes perspektiver og meninger.

Thaagard (2018, s. 97) hevder at spørsmål knyttet til mer konkrete situasjoner egner seg for å få en helhetsforståelse for informantenes perspektiv. Hun mener at dette er nyttig fordi informantenes refleksjoner og utsagn kan betraktes i lys av konkrete erfaringer. Intervjuguiden som ble benyttet i denne sammenheng er bygget opp slik at det gis rom for å knytte refleksjoner og meninger knyttet til problemstillingen til informantenes konkrete erfaringer fordi informantene innledningsvis bes om å se for seg en helt alminnelig skoletime i den gruppen hvor læreren underviser det meste av tiden og beskrive hvordan denne situasjonen ser ut. De bes om å fortelle hvordan undervisningen foregår, hvordan kommunikasjonen foregår, hvor elevene befinner seg, hvor læreren befinner seg, hva elevene gjør og hvilke muligheter og utfordringer læreren opplever (på et generelt grunnlag). Videre benyttes denne beskrevne situasjonen som utgangspunkt for spørsmål knyttet mer direkte til de ulike begrepene i problemstillingen, slik som anerkjennelse og de stille elevene. Tanken med dette var at jeg kunne få et visst innblikk i hvordan lærerne opplever skoletimene og hvilke momenter de velger å trekke frem.

Videre ønsket jeg at disse tankene og denne situasjonen skulle danne utgangspunkt for refleksjoner knyttet til muligheter og begrensninger for anerkjennelse av stille elever i skolehverdagen. Sammenhengen mellom konkrete situasjoner og vurderinger og holdninger var også formålet med å avslutningsvis be lærerne fortelle om hvordan de så for seg en ideell situasjon. Jeg tenker at dette spørsmålet kan si mye om hvilke muligheter og begrensninger lærerne oppfatter at finnes når det gjelder anerkjennelse av alle elever i skolen, og nærmere bestemt de stille elevene i denne sammenheng.

Jeg bestrebet å formulere åpne spørsmål, noe Thaagard (2018, s. 97) skriver at gir rom for at informantenes perspektiver og erfaringer skal komme frem i intervjuet. Det er informantenes

opplevelser som er sentrale i dette prosjektet, derfor var det vesentlig at spørsmålene åpnet for deres perspektiver og erfaringer på tematikken. For å sørge for at intervjuene skulle kunne belyse problemstillingen på en dekkende måte, valgte jeg å strukturere intervjuene med utgangspunkt i underoverskrifter i intervjuguiden. Eksempler på slike underoverskrifter er *Anerkjennelsesbegrepet*, *Anerkjennelse av stille elever*, *Opplevde muligheter/begrensninger* og *Beskrivelse av en ideell/ønsket situasjon*. Disse underoverskriftene tar for seg de sentrale elementene i problemstillingen, og forslag til spørsmål ble formulert under hver av disse overskriftene.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Ifølge Thagaard (2018, s. 99) er kontakten mellom intervjueren og informantene sentral for å gjennomføre en god intervjusamtale hvor viktig informasjon kommer frem. Informantenes opplevelse av intervjusamtalen, intervjueren og atmosfæren er en grunnleggende forutsetning for at informantene føler seg komfortable til å bidra med sine meninger og erfaringer, slik at beskrivelsene av fenomenet som undersøkes blir utfyllende og kan bidra til forskningen. Dette perspektivet preget i stor grad hvordan jeg forberedte meg på rollen som intervjuer og samtalene med mine informanter. Formålet med forberedelsene og gjennomføringen var å opptre som trygg i rollen slik at informantene opplevde det som trygt å bidra med informasjon, samtidig som at det å oppleve trygghet i rollen var et viktig grunnlag for å være observant, lyttende og aktiv i intervjusamtalen.

3.5.1 Pilotintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) argumenterer for at en intervjuer som behersker intervju som metode er sentralt for et godt intervju. Da kan forskeren fokusere på informanten og innholdet i intervjuet i gjennomføringen av samtalen. Som uerfaren i intervjuerrollen valgte jeg å øve på samtaleteknikk ved å gjennomføre et pilotintervju i forkant av intervjuene med de utvalgte informantene. I tillegg til å øve på rollen som intervjuer, var hensikten med pilotintervjuet å undersøke hvordan spørsmålsformuleringene i intervjuguiden fungerte. I gjennomføringen av dette erfarte jeg at enkelte spørsmål måtte formuleres mer presist og

kortes ned noe. Videre ble det klart for meg at det overordnede spørsmålet hvor informantene ble bedt om å se for seg en helt vanlig undervisningsøkt og beskrive denne situasjonen for meg fungerte best dersom jeg først stilte dette spørsmålet helt åpent uten å forklare så nøye hva jeg ønsket at de skulle beskrive. På bakgrunn av denne erfaringen valgte jeg å stille spørsmålet helt åpen for informantene, og heller stille mer konkrete oppfølgingsspørsmål der det var naturlig i samtalen om denne situasjonen.

3.5.2 Intervjuene

Under intervjuene ble det med godkjenning fra informantene benyttet båndopptaker. På grunn av dette trengte ikke jeg å notere iherdig underveis i intervjuet, noe som frigjorde kapasitet til at jeg kunne fokusere mer på den personlige kontakten mellom meg som intervjuer og informanten i intervjukonteksten (Thaagard, 2018, s. 112). I tillegg blir tekstene fra intervjuene mer presise når de kan skrives ut ifra et båndopptak.

Jeg var opptatt av at intervjusituasjonen skulle oppleves komfortabel og trygg for informantene, og brukte noe tid på å etablere en kontakt og en hyggelig atmosfære før båndopptakeren ble slått på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) hevder at et godt intervju avhenger av en god kontakt mellom intervjuer og informant, og legger vekt på intervjuerens rolle når det gjelder å legge til rette for denne kontakten. I intervjuene var jeg bevisst på min rolle som intervjuer, og bestrebet å skape en trygg atmosfære ved å lytte aktivt og interessert til det informantene uttrykte, formidle ved parafrasering at jeg forsto og lyttet til det de sa og at jeg respekterte deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Kvale og Brinkmann argumenterer for at intervjuerens trygghet i rollen er sentral for hvordan gjennomføringen av intervjuet går. Min erfaring er at jeg ble tryggere og tryggere på intervjuerrollen og intervjuguiden etter hvert som jeg gjennomførte flere intervjuer, noe som førte til at jeg var i bedre stand til å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis og opplevde å være en bedre lytter etter hvert som jeg fikk mer erfaring med intervjusituasjonen.

Før båndopptakeren ble slått på og selve intervjuene var i gang innledet jeg samtalen med informantene som en brifing hvor vi snakket om rammene for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at «Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse» (s. 156). Denne formen på intervjusamtalen var den jeg etterstrebet, og delte derfor dette

perspektivet med informantene før spørsmålstillingen og hadde videre en kort samtale rundt hvordan vi ønsket å gjennomføre samtalen med utgangspunkt i dette. Formålet med dette var at jeg som intervjuer og informantene skulle ha en felles forståelse og avklarte forventninger til hverandre og samtaleformen i intervjuet. Videre presenterte jeg på nytt problemstillingen og forklarte litt rundt denne. Det ble videre presisert at en båndopptaker ville tas i bruk, og spurt om de opplevde dette som greit. Dette kommer også frem i informasjonsskrivet som ble delt ut i forkant av intervjuene. Før selve intervjuet satte i gang, fikk informantene spørsmål om hvorvidt de hadde noen spørsmål før båndopptakeren ble slått på.

Innledningsvis ble informantene bedt om å beskrive sin utdannings- og yrkesbakgrunn. Videre ble de bedt om å se for seg en helt vanlig skoletime en helt vanlig skoledag og beskrive denne situasjonen. De fikk forklaring på at dette var en inngang til videre spørsmål mer konkret knyttet opp til problemstillingen videre i intervjuet, og det ble stilt oppfølgingsspørsmål for å få frem ulike sider i beskrivelsen av en slik skoletime. Videre ble spørsmålene i intervjuguiden stilt i litt varierende rekkefølge avhengig av informantenes innspill, men vi forholdt oss likevel i hovedsak til rekkefølgen på underoverskriftene i intervjuguiden for å sikre en viss struktur og systematikk i gjennomføringen av intervjuene.

I gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av å stille oppklarende spørsmål for å undersøke om min forståelse av det informantene uttrykte stemte med deres meninger. Avslutningsvis oppsummerte jeg kort hva jeg hadde tolket som hovedpoengene deres i intervjusamtalen og spurte om de kjente seg igjen i dette, og videre om det var noe de ønsket å tilføye før intervjuet ble avsluttet.

Under transkriberingen av det andre intervjuet, oppdaget jeg at jeg hadde manglende forståelse av ett av informantens svar på grunn av at jeg ikke hadde stilt oppfølgingsspørsmål til det hun uttrykte i den sammenhengen. Denne erfaringen viser hvor viktig det er at intervjueren er tilstede og lytter til det informanten formidler, og samtidig er i stand til å fange opp essensen i det som uttrykkes slik at gode oppfølgingsspørsmål kan stilles og forståelsen av svarene kan bli dypere og oppklares dersom noe er uklart. Som en følge av dette tok jeg kontakt med informanten i etterkant og spurte om det var mulig å stille et oppfølgingsspørsmål for å oppklare min manglende forståelse, noe jeg fikk tillatelse til. Dette viste seg å bli et viktig bidrag til min forståelse av hennes opplevelse av mulighetene og begrensningene for anerkjennelse av stille elever. Samtidig ble dette en viktig erfaring for meg i intervjuerrollen som jeg tok med meg inn i de påfølgende intervjuene.

3.6 Analyse

Tidligere presentert teori i denne oppgaven er benyttet for å sette min forskning inn i en kontekst og er et viktig bakteppe for valg av problemstilling, samtidig som det viser min teoretiske forforståelse av de to sentrale begrepene i problemstillingen. Likevel har jeg valgt å formulere intervju spørsmålene på en åpen måte med den hensikt at informantenes perspektiver tydelig skal komme frem gjennom forskningen, da jeg ønsker å få en forståelse for hvilke muligheter og begrensninger lærerne i studien opplever når man kombinerer de to begrepene *anerkjennelse* og *stille elever*.

3.6.1 Transkribering av intervjuene

Transkriberingen av intervjuene fra lydopptak til tekst ble utført fortløpende etter intervjuene hadde funnet sted, enten samme kveld eller dagen etter. Årsaken til dette er at intervjuet dermed satt ferskt i minnet, og jeg i tillegg til å skrive ned de verbale uttrykkene kunne tilføye egne refleksjoner underveis i intervjuet, måten ting ble sagt på eller kroppsspråk der jeg tolket dette som relevant (Nilssen, 2012, s. 46-47). Kvale og Brinkmann (2015, s. 204-205) er opptatt av begrensningene som ligger i det å transformere en muntlig tekst til en skriftlig tekst. I første omgang abstraheres intervjusituasjonen idet intervjuet tas opp på en båndopptaker og kroppsspråk går tapt, i andre omgang idet det talte språket fra båndopptakeren transformeres til skriftlig tekst, « ... stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Det var derfor viktig for meg å bruke god tid på transkriberingsprosessen, spole tilbake og lytte til det samme i flere omganger for å få en dypere forståelse av informantens utsagn ved å lytte til hvordan de forteller sine meninger og refleksjoner, for eksempel hvilke ord de legger trykk på. En av mine informanter var opptatt av frilek som en kontekst som hun opplevde at skapte gode muligheter for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen, og når hun forteller meg om dette legger hun tydelig trykk på ordet gylne når hun uttrykker følgende: «Da har du gylne muligheter til å observere leken, være med i leken, bli kjent med de du opplever kanskje er litt stille typer da». Måten informanten formidler dette til meg i intervjusituasjonen, gjør at jeg tolker det slik at dette er noe hun mener sterkt og at dette er viktig for henne å få tydelig frem i intervjuet. Dette er et eksempel som viser viktigheten av å

gjøre et grundig arbeid med transkribering fra lydopptak til skriftlig tekst – det skaper bedre muligheter for forståelse av meningen med intervjuetekstene. Slike tilfeller noterte jeg meg fortløpende i transkripsjonen.

3.6.2 Koding og kategorisering

Tilnærmingen til intervjudataene i dette prosjektet har i hovedsak vært en induktiv prosess fordi kodene og kategoriene har grunnlag i intervjuetekstene (Thaagard, 2018, s. 153). Med andre ord er kategoriene som drøftingen baserer seg på basert på informantenes uttalte meninger og erfaringer. På grunn av dette har store deler av teorien og den tidligere forskningen som drøftes opp imot empiriske funn blitt innhentet i etterkant av analyseprosessen. Dette har sammenheng med at jeg i dette prosjektet ønsker å utforske hva slags kunnskap og informasjon som ble konstruert i intervjuene, uten å se dette i lys av forhåndsdefinerte kategorier. Postholm (2010, s. 87) knytter denne formen for analyse til grounded theory, hvor målet med analysen er å utvikle teori drevet av empirien. Selv om analysen av innsamlet data i dette prosjektet slett ikke er fri for påvirkning av teori og forforståelse, er analysen preget av denne metodologien ved at mitt formål var å møte datamaterialet med en så åpen innstilling som mulig, og dette har hatt viktige konsekvenser for analyseprosessen. Selv om min forforståelse naturligvis preger analysen og tolkningen av data, gikk jeg inn i analysen uten forhåndsbestemte kategorier og med en åpen holdning til tekstinnholdet med et oppriktig ønske om å få ny kunnskap om hvordan lærere opplever og forstår fenomenet jeg forsker på.

Ifølge Thagaard (2018, s. 154) dreier analyse i kvalitative studier seg om å knytte empirien til begreper som egner seg til å uttrykke meningen med datamaterialet. Postholm (2010, s. 86) fremhever at analyse i kvalitative studier i stor grad er preget av dynamikk og foregår kontinuerlig i hele forskningsprosessen. Analysen foregår i en veksling mellom forståelse av deler og helhet, en hermeneutisk sirkel hvor man stadig får en utvidet forståelse av meningen med intervjuetekstene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). En slik dynamikk og veksling mellom forståelse av deler og helhet preger analyseprosessen i dette prosjektet. Allerede i gjennomføringen av intervjuene begynte jeg å analysere innholdet og knytte delene til ulike begreper preget av min forforståelse, og analysen er en pågående prosess hvor jeg stadig oppdager nye sammenhenger eller gjør endringer i valg av begreper for å dekke

meningsinnholdet. Samtidig har en dypere forståelse av meningen med de ulike kategoriene og delene av intervjuetekstene bidratt til at helhetsforståelsen av empirien har blitt utvidet.

Analysen av innsamlet og transkribert datamateriale foregikk ved at jeg gjennom nøye lesing av tekstene i første omgang dannet meg et helhetsinntrykk av intervjueteksten. Videre valgte jeg åpen koding som tilnærming til intervjuetekstene. Postholm (2010, s. 88) beskriver åpen koding som en prosess hvor datamaterialet struktureres og kategoriseres ved at de ulike delene av teksten først beskrives ved hjelp av koder og deretter sorteres innunder mer overordnede begreper. Denne delen av prosessen foregikk ved at jeg først tok for meg én og én transkribert intervjuetekst. Først skrev jeg ned de kodene som umiddelbart fremsto for meg i tekstdelene. Disse kodene ble skrevet i margin for hånd. Videre leste jeg gjennom de kodene jeg hadde kommet frem til, merket meg deler av teksten som jeg hadde satt samme kode på, vurderte om ulike koder kunne bety det samme og endret noen av kodene etter å lest delene på nytt.

Disse kodene dannet videre grunnlaget for en mer systematisk organisering av datamaterialet. Dette innebærer å finne fellestrekk mellom kodene og slik samle dem innunder mer overordnede kategorier (Nilssen, 2012, s. 89). De første overordnede kategoriene jeg kom frem til var knyttet til problemstillingen; lærernes forståelse av *anerkjennelse*, lærernes forståelse av begrepet *stille elever* og en felles kategori for opplevde *muligheter og begrensninger*. Jeg markerte disse kategoriene med hver sin farge i samtlige intervjuetekster. Denne delen av analysen var mer deduktiv, ettersom problemstillingen var utgangspunkt for disse kategoriene.

Den videre analysen foregikk mer induktivt, da kategoriene i denne sekvensen ble konstruert med utgangspunkt i empirien. Den brede kategorien *muligheter og begrensninger* ble her brutt ned i underkategorier i takt med at min forståelse av fellestrekk og mønster i informantenes uttalelser utviklet seg. Disse kategoriene muliggjorde en bedre helhetsforståelse av datamaterialet og en sammenligning av informantenes meninger. Kategoriene som ble utviklet i denne prosessen var klassestørrelse, lærer- og voksentetthet, kontaktlærerrollen og faste klasser, læringsmiljø, rutiner og undervisningens struktur. Den sistnevnte kategorien ble senere i prosessen endret til *undervisningens kontekst* ettersom forståelsen av meningen med materialet utviklet seg. Denne delen av analysen har mange fellestrekk med det Postholm (2010, s. 89-90) kaller aksial koding, hvor sammenhengen og relasjonen mellom de utviklede kategoriene og subkategoriene begynner å bli tydeligere.

Min helhetsforståelse ble utvidet ved at jeg så sammenhenger mellom delene av datamaterialet og mellom de ulike intervjuetekstene.

Postholm (2010, s. 90) beskriver den videre analysen som en prosess hvor forskerens formål er å oppdage en kjernekategori som setter de utformede kategoriene i en tydelig sammenheng med hverandre. Denne prosessen kaller hun selektiv koding. Gjennom arbeidet med de utformede kategoriene og sammenhengen mellom dem, fikk jeg en forståelse av at den dypere meningen bak alle disse begrepene og perspektivene hadde grunnlag i én sentral kategori, nemlig tid og mulighet til å skape gode lærer-elev-*relasjoner*. I lærernes begrunnelser og refleksjoner knyttet til de ulike mulighetene og begrensningene de trakk frem i intervjuene, forstår jeg det slik at tid til å bygge relasjoner er kjernen og grunnlaget for at de opplever dette som nettopp muligheter og begrensninger for å anerkjenne stille elever i skolehverdagen. I analysen plasserte jeg tid til å bygge *relasjoner* i sentrum, og relaterte de andre kategoriene til denne overordnede kategorien – helhetsforståelsen av meningsinnholdet.

3.7 Forskningsprosjektets kvalitet

Bryman (2016, s. 399-400) argumenterer for viktigheten av at stegene i forskningsprosessen og valg som foretas i kvalitativ forskning tydelig kommer frem for leseren av teksten. Et sentralt element i dette prosjektets troverdighet er gjennomsiktighet og tydelighet om valg gjennom hele forskningsprosessen. Gjennomgående i denne teksten har jeg vært opptatt av å være tydelig og transparent overfor leserne når det gjelder valg og prioriteringer som er gjort i dette prosjektet, samt begrunnelser for valg som er tatt. Dette gjelder både egen forforståelse og bevissthet knyttet til denne, begrunnelser og refleksjoner knyttet til teoretisk perspektiv, valg av metodisk tilnærming og planlegging, gjennomføring, analyse og tolkning av intervjuer, samt begrunnelser og tydelighet i forbindelse med tolkning av data og drøfting. I denne oppgaven styrker jeg troverdigheten ved å kritisk vurdere og begrunne valg i alle disse elementene, samtidig som jeg har vært opptatt av at dette skal komme tydelig frem for leseren av teksten. Målet med dette er at leseren skal få en så god innsikt i prosessen og min forskerrolle slik at vedkommende på bakgrunn av dette kritisk kan vurdere forskningens troverdighet. Etter min mening styrker også strukturen i denne teksten forskningskvaliteten, fordi oppgavens oppbygning tydelig gjenspeiler forløpet i forskningsprosessen. Formålet

med dette er at leseren skal få en bedre forståelse av hvordan jeg har gjennomført min forskning og hvorfor jeg har valgt å gå frem på denne måten. Som jeg har argumentert for tidligere i dette kapittelet, er dette prosjektet preget av en induktiv tilnærming til empirien, hvor empirien har vært avgjørende for kategorisering og innhenting av relevant teori og tidligere forskning (Thaagard, 2018, s. 153). Denne fremgangsmåten gjenspeiles i tekstens struktur, da store deler av teori og tidligere forskning først presenteres i drøftingskapittelet.

Et viktig perspektiv å være bevisst på i vurderingen av kvaliteten på et kvalitativt forskningsprosjekt, er at « ... forskningen er verdiladet» (Postholm, 2010, s. 128). Forskerens rolle blir dermed av stor betydning for et forskningsprosjekts kvalitet, og det er grunnleggende at forskeren gjennom teksten viser et reflektert forhold til egne perspektiver. Avgjørende for forskningskvalitet i kvalitative studier er det at forskerens perspektiver tydelig kommer til uttrykk på en reflektert og troverdig måte gjennom teksten. Dette gir leseren mulighet til å vurdere forskningsprosessen og resultatene med forskerens perspektiv klart for seg (Postholm, 2010, s. 128).

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at « ... intervjueren [bør] være kritisk overfor sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet» (s. 48) og vektlegger at dette er viktig for å kunne åpne opp for uventede perspektiver og nyanserte beskrivelser. På bakgrunn av dette har det vært viktig å klargjøre mitt teoretiske perspektiv og min kritiske forforståelse i forbindelse med dette prosjektet. En bevisstgjøring knyttet til egen forforståelse har vært viktig i forbindelse med intervjuene, slik at jeg er kritisk til hvordan jeg som forsker i fellesskap med deltakerne i intervjuene konstruerer kunnskap om tematikken anerkjennelse av stille elever og hvordan mine forforståelser påvirker alle ledd i intervjuprosessen og i forståelsen av empirien.

Min forforståelse som forsker er et viktig tema i dette kapittelet, og det har vært viktig for meg å fremme en refleksiv objektivitet gjennom åpenhet og kritisk innstilling, altså refleksivitet og gjennomsiktighet knyttet til hele forskningsprosessen. Refleksiv objektivitet innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2015) at «Forskeren bør forsøke å få innsikt i disse uunngåelige fordommene og skrive om dem når det synes påkrevd i forskningsprosjektet» (s. 273). Forskerens subjektivitet er unngåelig knyttet til konstruksjonen av kunnskap gjennom hele forskningsprosessen, men objektivitet kan likevel løftes frem gjennom en bevissthet og tydelighet overfor leseren knyttet til dette.

Solide og detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen er også sentral i tilknytning til studiens generaliserbarhet. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) handler generaliserbarhet i kvalitative studier om hvorvidt forskningen bidrar med kunnskap som er overførbart til andre situasjoner, og dermed kan ha relevans utover den spesifikke forskningskonteksten. For at leserne skal kunne vurdere om denne studien har relevans i andre situasjoner, er det dermed grunnleggende at jeg som forsker gir grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen. Dette har jeg vært opptatt av i denne oppgaven, og jeg ønsker at beskrivelsene og begrunnelsene av valg gjennom hele teksten skal kunne bidra til at mottakere selvstendig skal kunne gjøre en kritisk vurdering av relevansen av kunnskapen som her er konstruert og overførbart til andre kontekster. Slik tenker jeg at studien kan ha potensiale til påvirkning utover de konkrete tilfellene som er studert i denne sammenheng.

Sammenhengen mellom problemstilling og valg av metode er også sentral i forbindelse med et prosjekts forskningskvalitet. Dette dreier seg om hvorvidt « ... en undersøkelse undersøker det den søker å undersøke ... » (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Forskerens valg, prioriteringer og begrunnelser gjennom hele prosessen og hvordan dette har sammenheng med problemstillingen som undersøkes er dermed sentral for å styrke prosjektets kvalitet. Tidligere i kapitlet har jeg begrunnet valg av metodisk tilnærming med utgangspunkt i problemstillingen. I dette prosjektet har jeg vært opptatt av å ta utgangspunkt i problemstillingen i valg av metodisk tilnærming, og har gjennomgående begrunnet prioriteringer med henvisning til oppgavens problemstilling, noe jeg mener at styrker dette prosjektets kvalitet.

3.8 Etske overveielser

Kvale og Brinkmann (2015, s. 113) er opptatt av at en kvalitativ forskers etiske hensyn først og fremst dreier seg om forskerens *kompetanse* og evne til å bedømme ulike etiske problemstillinger eller usikkerhetsområder i varierende situasjoner, og ikke fastlagte regler som kan følges bastant i enhver situasjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) bør de etiske retningslinjene fungere som verktøy for å reflektere over og kritisk vurdere de etiske utfordringene som er aktuelle i forskning. Det er viktig at forskeren har en reflekterende og kritisk holdning til etiske usikkerhetsområder og er bevisst på at etiske problemstillinger er en del av hele forskningsprosessen og ikke utelukkende er aktuell under selve

intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Som forsker blir altså min etiske kompetanse og reflekterte holdning til egne valg minst like viktig som det å følge bestemte etiske retningslinjer når jeg i dette prosjektet skal vurdere ulike etiske problemstillinger som kan forekomme under hele forskningsprosessen. I de følgende avsnittene presenteres ulike etiske prinsipper som vurderes som sentrale i dette mastergradsprosjektet. Disse behandles her som utgangspunkt for å reflektere over aktuelle etiske utfordringer i forbindelse med dette forskningsprosjektet. Prosjektets datamateriale er innhentet i henhold til NSDs retningslinjer.

3.8.1 Forskerens rolle

Forskerens rolle er sentral når det gjelder etikk i intervjuundersøkelser og har sammenheng med forskningens og forskerens troverdighet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (s. 108). Her fremheves forskerens viktige rolle når det gjelder både forskningens kvalitet, spesielt når det gjelder troverdighet, samt etiske overveielser, og det er tydelig at det er en klar sammenheng mellom forskningskvalitet og -etikk i denne sammenheng. Forskerens rolle er sentral i intervjuforskning fordi forskeren selv henter inn kunnskap og er med på å konstruere kunnskap i direkte samhandling med informantene, og « ... forskerens integritet – hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet ... » (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 97) er helt sentral i denne forskningstilnærmingen, både når det gjelder valg av tematikk, planlegging og utforming av intervjuguide, selve intervjusituasjonen, transkribering og analyse, forskningskvalitet og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

3.8.2 Konfidensialitet og informert samtykke

Konfidensialitet i intervjuforskning dreier seg om deltakeres anonymitet, deres rett til privatliv og enighet knyttet til tilgjengeligheten av data i etterkant av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) beskriver i denne sammenheng et sentralt dilemma som jeg har reflektert over og forsøkt å være bevisst på i

min forskning, nemlig at « ... anonymitet på den ene siden kan beskytte deltakerne og dermed være et etisk krav, men på den andre siden kan det tjene som alibi for forskerne ved å gi dem mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt». Deltakerne i intervjuforskningen knyttet til dette prosjektet har blitt anonymisert både når det gjelder navn, arbeidssted og geografisk område, noe som er viktig for å sikre lærernes samt deres elevers rett til privatliv. For at informantene skulle få muligheten til å protestere eller korrigere mine tolkninger av deres utsagn, var jeg i gjennomføringen av intervjuene opptatt av å stille oppklarende spørsmål underveis og oppsummere min forståelse av deres utsagn for dem med jevne mellomrom.

Informert samtykke er et viktig etisk område innen kvalitativ intervjuforskning. Dette dreier seg om ivaretagelse av informantenes autonomi ved at de er tilstrekkelig informert om formålet med forskningen, mulige konsekvenser av deltakelse, forhold knyttet til deres anonymitet og hvordan, hvor og for hvem resultatene skal gjøres tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Videre er det sentralt at informantenes deltakelse er frivillig og at de informeres om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 86). De aktuelle informantene i denne undersøkelsen er informert om sine rettigheter, samt forskningens formål og tematikk i et informasjonsskriv som de fikk studere i forkant av et muntlig samtykke til deltakelse. Her ble det lagt vekt på å informere om studiens formål, om metode og innsamling og rammer rundt gjennomføringen, samt informantenes rett til å når som helst trekke seg fra prosjektet uten noen begrunnelser eller konsekvenser for dem. Dette informasjonsskrivet ligger vedlagt, og er utarbeidet i tråd med anbefalingene til Norsk senter for forskningsdata (2019).

3.8.3 Konsekvenser

Som forsker har jeg et ansvar for hvilke konsekvenser forskningen jeg utfører kan få (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I forskningsprosessen har jeg reflektert over hvilke konsekvenser min forskning kan få for de involverte partene. I denne forbindelse har jeg reflektert mye over og vært kritisk til det faktum at jeg i dette prosjektet velger å ta utgangspunkt i en kategori – *de stille elevene*. Mitt perspektiv er i utgangspunktet kritisk til kategorisering av elever, likevel velger jeg her å foreta en kategorisering selv for å kunne belyse et fenomen. Kan det å kategorisere elever i denne undersøkelsen bidra til at lærere i

større grad tenker på de stille elevene som en *avvikende* gruppe elever? Påfører jeg lærerne og leserne av denne teksten noen tankemønstre de ikke hadde fra før, og hvilke konsekvenser kan dette få?

Etter vurderinger av dette etiske problemområdet, velger jeg likevel å gjøre dette fordi jeg ønsker å synliggjøre og kunne diskutere et fenomen jeg på bakgrunn av teori, tidligere forskning og egen erfaring opplever at kan representere en utfordring i skolesystemet og som det dermed er nødvendig å kunne snakke om og sette ord på for å utvide kunnskapen om rommet for anerkjennelse av de stille elevene i skolen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) fremhever at hvordan forskningen og kunnskapen som konstrueres bidrar til samfunnet er et etisk anliggende. Jeg mener at kunnskap om mulighetene og begrensningene for anerkjennelse av de stille elevene er forskning som kan bidra som et grunnlag for diskusjon og større bevissthet rundt denne tematikken.

4. Presentasjon av funn og kategorier

Funnene og kategoriene som presenteres i dette kapittelet er utgangspunktet for drøftingen som vil finne sted i kapittel 5, hvor også teori og forskning som er innhentet på bakgrunn av funnene fra intervjuene vil trekkes inn i drøftingen. I denne presentasjonen vil jeg først gjøre rede for lærernes perspektiver på de to hovedbegrepene i problemstillingen; *anerkjennelse* og *de stille elevene*. Når problemstillingen som utforskes i dette prosjektet er opptatt av læreres opplevelse av *muligheter og begrensninger* for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen, er det interessant å avklare hva lærerne legger i disse begrepene for å kunne forstå deres perspektiver og meninger om hvilke muligheter og begrensninger de opplever.

4.1 Forståelse av anerkjennelsesbegrepet

Informant 2, 3 og 4 benytter verbet *å se* når jeg ber dem om å fortelle meg hvordan de forstår begrepet anerkjennelse, og hva de mener det innebærer å anerkjenne en elev. Slik jeg forstår informantene basert på helhetsinntrykket av intervjutekstene, mener de at *å se* den enkelte elev dreier seg om noe mer enn å se dem rent fysisk. Det er noe mer enn å legge merke til at de er tilstede eller å utveksle noen ord med dem. Gjennom intervjuene er lærerne svært opptatt av å snakke om det å bli kjent med elevene, både når det gjelder deres ulike egenskaper og samtidig skape en trygg relasjon mellom lærer og elev. Denne helhetsoppfatningen får konsekvenser for hvordan jeg forstår lærernes svar på spørsmålet om hvordan de forstår begrepet anerkjennelse og hva de mener det betyr å anerkjenne en elev. Når de snakker om å se hver enkelt elev og at det er dette anerkjennelse dreier seg om, handler det dermed ikke bare om å se eleven med et blikk, men hva lærerne gjør og viser elevene når de virkelig *ser* elevene.

Informant 2 er opptatt av at anerkjennelse dreier seg om *å se* eleven, og sier at:

Jeg tenker at å anerkjenne en elev er jo først og fremst å se eleven. Og det kan være alt ifra et blikk, et klapp på skuldra, at du sier hei, at de får en opplevelse av at læreren vet at de er der.

For henne handler det altså om at eleven opplever at læreren legger merke til han eller henne, og at læreren viser at eleven er sett med blikk, ord og gester.

Informant 4 er spesielt opptatt av at anerkjennelse er å se eleven, og å vise elevene at man ser dem. Hun forteller at for henne handler det å anerkjenne en elev om:

Å bekrefte eleven og vise at jeg ser deg.

Denne læreren er altså opptatt av at det ikke er nok å se eleven i seg selv, men at man også må vise eleven at eleven er sett for at samhandlingen skal være anerkjennende.

Hun legger stor vekt på blikk som sentralt i anerkjennelse av elevene og for å vise at de er sett:

Det [blikk] tror jeg kanskje er det jeg bruker mest og sterkest.

To av informantene i denne studien legger vekt på at anerkjennelse handler om at mangfoldet av elever skal få være de de er, og at anerkjennelse handler om å bli sett for den eleven og det mennesket man er. De legger vekt på at opplevelse av anerkjennelse dreier seg om å oppleve at man er spesiell og verdifull, og at denne anerkjennelsen er ubetinget av hvilke egenskaper og ferdigheter elevene har. Disse lærerne mener at anerkjennelse handler om å verdsette elevene for den de er, og at dette dreier seg om å anerkjenne ulikhet blant elevene. Informant 1 forklarer dette med en blomstermetafor:

At du er en vakker blomst, uansett hvem du er. Altså at du skal få være den blomsten du er, men jeg er her for å hjelpe deg å lære mer ...

Informant 3 legger også vekt på at anerkjennelse handler om å se eleven, og hun er også opptatt av at anerkjennelse innebærer at elevene skal bli sett for "den de er":

Det er å se han. For den personen som han er ... Så det å anerkjenne de stille, det går jo og på, ja, å ha respekt for at han er som han er og da. For unger er forskjellige.

Slik jeg forstår disse informantene, dreier anerkjennelse seg om å se hver enkelt elev som unik og verdifull, og at elevene skal oppleve at de er verdsatt for den de er.

4.2 Forståelse av kategorien “de stille elevene”

Informantenes forståelse av begrepet stille elever varierer noe. To av informantene nyanserer begrepet stille elever og er opptatt av at ulike elever kan vise stillere atferd i ulike kontekster, og at stille elever ikke er en homogen gruppe. Samtidig fremhever to av informantene tydelig at de er opptatt av at *årsaken* til at elevene har en stille(re) atferd i skolehverdagen er grunnleggende for hvordan man skal forstå dette fenomenet. Er det slik at disse elevene er stille på grunn av deres personlighet, eller er det slik at barnet ikke har det bra med seg selv, at det i bunn og grunn ikke ønsker å være stille og opplever dette som en begrensning i hverdagen?

Informant 1 sin forståelse av stille elever er at disse elevene ofte besitter viktige ressurser. Hun påpeker følgende om de stille elevene:

... ofte synes jeg mange av de som er stille, de har ofte, de trenger ikke bruke så mange ord, men de har så mye klokt å komme med.

Informant 2 forteller at hun har en klar oppfatning av hva det vil si å være en stille elev. Hun sier at hun opplever disse elevene som sjenerte og at de ikke gjør så mye ut av seg, og snakker da først og fremst om disse elevene i en klasseromskontekst.

Det er jo de elevene som ikke lager så mye lyd da, først og fremst. Det er kanskje ikke de mest aktive i klasserommet. Ikke nødvendigvis de som rekker opp hånda de gjør ikke så mye ut av seg.

Hun forteller at hun opplever at elevene må, med hennes ord, ”lirkes” litt for at de skal delta aktivt og muntlig i undervisningen, og problematiserer at det kan oppleves som utrygt for elevene å utfordres til å svare når de ikke selv uttrykker et ønske om dette.

Informant 3 problematiserer begrepet stille elever. Hun spør meg retorisk:

Når du sier de stille elevene – for jeg leste oppgavetittelen din, og jeg tenkte at, finnes de, tenkte jeg.

Hun reflekterer videre over dette og sier at hun har erfaring med elever som er stillere enn andre, men ingen som alltid er stille i alle sammenhenger. Slik jeg forstår denne informant, er hun opptatt av at elevene kan vise ulike sider av seg selv i ulike situasjoner,

og at en kategorisering av de stille elevene ikke fanger opp kompleksiteten i barns personlighet og væremåte.

Informant 4 derimot fremhever at stille elever er et begrep på elever som hun har erfaring med og kjenner godt igjen. Hun uttrykker umiddelbart at de stille elevene er en kategori hun kjenner igjen, og at hun har erfaring med å ha stille elever i klassen.

Informant 3 og 4 nyanserer begrepet stille elever og er opptatt av at ulike elever kan vise en stillere atferd i forskjellige situasjoner. Informant 3 trekker frem disse nyansene og eksemplifiserer dette ved å snakke om situasjon inne og ute i lek:

... den som er stille inne kan jo være i full lek ute, men jeg kan se andre som kanskje ikke er med i leken ute som jeg kanskje ikke vil si er en stille elev inne i klasserommet.

Informant 4 snakker om disse nyansene når det gjelder hvem eleven er sammen med – om dette er voksne eller barn, og at atferden også kan variere i ulike fag:

Noen elever er veldig stille alltid, og du ser det i lek, og du ser det sammen med andre elever hvis du observerer litt og ser uten at det liksom er samhandling med voksne, så er de stille der også. Mens noen kan være veldig stille sammen med voksne, men blomstre opp sammen med andre elever. Noen kan plutselig blomstre opp i kunst og håndverk og aldri i matematikk, det kan være litt forskjellig.

Informant 1 og 3 bemerker begge at de er opptatt av årsaken til at elevene er stille og at dette påvirker deres forståelse av elever med stille atferd. De uttrykker at de ønsker å bli godt kjent med elevene for å få en forståelse av hvorfor de har en stillere atferd, og om dette kan skyldes at de har det vanskelig på noe vis, eller om det er personligheten deres som er slik og at de selv foretrekker en mer tilbaketrukket atferd.

Informant 1 er opptatt av hvordan det oppleves for eleven selv å være stillere enn andre elever i skolehverdagen og sier at hun legger vekt på at atferden ikke skal oppleves som hemmende for barnet selv i skolesammenheng:

Sånn at det på en måte ikke blir hemmende. Altså ikke hemmende å være stille, og ikke hemmende å være for bråkete liksom.

Informant 3 hevder hun er opptatt av å finne ut om elevene har en stillere personlighet, eller om det er manglende trygghet i skolekonteksten som er årsaken til at de er stillere enn andre.

4.3 Opplevde muligheter og begrensninger

Et hovedfunn som alle de fire informantene er opptatt av, og som er gjeldende på tvers av de skisserte kategoriene innenfor opplevde muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene: *tid* til å bygge nære *relasjoner* mellom lærer og hver enkelt elev. Når lærerne snakker om klassestørrelse og voksentetthet er det tiden til hver enkelt elev og muligheten til å bli godt kjent med og få en god relasjon til hver enkelt, mulighet til å se hver enkelt elev ”for den de er” som trekkes frem. Det er også dette med tid og mulighet til å gi de stille elevene oppmerksomhet som trekkes frem når lærerne snakker om hvordan et læringsmiljø preget av mye uro preger deres rom for anerkjennelse av de stille elevene. Lærerne er opptatt av at i klasser der de må bruke mye tid på å håndtere uro, opplever de at dette begrenser deres muligheter til å se de stille elevene i skolehverdagen.

To av lærerne trekker også frem rutiner de har opparbeidet slik at de kan samtale med elevene en-til-en, altså at de har *tid* til å skape og opprettholde relasjonen til den enkelte elev, og opplever dette som en mulighet for anerkjennelse. Kontaktlærerrollen og å følge en fast klasse er også hovedpoenget, slik jeg forstår det, at de opplever at de blir bedre kjent med hver enkelt elev, at elevene blir bedre kjent med og tryggere på dem, og at de har mer tid sammen med ”sine” elever til å bygge disse relasjonene. Når lærerne snakker om undervisningens kontekst som en mulighet, er de opptatt av at dette er en mulighet til å bli kjent med elevene på andre måter og i en annen kontekst, skape og opprettholde relasjon, og lek og uteskole er to kontekster de trekker frem som gode muligheter til dette.

Selv om denne studien primært er konsentrert om hvilke rammefaktorer lærere opplever at gir dem muligheter eller begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen, er det læreren selv som må ta tak i de mulighetene som oppstår og legge til rette for at anerkjennende samhandling skal finne sted. Informant 3 beskriver dette på en god måte:

Jeg tenker at det handler veldig mye om meg selv og jeg ... At det er – det er min jobb å skape god relasjon til alle unga, og bruke de situasjoner som er gjennom skoledagen.

Hun opplever at rammefaktorer påvirker hennes rom for anerkjennelse av de stille elevene, men uttrykker her tydelig at det er hennes jobb å gripe fatt i de mulighetene som finnes og skapes i skolehverdagen for å skape en god relasjon til hver enkelt elev hvor elevene kan oppleve anerkjennelse fra læreren. Det er med andre ord ikke tilstrekkelig at rammene skaper muligheter for at læreren kan anerkjenne de stille elevene, men læreren må samtidig benytte seg av disse mulighetene og samhandle med elevene på en anerkjennende måte.

4.3.1 Klassestørrelse

Tre av informantene belyser gjennom intervjuene klassestørrelse som en erfart mulighet eller begrensning for deres anerkjennelse av stille elever. Informant 2 trekker frem at gruppestørrelse har betydning for relasjonsbygging, men snakker her mer om oppdeling av klassen i mindre grupper hvor læreren kan komme tettere på hver enkelt elev, selv om hun også avslutningsvis nevner klassestørrelse når hun skal beskrive en ideell situasjon for anerkjennelse av stille elever. Alle informantene er klart samstemte i den forstand at de betrakter sine muligheter for å anerkjenne de stille elevene som bedre i mindre grupper enn i større.

Informant 1 forteller at hun per dags dato underviser i ei klasse som i utgangspunktet er stor med om lag 25 elever. Det er på denne skolen to jevnstore parallellklasser på det trinnet hvor hun er kontaktlærer, men store deler av tiden tredeler de den samlede elevgruppen slik at det blir 16-17 elever per gruppe med en kontaktlærer per gruppe. Om dette mener hun følgende:

... i de små gruppene vi har på 17, så synes jeg på en måte at jeg kan nå alle. Og på en måte få hørt både de som sier mye og de som sier mindre.

Hun begrunner også denne meningen med at det lettere skapes uro i større klasser, og at dette er med på å påvirke hvor store muligheter eller begrensninger hun opplever for å kunne anerkjenne de stille elevene:

Det er lettere å nå dem hvis du har ei mindre gruppe, eller om du har 25 stykker, for da kan det skapes mer uro overalt.

Informant 2 forteller at hun opplever bedre muligheter for å bygge relasjoner med hver enkelt av sine elever i mindre grupper, men knytter dette til oppdelingen av klassen i mindre grupper hvor den voksne kan få bedre kontakt med hver enkelt elev:

... mindre grupper så har du jo mer – du får bygd relasjoner da på en helt annen måte med færre elever enn hvis du har tjue i samme rommet. Det er jo mer tid.

Avslutningsvis nevner hun også at størrelsen på elevgruppen i klassen kan være med på å gi muligheter eller begrensninger for anerkjennelse av stille elever, men denne informanten bruker ikke like mye tid i intervjuet til å snakke om dette som de tre andre. Når hun i slutten av intervjuet blir spurt om å beskrive en ideell situasjon hvor hun ser for seg gode muligheter til anerkjennelse av stille elever sier hun at hun ville hatt nok tid, stor nok voksentetthet og ikke for mange elever i klassen.

Informant 3 underviser på et trinn hvor elevgruppen er delt inn i tre mindre klasser på mellom 16 og 17 elever per klasse. Hun er opptatt av at elevene er ulike og forteller at hun opplever at hun får gode muligheter til å se alle elevene når de har så små klasser:

Du har så mange forskjellige unger. Jeg er glad det ikke er flere enn 17 elever. Jeg føler da, at da har jeg muligheten altså, til å se alle.

Denne læreren reflekterer også over egen erfaring med større klasser på småskoletrinnet, og hun forteller meg at hun opplever at det er en *enorm forskjell* på å ha nærmere 30 elever i ei klasse og på å ha 17. Når hun blir spurt hva hun opplever at utgjør denne enorme forskjellen, forklarer hun at det dreier som om å kunne se alle elevene i skolehverdagen. Hun forteller at hennes erfaring er at store klasser begrenser hennes rom for å se alle elevene i tilstrekkelig grad, og henviser til tidligere hvor hun hadde rundt 30 elever i klassen:

Nei, vet du, at det klarte jeg ikke. Jeg tenkte på: Oi, har jeg fått snakka med den i dag? Nei, det har jeg ikke. Men når du har 17, så har du som regel vært bortom alle på ett eller annet slags vis.

Også informant 4 er opptatt av dette med klassestørrelse, og har også erfaring med både mindre og større klasser. Trinnet hun arbeider på nå er delt inn i tre mindre klasser. Informanten forteller at hun opplever klassestørrelse som et viktig element når det gjelder sine opplevde muligheter og begrensninger for å se de stille elevene. Hun hevder at:

... det har mye å si med klassestørrelse, hvor mange har du som du skal rå med inne i rommet.

Når hun blir bedt om å begrunne denne påstanden, argumenterer hun for at de stille fort kan bli glemt av læreren i store klasser hvor det er mange ulike behov å dekke og mange elever som tar og krever plass. Hun forteller at hun opplever det som en utfordring at elever med en stille atferd kan bli lettere glemt eller borte i mengden når det er mange elever i klassen, og dermed mange elever som trenger og krever lærerens oppmerksomhet:

Det er jo rett og slett fryktelig mange flere da ... flere behov å dekke og flere som tar plassen. Og kanskje blir de stille enda mer glemt da, eller enda mer borte.

4.3.2 Lærer- og voksentetthet

To av lærerne snakker i tillegg til gruppestørrelse om at antall lærere eller voksne i klasserommet har betydning for deres opplevelse av muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene. Det disse informantene er enige om, er at større voksentetthet innebærer at læreren får mer tid til kontakt med enkeltelever. De uttrykker at dette skaper bedre muligheter for anerkjennende samhandling med de stille elevene i undervisningen. Om gruppestørrelse og opplevde muligheter for anerkjennelse av de stille elevene sier informant 2 følgende:

... i den ene klassen som jeg er, så har vi jo stort sett alltid med oss en assistent. Som er tilgjengelig for alle elevene, og ikke knyttet til en enkeltelev, og da ser jeg jo at mulighetene er mye, mye større til å kunne ta litt ekstra vare på de stille elevene.

Hun begrunner denne påstanden med at flere voksne i rommet frigjør en voksen til å kunne beholde fokuset på den stille eleven dersom andre elever eller situasjoner i klassen krever oppmerksomhet fra en voksen. Da kan den ene voksne ta seg av det, mens den andre fremdeles kan holde fokus på de andre elevene:

For da er vi to voksenpersoner som kan gå rundt og veilede, og da, hvis det – jeg holdt på å si brenner et sted da, og det er et sted det trengs akutt tilsyn da ... trenger ikke jeg å gå ifra eleven, den stille eleven da.

Når denne læreren blir bedt om å beskrive en drømmesituasjon for å kunne anerkjenne de stille elevene i skolehverdagen, trekker hun frem nok tid som et viktig element, samt stor nok voksentetthet og det hun omtaler som liten nok elevgruppe.

Informant 4 deler sin erfaring fra tidligere år hvor hun har opplevd at det var større voksentetthet. På bakgrunn av sin erfaring hevder hun at dette påvirket hennes rom for anerkjennelse av de stille elevene. I denne sammenhengen snakker hun både om antall lærere i rommet, men også antall voksne generelt, inkludert assistenter. Hun sier:

Tenk om du kunne vært to lærere i klasserommet, for eksempel. Sånn at du kunne ha tatt med deg en og snakke litt.

Denne læreren fremhever også tidligere erfaringer hvor det fast var to lærere og en assistent tilstede i undervisningen, og formidler at hun opplevde at dette ga lærerne gode muligheter til å være mer til stede for enkeltelever. Hun forteller at en slik ordning åpnet for at lærerne kunne tilbringe mer tid med elevene en-til-en.

Når jeg ber henne beskrive en drømmesituasjon hvor hun tenker at hun ville hatt optimale muligheter til å se alle sine elever, spesielt de stille elevene, svarer hun kontant:

15 elever, 2 lærere og 1 assistent, ja – rett og slett.

Det blir gjennom dette utsagnet tydelig at hun opplever klassestørrelse og voksentetthet som de to mest sentrale faktorene når det gjelder hennes muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene.

4.3.3 Uro i læringsmiljøet

Alle de fire informantene ytrer at uro i klassemiljøet oppleves som en begrensning for å kunne anerkjenne de stille elevene. Samtlige problematiserer dette med at noen elever *tar* eller *krever* mye oppmerksomhet fra lærerne, mens andre elever oppfører seg mer tilbaketrukket og stille, noe som kan føre til at disse elevene blir sett i mindre grad enn andre elever. Informant 1 mener at hun bruker mer tid på de elevene som skaper mer uro i klassemiljøet enn de elevene med en stillere atferd. Hun påpeker at skolehverdagen er hektisk, og at dette kan være begrensende for hvor mye man når de stille elevene:

Men det er det at det er en hektisk dag, med mange ting, så hvor mye når man dem ... For det er klart at man bruker jo ofte mer tid på de som man må veilede på uro og sånne ting.

Denne informanten setter også uro i læringsmiljøet i sammenheng med antall elever i klassen. Hun forteller at hun opplever at det blir mer uro i større klasser enn i mindre, og at dette kan representere en begrensning for å kunne anerkjenne de stille elevene.

Informant 2 problematiserer også dette med at elevene krever oppmerksomhet i ulik grad, og at dette kan føre til at noen elever blir mindre sett enn andre. Hun forteller at hun har erfaring med at noen elever krever mye av hennes oppmerksomhet, og at dette kan påvirke hennes muligheter for anerkjennelse av de stille elevene negativt. De stille elevene krever ikke oppmerksomheten på samme måte, noe som innebærer en fare for at de lettere kan bli glemt eller oversett i et urolig klasserom. Informant 2 forteller at hun har erfart at:

... det ofte er noen elever som krever mer oppmerksomhet, som er mer akutt ... de stille elevene, de er jo stille og de klarer seg. De gjør ikke så mye ut av seg. De gjør ikke noe galt, på en måte.

Slik jeg forstår henne, er det slik at læreren har begrenset med tid og oppmerksomhet, og at de stille elevene kan forsvinne litt i mengden, mens elever med en mer urolig atferd krever det meste av lærerens fokus.

Også informant 3 mener at uro i læringsmiljøet kan representere en begrensning på hennes rom for anerkjennelse av elever med stillere atferd. Hun forteller at hun bruker mye tid og fokus på elever med en mer urolig atferd, og opplever at dette er med på å ta vekk fokus fra elevene som gjør mindre ut av seg i undervisningen.

Informant 4 forteller at hun på bakgrunn av erfaring har reflektert mye over utfordringen med å se de stille elevene i en hektisk skolehverdag og i et klasserom hvor det er mange elever som krever hennes oppmerksomhet. Hun uttrykker at hun er svært bevisst på å se de som ikke krever å bli sett i skolehverdagen, fordi hun har erfaring med at disse elevene lettere kan bli glemt og oversett enn elever som eksplisitt krever lærerens fokus. Om dette sier hun følgende:

Jeg er veldig bevisst på det [å se de stille elevene], fordi mine erfaringer har sagt til meg at det er veldig mange andre som liksom tar alt. Så der jeg vet, og har observert

og blitt kjent med elever som ikke er den som danser på bordet og synger høyt og tar plassen, så er jeg veldig bevisst på å anerkjenne dem ...

Hun forteller også at læringsmiljøet i ulike klasser kan være svært forskjellig, og at hun opplever at dette påvirker hennes rom for å se de stille elevene. Hun sier at:

... klasser er så forskjellige, hvordan klassemiljøet blir. For noen klasser så er det jo noen enkeltelever som bare tar alt. Og det, du kan ikke liksom overse, eller du kan ikke slippe det ... det er noen du bare må ordne opp med, og da har det toget gått liksom, da fikk du ikke snakke med den i dag heller.

Slik jeg forstår denne informanten, opplever hun at et læringsmiljø preget av mye uro skaper begrensinger for hennes muligheter til kontakt med de stille elevene i løpet av skolehverdagen. Denne læreren opplever at hun får mindre tid og mulighet til å samhandle med de stille elevene i et slikt læringsmiljø, noe som medfører at det blir mindre rom for anerkjennelse av disse elevene i skolehverdagen.

4.3.4 Kontaktlærerrollen og faste klasser

To av de fire informantene trekker frem kontaktlærerrollen og det å i hovedsak følge én fast klasse i skolehverdagen som en faktor som de opplever at gir muligheter eller begrensninger i deres rom for å anerkjenne de stille elevene. De begrunner disse meningene med at de får muligheten til å se "sine" elever mer og at de dermed får bedre tid til å bli kjent med elevene som de følger tettere. De fremhever også at de ser positive sider ved å rullere mellom de ulike klassene på trinnet, ved at alle elevene dermed får en relasjon til alle lærerne, og at dette kan oppleves tryggere dersom en av lærerne skulle bli borte en periode. I tillegg trekker de frem at det kan være positivt for samarbeidet mellom lærerne på trinnet når alle lærerne underviser i alle klassene. Likevel mener de at de får best muligheter for å se de stille elevene når de følger sine kontaktelever mer fast. De argumenterer for at en slik løsning gjør at de blir bedre kjent med elevene, at elevene blir bedre kjent med dem og at de får bedre muligheter til å etablere en trygg og nær relasjon med elevene som de følger tettere og har mer tid sammen med.

Informant 1 forteller at hun underviser i begge klasser, og på alle de tre gruppene når de har tredeling, tilnærmet like mye, men at hun har noe mer undervisningstid med sine

kontaktelever. Hennes erfaring er at de elevene hun følger mer på grunn av at hun er kontaktlæreren deres oftere kommer til henne hvis det er noe:

Så ser jeg jo de som jeg er kontaktlærer for, de kommer jo ofte til meg og spør om det og det, om de er stille eller hva det er. Så blir det jo mer, fordi det er det mest faste punktet deres så det å være kontaktlærer synes jeg er veldig ålreit.

Læreren forteller at hun ikke følger en av klassene fast per dags dato, men hun har erfaring med denne måten å løse det på. På bakgrunn av sin erfaring mener hun at det å kunne følge ei fast klasse er en situasjon hun liker godt fordi hun opplever at hun får bedre muligheter til å bli godt kjent med og kunne se alle elevene bedre, spesielt de med en stillere atferd. Hun legger vekt på at det skapes bedre muligheter for å utvikle den gode, nære og trygge relasjonen mellom henne som lærer og hver enkelt elev når hun har, med sine ord, ei klasse som hun følger helt.

Denne læreren er svært opptatt av å skape en relasjon til hver enkelt elev hvor eleven opplever at hun oppriktig bryr seg om han eller henne og at eleven er viktig for læreren. Hun fremhever det hun omtaler som *hovedrelasjonen* – altså relasjonen mellom elev og kontaktlærer som spesielt viktig for at elevene skal oppleve slik anerkjennelse i skolehverdagen. Informanten er tydelig på at hun ønsker at eleven skal oppleve at:

Jeg [læreren] bryr meg om deg [eleven]. Jeg bryr meg om deg hele tida. Du er viktig for meg.

Informant 3 ser ut til å være enig i dette perspektivet. Hun forteller at hun opplever å ha bedre muligheter til å anerkjenne elever med en stillere atferd når hun kun underviser i én av klassene på trinnet. Denne læreren har erfaring med å både følge ei fast klasse og å undervise i alle parallellklassene på trinnet. Hun mener at det å følge ei fast klasse skaper bedre muligheter for å utvikle en nær relasjon til hver enkelt elev i klassen, og at hun opplever at en slik ordning gjør det mulig for henne å bli godt kjent med alle sine elever.

Begge informantene trekker også frem positive sider ved det å undervise i alle klassene på trinnet. De beskriver en ordning hvor alle lærerne på trinnet bytter på å undervise i de ulike klassene som positivt i den forstand at elevene blir kjent med alle lærerne på trinnet, og motsatt. Informant 1 fremhever at det dermed blir mindre sårbart dersom en av lærerne blir borte fra jobb en periode, fordi elevene også kjenner de andre lærerne på trinnet. Denne

læreren trekker likevel frem at det blir kontaktlæreren som blir viktigst for å se de enkelte elevene og påpeker at det hun kaller hovedrelasjonen, altså relasjonen mellom eleven og kontaktlærer, er det som er viktigst og som gir best muligheter for anerkjennende samhandling med de stille elevene.

Informant 3 reflekterer over fordeler og ulemper med å følge ei fast klasse, og sier at hun i teorien kan forstå at det er fordeler med å undervise i alle klassene på trinnet, og at dette også er noe hun selv har talt for før hun opplevde å prøve det ut i praksis:

Og jeg har jo talt så for det der da ... fordi at jeg synes det har vært viktig at unga kan henvende seg til hvem som helst av de voksne på trinnet. Og når du da underviser, ikke sant, i begge klassene ... da blir du jo kjent med alle på trinnet, og det er litt godt det og.

Selv om hun trekker frem fordelene med at alle lærerne blir kjent med alle elevene, konkluderer hun likevel med at hun synes det fungerer bedre å følge ei fast klasse slik hun gjør nå og har mest erfaring med fra tidligere år:

Men jeg må si det, at jeg synes det her, det er sånn vi har jobba før, og det er annerledes altså. Du får en bedre kontakt.

4.3.5 Rutiner

Flere av informantene mener at ulike rutiner i skolehverdagen kan bidra til bedre muligheter når det gjelder å anerkjenne de stille elevene. Det varierer hvilke rutiner de velger å fremheve i intervjuene, men det de har til felles er at de opplever at disse rutinene skaper muligheter for jevnlig samhandling med hver enkelt elev, og at det i disse situasjonene skapes rom for anerkjennelse. Lærerne er opptatt av at rutinene også fungerer slik at de ”husker” å gi oppmerksomhet til *alle* sine elever på jevnlig basis, og at dette bidrar til at de stille elevene ikke blir glemte i en hektisk skolehverdag.

Informant 1 forteller at hun daglig gjennomfører et fast morgenrituale for å ta imot alle sine elever på vei inn i klasserommet, og er opptatt av å håndhilse på alle elevene når de kommer inn i klasserommet, ha øyekontakt med dem og at de som ønsker det får en klem av læreren. Slik jeg forstår denne læreren, opplever hun at dette skaper kontakt med hver enkelt elev i

starten av skoledagen, og at slik jevnlig kontakt er positivt for hennes muligheter til å anerkjenne de stille elevene.

Informant 3 har en godt innarbeidet morgenrutine som starter allerede i garderoben hver dag. Her tar hun for seg elevene på én og én av benkene i garderoben, hver benk på hver sin dag. Hun har da som mål å få snakket med alle elevene på den benken hun fokuserer på den aktuelle dagen, og slik sørger hun for å få en liten prat om morgenen med alle elevene gjennom uka. Denne læreren er opptatt av at dette gir henne muligheter til å få kontakt med hver enkelt elev jevnlig, og opplever at disse situasjonene skaper rom for anerkjennelse av de stille elevene. Hun legger vekt på at hun liker å bruke god tid i garderoben og prioritere å jevnlig få en prat med hver enkelt elev der.

Informanten omtaler også plassering i klasserommet som et element som kan gi muligheter eller begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene. Hun fremhever at hun selv er bevisst på å gi de stille elevene plasser langt frem i klasserommet, fordi hun opplever at hun lettere glemmer dem når hun ikke har dem plassert i nærheten av seg og slik at hun ser dem godt i undervisningen.

I tillegg til slike rutiner er informant 3 svært opptatt av å anerkjenne elevene gjennom situasjoner som oppstår spontant i skolehverdagen, og å gripe tak i de mulighetene som melder seg:

Jeg må egentlig passe på gjennom hele dagen, synes jeg. Bruke de situasjonene som oppstår ... og å være bevisst på det da.

I denne forbindelse trekker hun også frem at hun synes det er viktig å bruke de øyeblikkene og mulighetene som oppstår i løpet av skoledagen til å bli kjent med flere sider av elevene:

... når det gjelder de stille elevene, eller når det gjelder alle elever, så synes jeg det er så ålreit å bli kjent med dem og legge merke til ulike sider da, ikke bare det faglige.

Slik jeg forstår informant 3, er hun opptatt av sitt ansvar for å se og anerkjenne alle elever i skolehverdagen. Derfor fremhever hun at hun som lærer selv må gripe de mulighetene som oppstår i ulike situasjoner i løpet av dagen og samhandle med elevene på en anerkjennende måte. Hun legger også vekt på at de øyeblikkene som oppstår i løpet av en skolehverdag skaper muligheter for at hun skal bli enda bedre kjent med hver enkelt elev, og oppdage og anerkjenne deres ulike egenskaper – også de egenskapene som ikke er rent faglige.

Informant 4 er også opptatt av at rutiner i skolehverdagen kan bidra til at læreren får mulighet til å få kontakt med og anerkjenne de stille elevene. I intervjuet gjør hun rede for en rutine hun har god erfaring med fra tidligere år. Hun snakker om en fast stasjonsdag i uka hvor kontaktlærerne hadde en fast leseøkt med hver av sine kontaktelever. Hun beskriver at hun opplevde dette som en mulighet til å skape kontakt med hver enkelt elev på fast basis, og at dette sikret at hun fikk god tid til å snakke med hver av sine elever jevnlig, også de mer tilbaketrukne elevene:

... vi som var kontaktlærere var ikke på de stasjonene, men vi hadde en leseøkt med hver kontaktelever. Altså rakk vi over hver eneste elev hver torsdag da. Og da, da syntes jeg absolutt, da følte jeg veldig at om ikke annet så får jeg snakka med den hver eneste torsdag i tjue minutter kanskje.

Informanten legger vekt på at jevnlig kontakt alene med hver enkelt elev er noe hun opplever som positivt for sine muligheter for anerkjennelse av alle elever, og spesielt de stille elevene som kanskje ikke krever denne en-til-en-kontakten i løpet av skolehverdagen. Hun forteller også at hun opplever jevnlig en-til-en-kontakt med hver enkelt elev som en god mulighet til å få kontakt med og anerkjenne de elevene som krever mindre av lærerens oppmerksomhet i samlet klasse.

4.3.6 Undervisningens kontekst

Tre av lærerne mener at undervisningens kontekst har betydning for deres rom til å anerkjenne de stille elevene. Disse lærerne trekker frem barnas *lek* og det å være sammen med og observere elevene *ute* som muligheter for anerkjennelse av stille elever, sett opp imot tradisjonell klasseromsundervisning.

Informant 4 er spesielt opptatt av barnas frie lek som en kontekst hvor hennes muligheter for anerkjennelse av stille elever oppleves som bedre. Når hun forteller om dette, legger hun trykk på at leken representerer gylne muligheter for henne til å anerkjenne og bli bedre kjent med, og kanskje bli kjent på en annen måte, med elevene med en stillere atferd.

Sånn som vi har organisert andretrinn, de er på et eget lekeområde ... vi kan styre dagen akkurat sånn vi vil. Da har du gylne muligheter til å observere leken, være med

i leken, bli kjent med de du opplever kanskje er litt stille typer da. Det synes jeg er kjempefine situasjoner.

Denne informanten legger vekt på at elevenes lek gir henne gyldne muligheter til å observere elevene, samhandle med dem og bli bedre kjent med sine elever – spesielt de stille. Jeg forstår det slik at hun opplever at øyeblikkene som oppstår når elevene leker fritt gir henne svært gode muligheter til å samhandle med elevene på andre måter enn i klasseromsundervisningen. Den endrede konteksten bidrar så til en bedre kontakt med de stille elevene og til at hun kan se flere egenskaper ved dem.

Informant 2 er opptatt av relasjonen som skapes når elevene og læreren er i en mer naturlig setting enn når elevene sitter ved pultene og læreren underviser ved tavla, og at elevene kan vise andre sider av seg selv i slike settinger:

Jeg tenker kanskje man kommer nærmere elevene hvis man får dem i en mer naturlig setting som gjør at de stille elevene kan komme frem på en annen måte enn hvis de er låst ved pultene.

Slik jeg forstår denne informanten opplever hun tradisjonell klasseromsundervisning, hvor elevene sitter ved pultene og arbeider mens læreren underviser, som begrensende på sine muligheter for anerkjennelse av de stille elevene. Slik jeg forstår henne endres kontakten med elevene når konteksten endres, og hun opplever dermed et mer naturlig samspill med elevene. Når konteksten og samspillsmønsteret endres, forteller hun at hun opplever at hun får en tettere kontakt med de stille elevene, og at dette skaper rom for anerkjennende samhandling.

Informant 2 trekker frem uteskole som en arena hvor hun opplever at hennes muligheter for anerkjennelse av de stille elevene blir bedre fordi dette representerer det hun forstår som en mer naturlig setting for samhandling mellom lærer og elev. Mulighetene som ligger i å samhandle med elevene når man er ute er også noe informant 3 omtaler. Hun forteller at hun opplever at hun får mer tid til å snakke med elevene når de har utetime eller friminutt og at kontakten endres når hun er sammen med ungene ute. Informanten uttrykker at dette gir henne bedre muligheter til å se ulike egenskaper ved elevene og bli enda mer kjent med hver enkelt elev, spesielt elevene med en stillere atferd.

5. Drøfting

Som skrevet innledningsvis, representerer denne masteroppgaven et kritisk perspektiv på hvordan skolens rammer fungerer når det gjelder læreres muligheter til anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. De intervjuede lærernes opplevelser av sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene vil i dette kapitlet drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning. I dette kapitlet er teori og tidligere forskning innhentet i etterkant av at intervjuene ble gjennomført og analysert. De valgte kategoriene som omtales her er dermed basert på analyse og funn fra de fire intervjutekstene, hvor lærerne reflekterer over og forteller hvilke muligheter og begrensninger for anerkjennelse av stille elever de opplever i skolehverdagen. Det teoretiske perspektivet som ble presentert i kapittel 2 vil også prege drøftingen i dette kapitlet. Gjennom analyse- og tolkningsarbeidet med intervjutekstene, ble det som jeg har beskrevet i metodekapitlet etter hvert utviklet én hovedkategori som alle de underordnede kategoriene kunne knyttes til: Tid og mulighet til utvikling av *relasjoner* mellom lærer og elev.

Når lærerne som er intervjuet i denne studien snakker om hvilke muligheter og begrensninger de opplever at de har for å kunne anerkjenne de stille elevene i skolehverdagen, er de opptatt av vilkår og rammefaktorer i skolehverdagen som skaper gode forutsetninger for relasjonsbygging, og at det er utviklingen av relasjoner som gjør anerkjennelse av de stille elevene mulig. Når de hevder at klassestørrelse og voksentetthet har betydning for deres muligheter for anerkjennelse av de stille elevene, begrunner de dette med at de får mer tid til hver enkelt elev, og at dette påvirker deres relasjon og muligheter for anerkjennelse. Læringsmiljø med spesielt fokus på uro er også noe de trekker frem og begrunner med at dette tar vekk fokus og oppmerksomhet fra de stille elevene – noe som også påvirker kontakten mellom lærer og elev.

Informantene som argumenterer for at kontaktlærerrollen og faste klasser har betydning, mener dette skyldes at de får mer tid med en fast gruppe elever, og at de dermed blir bedre kjent med dem. Mer kontakt med hver elev påvirker ifølge dem relasjonen mellom lærer og elev, og dette gir bedre muligheter for anerkjennelse av alle elever, her med fokus på de stille elevene. Rutiner gjør det mulig å sørge for at man er ”innom” alle elevene og bruker tid på å bygge relasjon til og se hver enkelt i en hektisk skolehverdag, ifølge flere av informantene. Noen trekker også frem undervisningens kontekst, og legger vekt på at dette påvirker deres

muligheter til å bli kjent med elevene på ulike måter. Slik jeg forstår intervjuetekstene, dreier alt seg i bunn og grunn om mulighetene for å bli godt kjent med elevene og bygge relasjoner til dem, og at dette påvirker lærernes muligheter for anerkjennelse av de stille elevene.

Som Drugli (2012, s. 37) fremhever, er lærerens rolle og ansvar sentral når det gjelder å legge til rette for at det utvikles gode relasjoner mellom læreren og hver enkelt elev, og det er som en av mine informanter fremhever læreren som må benytte de mulighetene som finnes eller skapes i skolehverdagen. Gjennom min forskning har det likevel blitt klart at det samtidig er noen rammer *utenfor* læreren som gjør at læreren opplever bedre eller dårligere muligheter for å bygge disse relasjonene og anerkjenne sine elever. Dermed blir det interessant å se på hvilke muligheter og begrensninger lærerne fremhever og drøfte dette i sammenheng med relasjons- og anerkjennelsesteori.

På bakgrunn av de mulighetene og begrensningene for anerkjennelse av stille elevene som lærerne opplever, kan det også være interessant å drøfte hvordan skolen og skolens rammer og krav er tilpasset elevmangfoldet – her de stille elevene, slik at de kan oppleve å bli sett og anerkjent av sine lærere i skolehverdagen. Mulighetene og begrensningene lærerne opplever for anerkjennelse av de stille elevene vil etter mitt skjønn påvirke hvilke egenskaper og hvilke elever som blir sett og anerkjent i skolen. Som Paulsen og Bru (2016, s. 36) hevder, har ofte elever med en stillere atferd positive egenskaper som egentlig er et viktig bidrag til skolen og samfunnet – bare det blir sett og anerkjent. Som eksempler på slike egenskaper trekker de frem « ... grundighet, refleksjon og dybdeforståelse ... » (Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Jeg mener at lærernes opplevde muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene er helt grunnleggende for at de stille elevenes egenskaper skal bli synlige og anerkjent som positive bidrag i skolehverdagen, og derfor vil jeg også drøfte rommet for anerkjennelse av elevers ulike egenskaper i et eget delkapittel i avslutningen av dette drøftingskapittelet.

5.1 Relasjon mellom lærer og elev

Kristiansen (2014, s. 53) fremhever at anerkjennelse er et fenomen som forutsettes av relasjon, og anerkjennelsen foregår *i* relasjonen. Relasjonen som skapes og opprettholdes mellom læreren og hver enkelt elev har dermed stor betydning for hva slags forståelse av seg

selv elevene utvikler og tar med seg videre i livet (Drugli, 2012, s. 49). Drugli (2012, s. 50) argumenterer for at elevenes selvforståelse i stor grad avhenger av hvorvidt de opplever at de blir sett og verdsatt som den personen de er og hevder at «Elevene trenger å bli møtt med anerkjennelse fra lærerens side for å bli kjent med og akseptere seg selv» (2012, s. 51). Åmot og Skoglund (2012, s. 19) tar utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori og argumenterer for at anerkjennelse er en helt grunnleggende betingelse for elevenes utvikling av egen identitet, autonomi og opplevelse av frihet.

Kristiansen (2014) er opptatt av *tid* som et grunnleggende vilkår for at anerkjennelse skal kunne finne sted og skriver at «Uten tid kan vi aldri lære den Andre bedre å kjenne» (s. 123). Tid til samhandling med hvert enkelt barn er noe lærerne i min studie fremhever som en viktig betingelse for å skape muligheter for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Lærerne opplever at de trenger tid til å skape gode relasjoner til elevene, tid til å bli kjent med dem og tid til å kunne se dem og anerkjenne dem i en hverdag hvor de har mange oppgaver å ta fatt på og et mangfold av elever å ivareta. Når informant 2 avslutningsvis blir bedt om å se for seg og beskrive en drømmesituasjon hvor hun hadde hatt gode muligheter for anerkjennelse av de stille elevene, er det nettopp det å ha *nok tid* hun trekker frem først.

Drugli (2012, s. 80) mener at de stille og mer tilbaketrukne elevene ofte tar mindre kontakt med læreren sin, noe som vil påvirke hvor mye *tid* de får i samhandling med læreren. Dette er ifølge henne et moment som kan bidra til usynliggjøring av disse elevene, og at læreren ikke ser dem nok i løpet av skoledagen. De krever med andre ord ikke plassen, og da kan de lettere bli glemt og få mindre tid og mulighet til opplevelse av anerkjennelse fra læreren sin. Dette innebærer at læreren må være bevisst disse elevene i større grad, og minne seg selv på å se dem og kontakte dem jevnlig i løpet av skoledagen (Drugli, 2012, s. 80). Dette er et perspektiv lærerne i min studie også trekker frem. En av dem forteller at hun har blitt veldig bevisst på å se de stille elevene på bakgrunn av sin erfaring med nettopp det at de stille elevene kan bli lite synlige i skolehverdagen og at det er mange andre som tar mer plass (Informant 4).

Drugli (2012, s. 80) legger vekt på at denne jevnlige kontakten mellom lærer og elev er helt avgjørende for at det skal skapes og opprettholdes en god relasjon. Jevnlig kontakt skaper flere muligheter for anerkjennelse og utvikling av en positiv lærer-elev-relasjon. Dette med tid og mulighet til kontakt med de stille elevene for å skape rom for anerkjennelse og

relasjonsbygging er noe jeg forstår som kjernen i det lærerne i min studie er opptatt av når de forteller om hva de opplever at gir muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Følgelig vil de ulike mulighetene og begrensningene de trekker frem i intervjuene drøftes i sammenheng med teori og tidligere forskning som belyser kontakt mellom lærer og elev, lærer-elev-relasjoner og anerkjennelse.

Men er det slik at økt antall interaksjoner i løpet av en dag og mer tid per elev nødvendigvis fører til at elevene opplever at de anerkjennes av læreren? De mulighetene lærerne i denne studien omtaler, medfører ikke i seg selv at elevene opplever anerkjennelse der lærerne opplever muligheter for anerkjennelse. Lærerens rolle og hva slags kontakt som foregår mellom lærer og elev der rommet for anerkjennelse finnes er helt sentralt. Som Lund (2004) så tydelig uttrykker det, anerkjennelse er « ... ikke en teknikk. Det er ikke noe vi kan lære på et kurs» (s. 93). Anerkjennelse er ikke noe instrumentelt, og dette er et viktig poeng å understreke i denne sammenhengen. Det kreves noe mer enn gode *muligheter*, gode *rammer* og mer *tid* til hver elev for at gode relasjoner skal utvikles og for at elevene skal oppleve anerkjennelse i relasjon med læreren. Det krever også at læreren *benytter* de mulighetene som skapes i møte med barna i skolehverdagen og lærerens holdning i møte med elevene er avgjørende (Lund, 2004, s. 93). Lund beskriver en slik anerkjennende holdning som det å « ... være umiddelbart emosjonelt til stede og tilgjengelig ... » (2004, s. 94) for elevene i møte med dem. Det handler om en bevissthet om egen rolle og hvordan man virker på elevene, at man vil dem vel og viser dem det (Lund, 2012, s. 128). I mulighetene lærerne i min studie fremhever, skapes det altså bedre vilkår for at lærerne kan være mer til stede og tilgjengelig for elevene, slik at elevene kan oppleve anerkjennelse for den de er og for det de gjør – men det blir opp til lærerne å gripe disse mulighetene.

5.2 Klassestørrelse

Tre av de fire informantene i dette prosjektet var opptatt av klassestørrelse som en sentral faktor når det gjelder deres rom for å anerkjenne stille elever i skolehverdagen. Også informant 2 er innom klasse- og gruppestørrelse, men bruker mindre tid i intervjuet på dette enn de øvrige lærerne. Når lærerne snakker om klassestørrelse som en potensiell mulighet eller begrensning for anerkjennelse av de stille elevene, er de opptatt av hvor mye tid de har til hver enkelt elev, og at dette påvirker deres muligheter til anerkjennelse av alle elevene, og

spesielt de med en stillere atferd som ikke i stor grad krever lærernes oppmerksomhet eksplisitt. De beskriver klassestørrelse som en mulighet eller utfordring ved at de opplever å få mindre tid til hver enkelt elev når klassestørrelsen øker, og anser dette som negativt for sitt rom til å anerkjenne de stille elevene fordi de lettere kan bli glemt og mindre synlige i klasser med høyt elevantall.

I norsk sammenheng har Lauritzen, Strandbu, Rasmussen og Adolfsen (2016) undersøkt hvilke pedagogiske konsekvenser lærere ansatt ved en norsk grunnskole (1.-7. klasse) opplevde som en følge av omorganisering og flere elever per klasse. Skolen hadde nylig blitt omorganisert fra å være treparallellell til å bli toparallellell, noe som førte til at klassestørrelsen ble økt fra i gjennomsnitt 15 til 22 elever per klasse og en kontaktlærer mindre per trinn. Forskningen deres er interessant i denne sammenheng fordi de er opptatt av lærernes betingelser for å utføre sitt arbeid. Forskerne konkluderer med at « ...en god skole [forutsettes av] at lærerne blir gitt gode nok betingelser til å utføre undervisnings- og omsorgsoppgaver» og stiller spørsmål ved om « ... effektiviseringsjag og byråkratisering av norsk skole fører til at skolen kommer i utakt med prinsippene for opplæring ... » (Lauritzen et al., 2016, s. 66).

Lærerne i studien til Lauritzen et al. (2016) forteller at de opplever at de forholder seg til elevene på en annen måte etter omorganiseringen, noe en av deres informanter uttrykker på følgende måte: « ... du får ikke den samme relasjonen til elevene. Du får ikke sett hvert barn. Du får ikke gitt deg selv den garantien hver dag om at du har sett hvert barn. Et stort tap» (s. 63). I følge forskerne uttrykker flere av lærerne at de opplever å ikke strekke til og at de ikke rekker å gi hvert barn oppmerksomhet i skolehverdagen (2016, s. 64). Lauritzen et al. (2016, s. 64) skriver at lærerne opplever « ... størst konsekvenser for skolehverdagen til de yngste elevene, de stille og de som trengte ekstra oppfølging».

Også i mitt prosjekt er fokuset på hvilke betingelser (muligheter og begrensninger) lærerne opplever når det gjelder å kunne gjøre jobben sin godt nok – i denne sammenheng når det gjelder å se de stille elevene i skolehverdagen. I Lauritzen et al. (2016, s. 63-64) sin studie, fremhever lærerne at de opplever at økt klassestørrelse medfører mindre oppmerksomhet til hver enkelt barn, at det begrenser deres mulighet for å se hver elev hver dag og at dette påvirker relasjonen mellom lærer og elev i negativ forstand. Funnene fra denne forskningen samsvarer i høy grad med mine funn. Lærerne i min studie er opptatt av at de lettere kan nå *alle* sine elever i mindre klasser, fordi det blir mer tid og oppmerksomhet til hver enkelt elev.

Informant 2 forteller at hun opplever at man får « ... bygd relasjoner på en helt annen måte ... med færre elever».

Alle informantene er opptatt av *tid* til hver enkelt elev som grunnleggende for relasjonsbygging, og at flere elever innebærer mindre tid og mulighet til å *se* hver enkelt elev, og spesielt de stille elevene som ikke i så stor grad *krever* oppmerksomhet fra læreren. Større klasser betyr ifølge lærerne flere elever som *tar* plassen, flere elever som trenger å bli sett og mindre tid per elev. Informant 4 forteller at hun opplever at det i større klasser er « ... flere som tar plassen», og tenker at dette begrenser hennes muligheter til å se de stille elevene i klassen. Hun begrunner dette med at de stille lettere kan bli glemt eller oversett i større klasser. Som Drugli (2012, s. 80) også fremhever, de stille elevene tar sjeldnere selv kontakt med læreren sin for å få oppmerksomhet – de gjør mindre selv for å bli sett. På bakgrunn av dette er de stille elevene kanskje spesielt utsatt for å forsvinne i mengden når det blir flere elever i klasserommet og flere elever som trenger og krever lærerens oppmerksomhet. Når opplevelsen av anerkjennelse fra læreren er et viktig grunnlag for at elevene skal kunne « ... bli kjent med og akseptere seg selv» (Drugli, 2012, s. 51), er det problematisk at læreren opplever at de stille elevene blir « ... enda mer glemt da, eller enda mer borte» (Informant 4) når klassestørrelsen øker.

Britisk forskning (Blatchford, 2003, s. 588; Blatchford, Bassett & Brown, 2011, s. 715) viser også at elever i mindre klasser i større grad får oppmerksomhet fra læreren sin, de har mer en-til-en-kontakt med læreren og det foregår mer samhandling mellom lærer og enkeltelever. Kontakten mellom lærer og elev blir ifølge Blatchford (2003, s. 589) også av en mer personlig karakter i mindre klasser. Blatchford, Russel, Bassett, Brown og Martin (2007, s. 158) hevder at elever med en tilbaketrukket og stillere atferd er spesielt utsatt for å bli oversett eller få lite oppmerksomhet av læreren i store klasser. Deres forskning indikerer at lærernes relasjoner til enkeltelever blir preget negativt av økt klassestørrelse, og at dette kan gå mest utover lærerens relasjoner til de stille elevene (Blatchford et al., 2007, s. 163). I likhet med mine informanternes opplevelser viser forskning dermed at store klasser er en rammefaktor som kan begrense lærernes muligheter for anerkjennelse av alle sine elever, og at dette spesielt kan gå utover elever med en mer tilbaketrukket atferd. Som informant 4 uttrykker det, når klassene blir større er det flere som trenger læreren og flere som krever lærerens oppmerksomhet, med en fare for at elever med stillere atferd forsvinner mer i mengden.

Når forskning (Blatchford, 2003, s. 589) viser at mindre klassestørrelse skaper bedre muligheter for kontakt mellom lærer og enkeltelever, samt at det blir mer rom for personlig kontakt i samhandlingen, er det interessant å betrakte dette i lys av Honneths anerkjennelsesteori med fokus på kjærlighetssfæren. Informant 2 uttrykker at relasjoner til elevene bygges på en helt annet måte med mindre elevgrupper, noe som samsvarer med Blatchfords funn. Personlig og følelsesmessig nærhet og kontakt mellom individer er helt sentralt for at elevene skal kunne oppleve anerkjennelse innenfor kjærlighetssfæren (Honneth, 2006, s. 174). Som Honneth (2003) hevder dreier det seg om at « ... den enkelte [blir] anerkendt som et individ, hvis trang og ønsker er af enestående værdi for en anden person» (s. 92). På bakgrunn av dette mener jeg at tid og mulighet for personlig kontakt mellom lærer og elev er helt sentral for at elevene skal kunne oppleve at læreren bryr seg om dem, vil dem vel og anser deres ønsker og behov som viktige. Hvis større klasser medfører at de stille elevene blir « ... enda mer glemt da, eller enda mer borte» (Informant 4), vil dette kunne sende signaler til disse elevene om deres verdi. Er jeg en person som er verdig lærerens tid og oppmerksomhet?

Paulsen og Bru (2016, s. 31) mener at elevene med en stillere atferd gjerne foretrekker en-til-en-kontakt. Dersom de stille elevene er mest komfortable i samhandling en-til-en, vil det antageligvis være lettere for dem å vise flere sider av seg selv til læreren i slik samhandling. Da vil også læreren få bedre muligheter til å se elevenes ulike egenskaper. Blatchford (2003, s. 588) sin studie indikerer også at færre elever i klassen skaper muligheter for læreren til å gi mer oppmerksomhet rettet mot enkeltelever, mer rom for en-til-en-kontakt og at læreren får bedre tid til å snakke mer personlig med elevene. I lys av dette kan mindre klasser være en rammefaktor som er spesielt positiv når det gjelder anerkjennelse av de stille elevene, som i mindre grad selv krever lærerens oppmerksomhet. Læreren får mer tid og overskudd til å se, anerkjenne og få kontakt med elevene som er mer tilbaketrukne i klassen. Dersom mindre klasser og mer tid til å gi oppmerksomhet til de stille elevene gir lærerne bedre muligheter til å bli godt kjent med elevene og dermed se flere sider av dem, skapes det muligheter for sosial verdsettelse (Honneth, 2006, s. 154) - at elevene kan oppleve at deres egenskaper blir sett og anerkjent av læreren. For å kunne anerkjenne elevenes subjektive egenskaper, må læreren ha tid og mulighet til å se disse sidene ved elevene.

Informant 1 i min studie forteller at hun opplever at mindre klassestørrelse gir henne mulighet til å se alle elevene. Hun uttrykker at dette skaper gode muligheter for henne til å « ... få hørt både de som sier mye og de som sier mindre». Informant 3 reflekterer over

tidligere erfaringer med et høyt elevantall i klassen (nærmere 30 elever), og at hun opplevde dette som svært begrensende for hennes rom for anerkjennelse av alle sine elever. Hun forteller at hun gjentatt opplevde at hun ikke hadde hatt kontakt med enkeltelever i løpet av en skoledag. Hun fortalte meg at hun stadig hadde tenkt: «Oi, har jeg fått snakka med den i dag? Nei, det har jeg ikke».

Denne læreren uttrykker med andre ord at store klasser bidrar til at hennes rom for anerkjennelse av de stille elevene begrenses. Dersom man som lærer systematisk opplever at det går dager hvor man ikke har snakket med eller samhandlet med enkeltelever i klassen, hvordan vil dette påvirke relasjonen mellom lærer og elev? Åmot og Skoglund (2012, s. 31) argumenterer for kjærlighetens og nærhetens plass i skolen og i relasjonen mellom lærer og elev fordi elevene er individer som har et grunnleggende behov for slik anerkjennelse, også i skolehverdagen. I kjærlighetssfæren dreier anerkjennelse seg om følelsesmessig oppmerksomhet (Honneth, 2006, s. 174). Informanten forteller om sin erfaring med at for mange elever i klassen får konsekvenser for hvor mye tid og oppmerksomhet hun har mulighet til å gi hver enkelt elev, og at dette spesielt kan gå utover de stille elevene. Min forståelse av dette er at lærere som opplever at de har for mange elever å dele sin oppmerksomhet på, ikke har muligheten til å gi de stille elevene tilstrekkelig med følelsesmessig oppmerksomhet, noe som ifølge Honneth (2006, s. 174) kan få negative konsekvenser for elevenes selvtillit.

5.3 Lærer- og voksentetthet

I studien gjennomført av Lauritzen et al. (2016, s. 61), hvor lærere ved en skole som var omorganisert slik at det ble flere elever per klasse, innebar denne omorganiseringen også at det ble færre lærere på trinnet. Fra å ha vært tre kontaktlærere per trinn, ble lærertettheten etter omorganiseringen redusert til to kontaktlærere per trinn, og dermed flere elever per lærer (s. 58). I denne studien uttrykte lærerne at de opplevde at den reduserte lærertettheten i samspill med økt klassestørrelse førte til at de ikke lenger opplevde å strekke til for elevene sine. Lauritzen et al. (2016) hevder at lærerne i studien var bekymret for « ... at de ikke rakk over alle elevene i klassen» (s. 64). Lærerne i denne studien uttrykker at de opplever de endrede rammebetingelsene som svært begrensende på deres pedagogiske spillerom og muligheter for å følge opp hver enkelt elev (Lauritzen et al, 2016, s. 64).

Lærer- og voksentetthet i undervisningen tematiseres i et casestudie gjennomført av Hannås og Strømsvik (2017). Lærerne i Hannås og Strømsviks (2017, s. 105) studie uttrykker at to voksenpersoner tilstede i undervisningssituasjoner gir lærerne bedre muligheter til å gi oppmerksomhet til hver enkelt elev. Lærerne mener at dette er positivt fordi det bidrar til å styrke relasjonene mellom lærer og elev og at flere voksne tilgjengelige for elevene « ... bidrar til at elevene føler seg bedre sett og hørt ... » (Hannås & Strømsvik, 2017, s. 105).

Antall lærere og voksne per klasse og trinn er også noe to av lærerne som ble intervjuet i mitt prosjekt omtalte som noe som skaper muligheter eller begrensninger i forbindelse med anerkjennelse av de stille elevene. Informant 2 mener at flere voksne i klasserommet styrker hennes muligheter for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Hun snakker her om antall voksne i klasserommet, og dette kan være en pedagog eller assistent. Det hun uttrykker er at dersom denne andre voksenpersonen ikke er knyttet til en bestemt elev, men fungerer som en ressurs for klassen som helhet, opplever hun at dette gir henne bedre muligheter for anerkjennelse av de stille elevene. Læreren begrunner dette med at flere voksne i rommet medfører at hun ikke trenger å bli distraheret eller må bryte kontakten med de stille elevene dersom andre elever skulle kreve oppmerksomhet og fokus. I slike tilfeller kan den andre voksne håndtere dette, og læreren kan som en følge av dette ha fullt fokus på den stille eleven uten å oppleve avbrutt kontakt.

Informant 4 forteller om sine erfaringer med at flere lærere og/eller assistenter i klasserommet også gir bedre muligheter til en-til-en-kontakt med elevene når lærer eller elever opplever behov for dette uten at dette medfører brudd i undervisningen. Jeg forstår dette som at hun tenker at lærerne blir mer tilgjengelige for elevene når det er flere lærere i klasserommet og at lærerne blir friere til å ta seg tid til å se og være til stede for hver enkelt elev. Kristiansen (2014, s. 123) hevder at *tid* er en avgjørende betingelse for at mennesker skal kunne bli kjent med hverandre, mens Drugli (2012, s. 80) er opptatt av at jevnlig interaksjoner mellom lærer og elev er avgjørende for utviklingen av en nær og trygg relasjon mellom dem. På bakgrunn av dette, vil jeg hevde at uavbrutt tid og oppmerksomhet i interaksjon med de stille elevene er av avgjørende betydning for at relasjonen mellom lærer og den stille eleven skal være preget av nærhet og trygghet. Det at lærerne får mulighet til å *forbli* uavbrutt i samhandling med de stille elevene i undervisningen, kan være spesielt viktig for elever med mer tilbaketrukket atferd fordi disse elevene sjeldnere selv krever lærerens oppmerksomhet eller selv tar kontakt med læreren (Drugli, 2012, s. 80).

Når individets identitet og selvforhold utvikles i møte med andre mennesker (Honneth, 2006, s. 83), er det av vesentlig betydning hvordan elevene opplever at de blir møtt og sett av læreren sin i skolehverdagen. Hvilke signaler sendes ut til den stille eleven dersom lærerens oppmerksomhet og kontakt med denne eleven stadig blir brutt på grunn av andre ting som skjer i klasserommet, eller på grunn av læreren må prioritere å gi oppmerksomhet til andre elever og situasjoner i undervisningen? Dette leder meg over til den neste kategorien som samtlige av informantene i min studie var opptatt av når de snakket om sine opplevde *begrensninger* for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen, nemlig uro i læringsmiljøet.

5.4 Uro i læringsmiljøet

I denne studien formidler samtlige av lærerne at de opplever at et læringsmiljø preget av *uro* innebærer en begrensning for anerkjennelse av de stille elevene. De forklarer dette med at de opplever at uro i klassen og elever som *krever* mye oppmerksomhet av læreren gjør at læreren ikke har nok oppmerksomhet og tid igjen til de stille elevene. Lærerne forteller at de opplever at dette kan bidra til at de stille elevene som ikke krever lærerens oppmerksomhet kan forsvinne litt i mengden og støyet. Lærerne må håndtere det som foregår i klasserommet som synlig er mer prekært, og da opplever de at de lettere kan glemme de stille elevene. Dette medfører ifølge dem en opplevd begrensning på rommet for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Informant 2 forklarer dette med at andre elever ofte kan kreve mer oppmerksomhet, og at dette oppleves av læreren som mer ”akutt” – noe hun må ta tak i og håndtere der og da. Som hun sier: « ... de stille elevene, de er jo stille og de klarer seg», og da opplever hun at det blir vanskeligere å se disse elevene.

En av informantene forteller at hun har en stor bevissthet rundt dette med å se de stille elevene i skolehverdagen. Dette er noe hun passer på å minne seg selv på, og begrunner denne bevisstheten med at hun har mye erfaring med at det er « ... veldig mange andre som liksom tar alt» (Informant 4). Videre snakker hun om at klassemiljøet er veldig ulikt i forskjellige klasser, og at hun har erfaring med at det i noen klasser er en så utpreget uro at hun ikke kan overse det: « ... det er noen du bare må ordne opp med, og da har det toget gått liksom, da fikk du ikke snakke med den i dag heller». Hennes opplevelse er at graden av uro i klassemiljøet påvirker hennes muligheter for anerkjennelse av de stille elevene i

skolehverdagen. Lærerne har til felles at de uttrykker bekymring for hvor mye de makter å anerkjenne de stille elevene når mye uro tar mye av deres tid og oppmerksomhet.

Lund (2012) er opptatt av læringsmiljøets rolle i elevenes opplevelse av anerkjennelse, og skriver at det dreier seg om « ... å gi plass til den enkelte på en god måte og stoppe dem som tar all plass» (s. 128). Hun argumenterer for at det er lærerens ansvar å skape et slikt miljø i klassefelleskapet, og at tydelige forventninger og krav til elevene er sentralt for at alle skal få plass. Et trygt læringsmiljø skaper bedre muligheter for anerkjennelse av de stille elevene fordi de får en plass i fellesskapet, de blir mer synlige for læreren når de ikke drukner bort i støy og uro i klasserommet (Lund, 2004, s. 128).

Lærerne i min studie mener at rammene også påvirker hvordan læringsmiljøet blir, og flere trekker frem klassestørrelse eller voksentetthet som aspekter med påvirkning på uro i læringsmiljøet. Informant 2 forteller hun opplever at det er vanskeligere å se de stille elevene i større klasser fordi det blir mer uro i klassen når flere elever er samlet i samme klasserom. Det er krevende å se de stille elevene i større klasser, fordi det er « ... flere som tar plassen», hevder informant 4. Hun forteller at det er en utfordring at de stille da lettere kan glemmes når mange andre krever så mye oppmerksomhet. Og flere elever i klassen innebærer jo at det er flere elever som trenger å bli sett av læreren, og flere elever som tar den plassen de føler behov for, mens lærerne opplever at det da blir enda mindre igjen til elevene med en stillere atferd.

Funn fra forskning gjennomført av Lauritzen et al. (2016) peker i samme retning som de deltakende lærerne uttrykker i dette prosjektet. Også i denne sammenhengen blir økt uro satt i sammenheng med økt klassestørrelse. Deres funn peker i retning av at omorganiseringen fra mindre til større klasser medførte et læringsmiljø preget av mer uro (2016, s. 65). Lærerne i Lauritzen et al. sin studie løfter frem erfaringer med at denne uroen førte til at de måtte bruke mer tid og fokus på å dempe denne uroen enn tidligere. Dette opplevde de at gikk på bekostning av deres oppmerksomhet rettet mot andre elever i klassen, og at dette gjerne gikk spesielt utover de stille elevene (2016, s. 64). Også funn fra forskningen gjennomført av Blatchford et al. (2011, s. 725) tyder på at lærere må bruke mer tid og oppmerksomhet på å håndtere det forskerne betegner som *negative behavior* i større klasser.

I Lauritzen et al. (2016) sin studie, var det også slik at omorganiseringen medførte lavere lærertetthet. De gikk fra å være tre kontaktlærere på trinnet, til å bli to. I min studie trekker

en av lærerne frem voksentetthet og knytter dette til uro i klasserommet. Hun forteller at hun opplever at en voksenperson til i klasserommet gir henne bedre muligheter til anerkjennelse av de stille elevene, fordi kontakten hun har med dem ikke må avbrytes like ofte på grunn av det oppstår uro blant andre elever i klassen. Da forteller hun at den andre voksne kan ta seg av det, og at hun uavbrutt kan fortsette kontakten med den stille eleven.

Lærerne i min studie uttrykker altså at uro i klasserommet påvirker deres muligheter til anerkjennelse av de stille elevene, og at klassestørrelse og voksentetthet er rammefaktorer som har innvirkning på hvor mye uro det blir, samt hvor forstyrrende uro som oppstår i undervisningssituasjon blir på lærernes oppmerksomhet til de stille elevene. Dersom det er slik at lærere stadig opplever at deres oppmerksomhet kreves av andre elever, og at dette går på bekostning av de stille elevene, vil det være mindre rom for at de stille elevene anerkjennes for den de er og for de egenskapene og ferdighetene vedkommende besitter. Jeg vil også på bakgrunn av informantenes perspektiver og gjennomgått teori påstå at dette kan medføre mindre muligheter for at lærere ser og blir kjent med mange positive egenskaper elever med en stillere atferd innehar. Ifølge Paulsen og Bru (2016) kan elever med en stillere atferd « ... oppleve å bli outsiders i læringsmiljøet» (s. 35). Fordi de ikke krever lærerens oppmerksomhet og anerkjennelse på samme måte som elever med høyere stemmer og en mer utadvendt personlighet, kan det være mer utfordrende for lærerne å se de positive egenskapene og ferdighetene disse elevene har eller er i ferd med å utvikle.

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det er en fare for at de stille elevenes positive egenskaper forblir usynlige i skolekonteksten hvis lærere ikke opplever at de har gode nok muligheter til å bli godt kjent med og se de stille elevene. Elever har behov for å oppleve at deres personlige egenskaper blir ansett som positive og verdifulle for fellesskapet og menneskene rundt – de har behov for å oppleve sosial verdsettelse for å kunne utvikle et verdsettende forhold til seg selv og sine egenskaper (Honneth, 2006, s. 172). Hvis lærere ikke får gode nok muligheter til å oppdage eller anerkjenne de egenskapene de stille elevene har, vil dette dermed kunne påvirke hvordan disse elevene betrakter seg selv og sin egen verdi som en del av et fellesskap.

5.5 Kontaktlærerrollen og faste klasser

To av lærerne i min studie er opptatt av sin rolle som kontaktlærer og det å kunne følge ei fast klasse gjennom skoleåret fremfor å undervise i to til tre parallellklasser på samme trinn. De mener at dette påvirker deres rom for anerkjennelse av de stille elevene, og begrunner dette med utviklingen av relasjoner og muligheter til å bli godt kjent med hver enkelt elev. Det å ha kontaktelever og å undervise fast i ei bestemt klasse oppleves for dem som en mulighet til å få *mer tid* til samhandling med hver elev, og at relasjonen blir tryggere og nærmere mellom lærer og elev når skolehverdagen er organisert slik. Lærerne fremhever det å kunne følge en fast klasse og å være kontaktelever for disse elevene som positivt for å bli kjent med alle, få en trygg relasjon til alle og for å kunne se alle, og at dette kan være spesielt viktig for de stille elevene. Informant 3 forteller at hun opplever at faste klasser og kontaktlærerrollen bidrar til at hun får bedre kontakt med sine elever og at dette gir henne muligheter til å bli godt kjent med hver enkelt elev.

Når Paulsen og Bru (2016, s. 31) hevder at de stille elevene gjerne foretrekker og føler seg tryggere når de utvikler få og nære relasjoner, kan det tenkes at en slik organisering av skolehverdagen kan oppleves som positiv for denne elevgruppen. Når en kontaktlærer følger ei fast klasse, får lærer og de stille elevene muligheten til å utvikle en relasjon som er preget av større nærhet og dybde. Samtidig får elevene færre voksenpersoner å forholde seg til å bli kjent med, noe som kan være positivt når de stille elevene ifølge Paulsen og Bru (2016, s. 31) trives best med å håndtere færre, men dypere relasjoner til menneskene rundt seg.

Både Kristiansen (2014, s. 123) og Drugli (2012, s. 80) hevder at tid og antall samhandlingssituasjoner med hver enkelt elev har en stor betydning for utviklingen av relasjon mellom lærer og elev og lærerens mulighet for anerkjennelse av eleven. Drugli (2012, s. 80) problematiserer at de stille elevene ofte tar mindre kontakt med læreren, og at dette fordrer en lærer som er bevisst på dette og sørger for samhandling ved å regelmessig ta kontakt med disse elevene. Ifølge lærerne jeg har intervjuet, vil det være kontaktlærer og å følge ei fast klasse gi muligheter for mer tid sammen med hver enkelt elev og bedre vilkår for å bli godt kjent, noe som styrker deres bevissthet og muligheter når det gjelder å anerkjenne de stille elevene. De blir bedre kjent med elevene, deres personlighet og forutsetninger, noe som kan bidra til at de får bedre muligheter til å se elevene og forstå dem. Samtidig får de muligheten til å se elevene hyppigere fordi de rett og slett har mer tid sammen med dem.

Samtidig som lærerne mener at det å følge ei fast klasse og å være kontaktlærer for disse elevene er positivt for relasjonsbygging til de stille elevene, resonnerer de også rundt fordelene ved at alle lærerne på et trinn blir kjent med og underviser alle elevene som tilhører dette trinnet. De vurderer fordelene med at elevene dermed kan bli kjent med og tryggere på flere lærere, og at situasjonen for elevene da blir mindre sårbar dersom en av lærerne skulle bli borte en periode. I tillegg vurderer de det å følge en fast klasse opp imot kollegasamarbeid og muligheter til å samarbeide om "våre elever" på trinnet som kan være positivt med å undervise i alle parallellklassene på trinnet. Selv om de også ser fordelene ved å kunne samarbeide om alle elevene på trinnet, er informantene opptatt av at det å følge ei fast klasse som man er kontaktlærer for skaper best muligheter når det gjelder anerkjennelse av de stille elevene, på grunn av at det er bedre muligheter til å bli godt kjent med hver enkelt elev når man har mer tid sammen med dem i skolehverdagen. Informant 3 konkluderer med at en slik ordning « ... er annerledes altså. Du får en bedre kontakt».

Når informantene snakker om fordelene ved å være kontaktlærer og å følge ei fast klasse, forstår jeg det som at de er mest opptatt av mulighetene dette skaper for en tryggere og mer nær relasjon mellom lærer og elev. De blir bedre kjent med hverandre, elevene blir tryggere på læreren fordi « ... det er det mest faste punktet deres ... » (Informant 1) og man får en bedre kontakt preget av en større nærhet. Honneth (2006, s. 142-143) argumenterer for at opplevelsen av anerkjennelse i nære relasjoner er en viktig forutsetning for barnets utvikling av selvstendighet. Når barnet opplever slik ubetinget anerkjennelse for sine behov og av seg selv som et unikt og verdifullt menneske, legges grunnlaget for utviklingen av et positivt selvforhold (Honneth, 2006, s. 145). Hvordan individets forhold til seg selv videreutvikles i møte med andre mennesker og omverdenen, samt hvordan individet går inn i relasjoner til andre mennesker har sin « ... psykiske forudsætning i denne fundamentale, følelsesmeæssige sikkerhed ... » (Honneth, 2006, s. 145).

Informant 1 forteller at hun er grunnleggende opptatt av at elevene skal oppleve at de betyr mye for henne og at hun ønsker at elevene skal oppleve at: «Jeg bryr meg om deg. Jeg bryr meg om deg hele tida. Du er viktig for meg». Hun vektlegger det hun kaller for *hovedrelasjonen*, som hun mener at eleven har til sin kontaktlærer, som viktig for at elevene skal kunne oppleve dette. Læreren er med andre ord opptatt av at relasjonen til den læreren som følger elevene tetttest er viktig for at de skal oppleve at de er betydningsfulle og at læreren bryr seg om dem. Elever tilbringer en betydelig andel av sine barne- og ungdomsår i institusjoner som barnehage og skole, og Åmot og Skoglund (2012, s. 31) argumenterer

sterkt for at det må være rom for anerkjennelse i form av kjærlighet i disse institusjonene for å kunne møte barnas grunnleggende behov for anerkjennelse. På bakgrunn av det mine informanter forteller om sine erfaringer og meninger, kan det å være kontaktlærer og å følge ei fast klasse skape bedre forutsetninger for at elevene skal kunne oppleve nærhet og emosjonell anerkjennelse fra læreren sin i skolehverdagen. Denne opplevelsen av trygghet i relasjon mellom lærer og elev kan potensielt styrke elevens selvtillit (Honneth, 2006, s. 174) i møte med andre aktører i og utenfor skolen.

5.6 Rutiner

Kristiansen (2014, s. 87) omtaler hvordan ulike ritualer eller rutiner mer konkret kan bidra til å skape et anerkjennende miljø. Han hevder at slike rutiner bidrar til kontakt mellom lærer og elev og at dette skaper muligheter for at elevene skal oppleve anerkjennelse fra læreren. Kristiansen (2014) beskriver blant annet at et morgenrituale der læreren står i døra om morgenen og håndhilser med alle elevene «... er et tydelig tegn på at den enkelte eleven er sett, og velkommen inn i klassens fellesskap» (s. 87). Dette er et konkret eksempel på hvordan rutiner i hverdagen kan bidra til muligheter for anerkjennelse av alle elever i skolehverdagen. Når det i faglitteraturen (Flaten, 2010, s. 10) hevdes at de stille elevene er en gruppe elever som lett kan bli glemt og usynlige for læreren i en hektisk hverdag, kan det tenkes at slike rutiner er spesielt egnet for at lærerne passer på å se og samhandle med disse elevene i løpet av skolehverdagen. Et slikt perspektiv støttes av Paulsen og Bru. De hevder at «Det kan være hensiktsmessig å ha rutine for å jevnlig oppsøke stille og tilbaketrukne elever» (Paulsen & Bru, 2016, s. 38), nettopp for at lærerne ikke skal glemme denne elevgruppen. Ifølge dem kan slike rutiner gjøre lærerne mer bevisst på disse elevene, og dette kan bidra til muligheter for å anerkjenne de stille elevene i skolehverdagen.

Dette med rutiner er noe informantene i min studie hevder at gir dem bedre muligheter for anerkjennelse av de stille elevene. Flere av informantene mener at ulike rutiner i skolehverdagen kan bidra til bedre muligheter når det gjelder å anerkjenne de stille elevene. En av lærerne kommer med et eksempel på hvordan dette kan fungere i hverdagen, og hun beskriver et fast morgenrituale som hun har hatt med seg i sin praksis i mange år. Dette innebærer at hun hver morgen starter samhandlingen med elevene i garderoben før de går inn i klasserommet. Hun beskriver at hun småsnakker med hver elev på én av benkene i

garderoben hver morgen, og at det ruller hvilken benk hun fokuserer på. På denne måten sørger hun for jevnlig kontakt med alle elevene og passer på at det ruller hvem hun samhandler med. Dette er en rutine hun omtaler som en mulighet for anerkjennelse av de stille elevene, og dette kan være et eksempel på én mulighet for læreren til å ikke glemme de elevene som ikke gjør så mye ut av seg på skolen. Det kan hjelpe lærerne til å bli mer bevisst på disse elevene og en hjelp til å huske å se dem i hverdagen. Denne informanten trekker også frem plassering i klasserommet som vesentlig for at hun ikke skal glemme de stille elevene, og forteller at dette er noe hun er bevisst på når hun plasserer elevene i klasserommet.

Når en annen lærer blir spurt om hvilke muligheter hun opplever i sin arbeidshverdag til å se de stille elevene, trekker hun frem en erfaring hun har gjort seg fra tidligere år hvor alle elevene hadde fast avsatt en-til-en-tid med sin kontaktlærer under en ukentlig leseøkt. Denne læreren snakker varmt om denne rutinen hvor hun sikret seg fast en-til-en-kontakt med hver enkelt elev på jevnlig basis. Dette opplevdes av henne som en god mulighet til å bygge relasjoner og ha regelmessig kontakt med alle sine elever, også de stille som ikke krever denne kontakten i stor grad i hverdagen. Igjen er det dette med å ha tid sammen med elevene for å skape gode relasjoner som fremheves som viktig for at læreren skal ha gode muligheter til anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen.

Når Kristiansen (2014, s. 87) hevder at et morgenrituale hvor læreren håndhilser med hver enkelt elev idet de kommer inn i klasserommet sender elevene signaler om at de er tatt imot og ønsket velkommen inn i fellesskapet, kan dette også overføres til de eksemplene som mine informanter trekker frem. Når informant 3 prioriterer å bruke litt tid til å samtale med enkeltelever på rundgang hver eneste morgen før de går inn i klasserommet, kan dette sende signaler til elevene om at læreren bryr seg om dem, at læreren ønsker å høre hvordan de har det og at de er betydningsfulle individer i fellesskapet. Det samme mener jeg gjelder når informant 4 trekker frem en fast leseøkt med en-til-en-kontakt av en viss varighet hver uke. Slike rutiner hvor læreren får muligheten til å gi den stille eleven uavbrutt oppmerksomhet, kan sende ut signal til eleven om at ”du er betydningsfull, jeg ønsker å bruke tid sammen med deg, jeg *prioriterer* å bruke tid sammen med bare deg akkurat nå fordi du er viktig for meg”. Slike rutiner kan dermed bidra til muligheter for at elevene opplever emosjonell anerkjennelse fra læreren sin. Dette kan gi elevene mulighet til å oppleve at han eller hun blir « ... anerkendt som et individ, hvis trang og ønsker er af enestående værdi for en anden person» (Honneth, 2003, s. 92) – nemlig læreren.

Informant 3 fremhever noe jeg mener er et viktig poeng, og det er at rutinene i seg selv ikke er nok for at kontakten mellom lærer og elev virkelig skal være *anerkjennende*. For at rutinene skal fungere som rom for anerkjennelse av de stille elevene, er det helt sentralt hvordan lærerens væremåte er i disse regelmessige kontaktpunktene. Informanten understreker at det er hennes ansvar som lærer å gripe fatt i de situasjonene som oppstår gjennom dagen og ha en bevissthet rundt mulighetene for anerkjennelse som finner sted i disse øyeblikkene. Hun er opptatt av sitt ansvar for og hennes sentrale rolle når det gjelder å skape den gode relasjonen til hvert enkelt barn, og at det da finnes mange muligheter gjennom dagen som læreren kan vise anerkjennelse.

Det å bli håndhilst med i seg selv, som en instrumentell handling, innebærer ikke anerkjennelse uten at læreren virkelig viser at hun eller han *ser* eleven i disse møtene, noe Drugli (2012, s. 53) også er opptatt av. Hun vektlegger at gode møter skjer når læreren viser anerkjennelse til elevene ved å bruke for eksempel « ... blikk-kontakt, personlige kommentarer, humor ... » (Drugli, 2012, s. 53). Når dette er autentisk, tenker jeg at slike rutiner kan fungere positivt for å skape rom for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Det kan oppleves som positivt for elevene at læreren tar seg tid til vedkommende, og en hjelp for læreren til å være bevisst på å samhandle med *alle* sine elever jevnlig, også de som sjelden krever lærerens oppmerksomhet.

5.7 Undervisningens kontekst

I denne studien mener tre av lærerne at undervisningens *kontekst* påvirker deres muligheter og begrensninger for å anerkjenne de stille elevene i skolehverdagen. De trekker frem ulike situasjoner for å eksemplifisere dette, men slik jeg forstår informantene, har de til felles at de opplever at relasjonen, kontakten og vilkårene for anerkjennelse *endrer seg* når lærer og elever samhandler i andre settinger enn klasseromsundervisningen. Når anerkjennelse skjer i relasjoner (Kristiansen, 2014, s. 53), er relasjonsbygging helt grunnleggende for at det skal skapes muligheter for anerkjennelse av elever. Drugli (2012) hevder at denne «Relasjonsetableringen skjer mens man gjør noe annet» (s. 52). Relasjoner skapes og vedlikeholdes i aktiviteter der lærer og elev samhandler. Drugli (2012, s. 52) mener at lærere og elever lettere utvikler gode og nære relasjoner til hverandre når de samhandler i andre kontekster enn klasserommet.

Informant 2 i min studie opplever at hun blir bedre kjent med hver enkelt elev og at relasjonen som etableres mellom lærer og elev blir preget av større nærhet når hun samhandler med dem i det hun betegner som en « ... mer naturlig setting ... ». Hun hevder at det finnes mange muligheter for anerkjennelse av alle elever, og spesielt de stille elevene, i for eksempel bruk av uterommet. Uteskole er et eksempel hun trekker frem i denne sammenheng, og noe hun betegner som en mer naturlig setting. Også informant 3 trekker frem bruk av uterommet som en mulighet til å bli bedre kjent med elevene. «Da får du jo igjen muligheten til å snakke litt mer med unga, bli enda mer kjent ... », forteller hun.

Jordet (2010) er opptatt av konteksten hvor undervisningen foregår. Han hevder at utviklingen av gode relasjoner dreier seg om « ... å bli kjent med elevene, deres interesser og hva de er opptatt av, og om å la elevene bli kjent med deg» (Jordet, 2010, s. 95). Han argumenterer for at klasseromskonteksten kan fungere som en begrensning for en slik kontakt mellom lærer og elev, samtidig som det å bevege seg utenfor klasserommet gir læreren muligheter for å bli bedre kjent med og komme nærmere elevene (Jordet, 2010, s. 95). Han baserer sine påstander på egen tidligere forskning hvor han har intervjuet lærere om temaet uteskole. Med utgangspunkt i funn fra denne forskningen fremhever han de intervjuede lærerne har erfaringer med og opplevelser å bli bedre kjent med elevene sine, de ser nye sider av elevene og dette bidrar til at de utvikler bedre og mer nære relasjoner til hver enkelt elev utenfor klasserommet. Jordet (2010, s. 96) påpeker at lærerne opplever et større rom for å vie sin oppmerksomhet til enkeltelever når undervisningen foregår utenfor klasserommet, som informant 2 kaller det, en mer naturlig setting.

På bakgrunn av sine funn argumenterer Jordet (2010, s. 97) for at lærerne får bedre muligheter til å rette sin oppmerksomhet mot de mer tilbaketrukne og stille elevene når undervisningen og samhandlingen foregår utenfor klasserommet. Dette begrunnes både med at samhandlingen har et mer naturlig preg, samtidig som han legger vekt på at mer urolige elever ikke krever like mye av lærerens oppmerksomhet når uterommet er undervisningens kontekst (Jordet, 2010, s. 97). Dette frigir tid og oppmerksomhet som læreren kan benytte til å se og samhandle med de stille elevene, noe som skaper muligheter for relasjonsbygging og rom for anerkjennelse av disse elevene. Jordets forskning samsvarer med begrunnelsene informantene gir når de snakker om undervisningens kontekst i mitt prosjekt. De opplever at de utenfor klasserommet får bedre muligheter til å anerkjenne de stille elevene, og at dette dreier seg om at de får blitt bedre kjent med og får en mer nær relasjon til hver enkelt elev.

Når informant 2 snakker om at vilkårene for anerkjennelse endrer seg når man samhandler med elevene i en mer naturlig setting, kan dette knyttes til det informant 4 mener om barnas frie lek som en arena hvor hun opplever at hun får bedre muligheter til å anerkjenne de stille elevene. Hun understreker at hun opplever dette som gylne muligheter til å bli bedre kjent med elevene med en stillere atferd, fordi det oppstår gode situasjoner i en mer naturlig kontekst som læreren kan benytte som et rom for anerkjennelse. Hun beskriver at både det å observere leken og å delta i leken bidrar til slike muligheter. Det er tydelig at lærerne opplever at anerkjennelse av de stille elevene har en nær sammenheng med det å ha tid og mulighet til *å bli godt kjent med dem*, og utenfor klasserommet opplever de at de kan bli bedre kjent med elevene og bli kjent med nye sider av barnet. Egenskaper og ferdigheter som ikke kommer tydelig frem i klasserommet, kan komme frem når undervisningen foregår i andre kontekster.

Det er i denne oppgaven lærernes perspektiver på og opplevelser av sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse som løftes frem. Det er likevel viktig å huske på de stille elevene og at deres stemmer ikke er en del av denne oppgaven, og at disse elevene potensielt kan ha et annet perspektiv på anerkjennelse i skolehverdagen enn lærerne. Når lærerne opplever at undervisningens kontekst påvirker deres rom for anerkjennelse av de stille elevene, og eksemplifiserer dette med uteskole og frilek, er det derfor interessant å stille spørsmål ved hva slags opplevelse de stille elevene kan ha av slike typer aktiviteter. Opplever de anerkjennelse fra læreren i større grad når undervisningens kontekst endres? Ønsker de den oppmerksomheten og synligheten som blir større i en endret kontekst?

Paulsen og Bru (2016) hevder at elever med introvert personlighet trives best med å jobbe alene på skolen, og at de « ... kommuniserer best en til en» (s. 31). De stille elevene er en heterogen gruppe, og det er jeg bevisst på, men elever med introvert personlighet har gjerne disse preferansene til felles, og det kan påvirke deres opplevelse av skolehverdagen. Uteskole og fri lek medfører gjerne at de stille elevene må forholde seg til flere mennesker og at det er forventet mer sosial aktivitet av dem enn hvis de sitter ved hver sine pulter i klasserommet. Elever med en mer tilbaketrukket atferd kan foretrekke å ikke være så sosialt aktive, og det kan oppleves som energikrevende for dem når undervisningen flyttes ut av klasserommet fordi de sosiale strukturene endrer seg og det kan forventes at de deltar sosialt på andre måter. Paulsen og Bru (2016) hevder at de stille elevene «I større sosiale sammenhenger ... ofte [vil] kunne føle seg ensomme» (s. 31). Når uteskole og frilek gjerne krever sosial samhandling på andre måter enn tradisjonell klasseromsundervisning, er dette

også et perspektiv å være bevisst på når man utforsker muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene.

På den andre siden mener Paulsen og Bru (2016, s. 31) at de stille elevene gjerne foretrekker å utvikle få og nære relasjoner, og dette er jo hovedargumentet mine informanter trekker frem når de begrunner hvorfor de opplever at endret samhandlingskontekst skaper muligheter for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Lærerne i min studie trekker frem frilek og uteskole som muligheter for å se hver enkelt elev, utvikle bedre relasjoner til dem og å bli kjent med nye sider av dem. Undervisning utenfor klasserommet kan skape muligheter for at det utvikles nærmere relasjoner mellom lærer og elev (Drugli, 2012; Jordet, 2010). Jordet (2010, s. 96) hevder også at lærerne får bedre muligheter til å gi enkeltelever oppmerksomhet når undervisningen foregår ute, og en-til-en-kontakt gjerne er den samværsformen de stille elevene trives best med (Paulsen & Bru, 2016, s. 31).

Informant 2 fremhever den ubetingede anerkjennelsen, som Honneth betegner som kjærlighet, når hun begrunner sin opplevelse av at endret undervisningskontekst skaper muligheter for anerkjennelse av de stille elevene. Hun forteller at hun opplever at hun « ... kommer nærmere elevene hvis man får dem i en mer naturlig setting ... ». Relasjonen utvikles og blir preget av en større nærhet fordi hun opplever å bli bedre kjent med elevene utenfor klasserommet, og den enkelte elev får mulighet til å oppleve det Honneth kaller følelsesmessig oppmerksomhet (2006, s. 174) - at hun eller han betyr noe for læreren.

Lærerne forteller at de opplever at samhandling i en kontekst utenfor klasserommet kan bidra til at de blir mer kjent med de stille elevene, og kanskje på andre måter enn det som er mulig innenfor rammene av tradisjonell klasseromsundervisning. Informant 3 og 4 fremhever at elevers atferd kan endre seg når konteksten endrer seg. Som informant 3 sier: « ... den som er stille inne kan jo være i full lek ute ... ». Når konteksten for samhandling mellom lærer og elev endrer seg, kan dermed læreren oppdage nye sider ved elevene og dette kan skape muligheter for anerkjennelse av egenskaper som ikke kommer frem i en klasseromskontekst. Informant 2 forteller at hun opplever at « ... de stille elevene kan komme frem på en annen måte [i en mer naturlig setting] enn hvis de er låst ved pultene». Hun opplever at andre egenskaper kan bli synlige for læreren, og med dette skapes muligheter for at læreren kan anerkjenne elevene for de egenskapene de besitter. Når elevene opplever slik sosial verdsettelse av sine egenskaper og ferdigheter i skolehverdagen, får de

selv muligheten til å oppdage disse sidene ved seg selv og til å anse sine egenskaper som verdifulle (Åmot & Skoglund, 2012, s. 23).

For at de stille elevenes egenskaper skal kunne anerkjennes i skolen, er det nødvendig at disse egenskapene blir synlige for læreren. Når informantene i min studie snakker om at endret undervisningskontekst skaper et større rom for at de kan bli kjent med elevene på ulike måter og se flere sider av elevene, kan det skapes et større rom for at elevene kan oppleve at de anerkjennes for sin subjektivitet og sine personlige egenskaper (Honneth, 2006, s. 154) - dersom læreren benytter de mulighetene de opplever at skapes når de blir kjent med elevene i ulike kontekster. Hvis de stille elevene opplever at de får vist flere sider av seg selv når de samhandler med læreren og klassen i ulike kontekster, og at de opplever at deres egenskaper anerkjennes som verdifulle i fellesskapet, kan dette bidra til at de i større grad oppdager og verdsetter disse sidene ved seg selv (Honneth, 2006, s. 172).

5.8 De stille elevene og den gode elev

I drøftingen av lærernes opplevde muligheter og begrensninger fokuseres det i hovedsak på hvilke rammer lærerne opplever at påvirker deres rom for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. I dette delkapittelet ønsker jeg å gå dypere inn i vilkårene for anerkjennelse av stille elever og kritisk vurdere hvilket rom som finnes i skolesystemet for at de stille elevene skal oppleve at de anerkjennes for sine egenskaper og personligheter. Hvordan fungerer skolesystemet når det gjelder muligheter for å anerkjenne det elevmangfoldet som møter skolen daglig gjennom barndommen? I denne delen vil jeg drøfte rommet for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen innenfor den sosiale sfæren. Det er altså mulighetene for at stille elever skal oppleve sosial verdsettelse i møte med skolen som drøftes kritisk her – hvorvidt de stille elevene i skolen opplever at deres personlige og unike egenskaper og ferdigheter anerkjennes som verdifulle i en sosial sammenheng (Honneth, 2006, s. 163). Som Honneth (2006, s. 172) argumenterer for, er denne formen for anerkjennelse helt sentral for at individet skal betrakte seg selv som et verdifullt medlem av fellesskapet. Dersom skolen som system ikke lykkes med å anerkjenne de stille elevene på denne måten, vil dette potensielt innebære en krenkelse av deres syn på seg selv og sine individuelle muligheter og egenskaper (Honneth, 2006, s. 179).

Skarpenes og Nilsen (2014, s. 424) hevder at dagens skole er preget av en homogeniseringstendens, og kritikken går ut på at skolen og skolens mål bidrar til forventninger om at elevene skal bli mer og mer like hverandre og presses inn i samme "form". Jeg mener at dette får konsekvenser for skolens forståelse av den gode eleven, og at denne forståelsen med homogeniseringstendensen blir snevrere og snevrere med rom for mindre mangfold og egenart. Honneth (2006) er kritisk til « ... hvordan man skal definere det evaluseringsmessige referencesystem, hvormed man kan måle "værdien" af en persons karakteristiske egenskaber» (s. 154). Det finnes ingen objektiv sannhet eller verdihierarki som de enkelte elevers egenskaper og prestasjoner kan måles ut ifra. Honneth (2006, s. 164) mener at samfunnet og samfunnets mål har stor betydning for vurderingen av subjektens verdi. Samfunnet og skolen som system innehar dermed en betydelig makt når det gjelder å definere målsettinger for elevene og å vurdere hvilke egenskaper og prestasjoner som skal vurderes som verdifulle, og hvilke som skal vurderes som mindre verdifulle. Hausstätter (2018, s. 4-5) er også opptatt av at hva skolen definerer som viktig og verdifullt har stor betydning for elevenes utvikling av egen identitet og syn på seg selv, og er kritisk til hvordan skolens syn på elevene og deres personlige egenskaper påvirker elevenes vurderinger av seg selv.

Paulsen og Bru (2016, s. 34) hevder at skolen er en arena med krav og forventninger til mye sosial interaksjon, noe som kan medføre at elever med en stillere atferd kan oppleve at deres egenskaper og personligheter avviker fra det skolen ønsker av elevatferd. Elever med stille atferd kan oppleves av skolen som annerledes enn de burde være, dette kan føre til at de stille elevene gjentatt opplever at skolen forsøker å endre dem (Paulsen & Bru, 2016, s. 34). Paulsen og Bru (2016, s. 34) er kritiske til hvordan opplevelsen av å ikke nå opp, ikke være god nok og at man må endre sin personlighet for å passe inn i skolens forventninger negativt kan prege elevenes identitetsutvikling og forhold til seg selv. Med andre ord formes elevene i møte med skolen, hvordan skolen møter og anerkjenner elevene har stor påvirkning på deres utvikling av identitet, og nettopp derfor er diskusjonen om hvilke egenskaper og elever som anerkjennes og hvilke som ikke opplever at de anses som verdifulle i skolesammenheng viktig å belyse.

Selv om læreren har et ansvar for å anerkjenne hver enkelt elev opererer også læreren innenfor noen bestemmelser og mot fastsatte mål som gjelder for skolens virksomhet. Lærerne må i sin yrkespraksis forholde seg til jevnlig kartlegging av elevene, fokusere på grunnleggende ferdigheter og veilede alle de ulike elevene mot felles fastsatte mål

(Skarpenes & Nilsen, 2014, s. 424). Målene og skolen som system påvirker skolehverdagen, og dermed mulighetene for at hele elevmangfoldet skal kunne oppleve sosial verdsettelse. Jeg mener at dette også vil påvirke lærernes rom for sosial verdsettelse av de stille elevene, fordi skolesystemet er lagt opp slik at noen egenskaper og ferdigheter betraktes som verdifulle, mens andre egenskaper kan forbli usynlige i skolens virksomhet. Faren med dette er at elever som ikke betraktes av skolen som ”den gode elev” og som har andre egenskaper enn det som vurderes som positivt i skolen selv vil overta dette synet på seg selv som individ – jeg er ikke god nok, jeg når ikke opp, jeg må endre meg, mine egenskaper teller ikke, mine egenskaper er ikke verdifulle og jeg er ikke verdifull.

Paulsen og Bru (2016, s. 36) hevder at elever med en stillere atferd også besitter egenskaper som er positive bidrag til samfunnet og skolen, men at disse egenskapene kan forbli usynlige og uoppdagede i skolekonteksten. Når forskning viser at elever med stillere atferd ofte forsvinner litt i mengden og blir mindre synlige for læreren (Flatén, 2010, s. 10; Lund, 2012, s. 26), er det også sannsynlig at lærerne i mindre grad vil se og bli kjent med de egenskapene elevene besitter. To av lærerne i min studie omtaler dette i noen grad når de snakker om sin forståelse av anerkjennelsesbegrepet og hva det innebærer å anerkjenne elever. Disse informantene mener at anerkjennelse innebærer å se eleven for den hun eller han er, å respektere elevens væremåte og personlighet og å anerkjenne forskjelligheten blant barna. Som informant 1 uttrykker det: « ... du skal få være den blomsten du er».

Når mine informanter snakker om undervisningens kontekst som noe som skaper muligheter eller begrensninger for anerkjennelse av stille elever, forstår jeg det slik at de opplever det å møte elevene i ulike kontekster bidrar til at lærerne blir bedre kjent med ulike sider av elevene og at det skapes bedre rom for anerkjennelse av deres personlige egenskaper og ferdigheter – altså sosial verdsettelse. Egenskaper som blir usynlige eller vanskelige å oppdage i en klasseromskontekst kan komme tydeligere frem for både læreren og eleven selv. Også Jordet (2010, s. 95) er opptatt av hvordan endret undervisningskontekst, her uteskole, kan bidra til at det skapes et større rom for at lærere og elever kan bli bedre kjent med hverandres ulike sider og egenskaper, at lærerne kan bli kjent med hva elevene er opptatt av og hva de er interessert i. Disse perspektivene får meg til å reflektere over om det kan tenkes at forståelsen av hva det innebærer å være en god elev kan bli rausere og mindre snever når rammene rundt undervisningen endres og mulighetene for å bli bedre kjent med og se flere sider av de ulike elevene blir bedre. Når det skapes bedre muligheter for anerkjennelse av ulike egenskaper hos elevene, kan det tenkes at dette bidrar til en bredere

forståelse av hva det innebærer å være ”en god elev”, noe som igjen har påvirkning på hvordan de ulike elevene ser på seg selv og sine egenskaper.

På bakgrunn av drøftingen i dette delkapittelet, konkluderer jeg med at skolens organisering og mål medfører at oppmerksomheten dreies mot noen bestemte egenskaper og ferdigheter, mens andre egenskaper og ferdigheter kan bli glemt, oversett eller ikke vurdert som verdifulle fordi de ikke samsvarer med skolens mål. Skolen som system representerer en enorm definisjonsmakt overfor elevene og deres individuelle egenskaper, noe som påvirker elevenes syn på seg selv og egne egenskaper både i skolesammenheng og videre i livet. Homogeniseringstendensen i skolen som Skarpenes og Nilsen (2014, s. 424) kritiserer kan etter min mening bidra til en snevrere forståelse av hva det innebærer å være en god elev. Jeg mener at dette kan bidra til å skape begrensninger for lærerne i møte med elevene når det gjelder å oppdage og anerkjenne de ulike egenskapene mangfoldet av elever besitter og at dette kan minske rommet for at de ulike elevene skal kunne oppleve at deres egenskaper og personligheter verdsettes i skolen. Paulsen og Bru (2016, s. 36) hevder at «Det å ha en orientering som ikke er i samsvar med sosiale verdier i omgivelsene, er en risikofaktor for mental helse». Hvis de stille elevenes væremåte og orientering ikke samsvarer med skolens forventninger og verdivurderinger, er det ingen tvil om at dette representerer et betydelig problem som kan påvirke elevenes liv negativt langt utover skolehverdagen.

6. Avslutning

I dette prosjektet har jeg undersøkt læreres opplevelser av sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Det er viktig å fremheve at denne teksten er basert på nettopp *lærernes* opplevelser og perspektiver på tematikken. De stille elevenes egne stemmer og perspektiver løftes ikke frem her, selv om det uten tvil hadde vært et svært interessant perspektiv å undersøke. Er det for eksempel slik at mer tid i samhandling med læreren oppleves som anerkjennende for elevene? Hvilke egenskaper ved dem selv opplever de at anerkjennes eller ikke anerkjennes i skolen? Drugli (2012, s. 62) hevder at voksenperspektivet og barneperspektivet på et fenomen kan skille seg svært mye fra hverandre og argumenterer derfor for at det er viktig å løfte frem barns stemmer og meninger om temaer som angår dem. På grunn av dette prosjektets omfang har jeg ikke hatt muligheten til å utforske de stille elevenes perspektiv i denne omgang, men jeg mener at dette er et spennende utgangspunkt for videre forskning.

I drøftingsdelen har jeg gjort det klart at de rammebetingelsene lærerne opplever at skaper muligheter for anerkjennelse ikke er tilstrekkelig for at det faktisk skal foregå en anerkjennende samhandling mellom lærer og elev. Det skapes rom for anerkjennelse som må fylles av anerkjennende samhandling mellom lærer og elev. Anerkjennelsen foregår i samspillet mellom lærer og elev, og lærerens væremåte og hvordan hun eller han benytter sine muligheter er avgjørende. Lund (2004, s. 133) hevder at når læreren har valgt å arbeide som lærer, er det hans eller hennes ansvar å gjøre en best mulig jobb og å skape et best mulig miljø for elevene ut ifra de rammefaktorene som finnes i skolen. Jeg er helt enig i Lunds perspektiv, men mener likevel at det må være rom for å diskutere hvordan skolesystemet og rammebetingelsene fungerer når det gjelder lærernes spillerom og muligheter for anerkjennelse av alle sine elever.

Jeg mener at kunnskap om lærernes opplevde muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene kan være et bidrag til forskningen for å kunne belyse én side av tematikken som kan fortelle noe om hvordan vilkårene for anerkjennelse av de stille elevene er i skolen i dag. Ikke minst tenker jeg at dette danner et grunnlag for diskusjon og bevisstgjøring rundt anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen. Selv om det er lærerens ansvar å ivareta og se alle elever i skolehverdagen, opererer ikke læreren alene i et vakuum. Læreren virker innenfor et system, innenfor noen rammer, og jeg mener at lærernes

opplevelser av disse rammene er et viktig kunnskapsbidrag slik at skolen som system best mulig skal tilpasses hele elevmangfoldet, og for at skolen skal legges til rette for at lærerne får gode muligheter til å se og anerkjenne alle sine elever i skolehverdagen. Det at læreren i kraft av sitt yrke og sin rolle har ansvaret for sine elever, medfører ikke at man ikke kan være kritisk til de rammebetingelsene lærerne virker innenfor. Mitt formål er at denne oppgaven skal kunne bidra til diskusjon rundt vilkårene for anerkjennelse av de stille elevene i skolehverdagen, både ved å ta lærernes opplevde muligheter og begrensninger på alvor, og samtidig diskutere hvordan skolesystemet og skolens forståelse av elevene og deres egenskaper potensielt kan påvirke elevenes selvbylde.

Det er tydelig at lærerne i min studie *ønsker* å se og anerkjenne de stille elevene, men de opplever at det finnes rammebetingelser i skolen som skaper muligheter og begrensninger for at de skal kunne gjøre jobben sin på en god nok måte – og disse opplevelsene bør tas på alvor. Det er jo elevene dette til syvende og sist påvirker. Opplevelsen av anerkjennelse fra en så sentral voksenperson som læreren er i elevenes liv er nødvendig for at elevene skal « ... bli kjent med og akseptere seg selv» (Drugli, 2012, s. 51). Som en av mine informanter så fint beskriver den sentrale rolle læreren har i elevenes liv og utvikling: «Vi er med på starten, og jeg tenker – ja, jeg er veldig ydmyk for den jobben jeg har, hvor jeg på en måte kan få dem til å vokse eller få dem til å ikke vokse» (Informant 1). Denne informanten beskriver hvor viktig elevenes opplevelse av anerkjennelse fra læreren er for elevenes utvikling og forståelse av seg selv som menneske.

Alle elever har et grunnleggende behov for å oppleve anerkjennelse fra læreren sin (Drugli, 2012, s. 60), og opplevelsen av å anerkjennes eller å ikke anerkjennes får store konsekvenser for elevenes utvikling av selvforhold, egen identitet og selvrealisering (Honneth, 2006, s. 163; Åmot & Skoglund, 2012, s. 19). Elevenes identitet og forhold til seg selv i skolesammenheng legges ikke igjen ved skoleporten når elevene forlater skolen ved endt skoledag eller ved endt grunnskoleutdanning. Den opplevelsen de utvikler av egen autonomi og forståelse av seg selv gjennom skolegangen blir en del av elevene i livet utover skolehverdagen, og dette har dermed store konsekvenser for deres liv - både i nåtid og fremtid. Som jeg innledet denne oppgaven med, så kan skolens og lærerens påvirkning være så avgjørende for elevenes liv at « ... det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej» (Løgstrup, 2010, s. 25). Satt på spissen kan det dermed være opp til elevens møte med skolen og læreren hvorvidt eleven lykkes videre i livet og får mulighet til å realisere seg selv.

Litteraturliste

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J. & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13(6), 569-595. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00043-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00043-9)
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. (2007). The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 147-172. <https://doi.org/10.1080/09243450601058675>
- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21(6), 715-730. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001>
- Brinkmann S. & Tanggaard, T. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Christie, N. (2003). Kategorienes makt. I J. I. Nergård & S. Nettet (Red.), *Det Gjenstridige: Edmund Edvardsen 60 år* (s. 79-86). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M. & Bullock, A. (2013). Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875. <https://doi.org/10.1037/a0028861>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Tilpasset opplæring – støtte til læring* (s. 51-75). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, S. & Flaten, K. (2017). Dei stille barna blir ikkje sett. *Første steg: Tidsskrift for førskolelærere*, 2017(2), 44-46. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-forste-steg/2017/forste-steg-2-2017.pdf>
- Hannås, B. M. & Strømsvik, C. L. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I B. M. Hannås (Red.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet: Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis* (s. 86-114). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hausstätter, R. (2018). ”Se meg som den jeg er”: Relasjoner og elevidentitet i skolen. *Bedre skole*, 30(1), 28-31. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2018/bs0118-web.pdf>
- Honneth, A. (med Willig, R.). (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (M. C. Jacobsen, Overs.). København: Hans Reitzel.
- Honneth, A. (med Willig, R.). (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik* (A. Jørgensen, Overs.). København: Hans Reitzel.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauritzen, C., Strandbu, A., Rasmussen, L.-M. P. & Adolfsen, F. (2016). Omorganisering og flere elever i klassen. *Nordic Studies in Education*, 36(1), 57-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-01-05>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (med Fink, H.). (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2019, 23. januar). Hva må jeg informere om? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informere_om.html
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). *De stille elevene*. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skarpenes, O. & Nilsen A. C. E. (2014). "Making up pupils". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 424-439.
- Sæteren, A. -L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om intervjudeltakelse i forbindelse med min masteroppgave

Som masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, er jeg nå i ferd med en studie i forbindelse med den avsluttende masteroppgaven som skal leveres våren 2019. Fenomenet jeg ønsker å studere er anerkjennelse av stille elever, og undersøkelsens formål er å få en forståelse av læreres opplevelse av vilkårene (mulighetene og begrensningene) for anerkjennelse av disse elevene i skolehverdagen. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring med å undervise på 1. til 4. trinn.

I gjennomføringen av intervjuene vil det benyttes båndopptaker og tas notater. Lydopptakene vil transkriberes i anonymisert form til tekst fortløpende etter intervjuene er gjennomført, og lydopptakene vil deretter slettes umiddelbart. De transkriberte intervjuene vil slettes ved innlevering av masteroppgaven. Jeg vil i behandlingen av data og i selve masteroppgaven ivareta konfidensialiteten ved å anonymisere både informanter og skolen de er ansatt ved med fiktive navn, og verken deltakere eller skoler vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Informasjonen som framkommer vil kun benyttes for å belyse masteroppgavens problemstilling. Intervjuet vil vare i maksimum én time, og jeg er fleksibel når det gjelder tid og sted for gjennomføring.

Jeg vil understreke at deltakelse i dette prosjektet er helt frivillig, og du kan trekke deg fra undersøkelsen på hvilket som helst tidspunkt uten å begrunne dette eller at det får noen konsekvenser for deg. I slike tilfeller vil alle opplysninger som har fremkommet av intervjuene bli slettet umiddelbart.

Spørsmål knyttet til forespørselen om deltakelse kan rettes til meg på telefon 93 46 54 65 eller på e-post marlene.odden@gmail.com. Min veileder i denne oppgaven er Hege Merete Somby ved Høgskolen i Innlandet, og hun kan nås på telefon 62 51 72 82 eller på e-post hege.somby@inn.no.

Med vennlig hilsen

Marléne Odden

Vedlegg 2: Intervjuguide

Briefing

- Formålet med intervjuet: En samtale om et pedagogisk relevant tema for å belyse ulike meninger og perspektiver på dette fenomenet.
- Presentere problemstillingen: *Hvordan opplever lærere vilkårene for anerkjennelse av "de stille elevene" i skolehverdagen?* Fokus på hvilke muligheter og begrensninger lærerne opplever i forbindelse med dette.
- Lydopptaker
- Er det noe du lurer på før vi setter i gang med intervjuet?

Innledende spørsmål

1. Kan du beskrive din utdanningsbakgrunn?
2. Kan du beskrive din yrkesbakgrunn?
 - Hvor lenge har du arbeidet som lærer?
 - Hvilke trinn har du primært arbeidet på?
 - Hvor lenge har du vært ansatt ved denne skolen?

Beskrivelse av en typisk undervisningsøkt

3. Jeg vil at du skal starte med å se for deg en helt vanlig skoletime i den gruppen du underviser mest. Hvordan ville du beskrevet dette?
 - Hvordan foregår undervisningen?
 - Hvor befinner elevene seg?
 - Hvor befinner du deg?
 - Hva gjør de ulike elevene?
 - Hvordan foregår kommunikasjonen?
 - Hvilke muligheter og utfordringer opplever du?

Anerkjennelsesbegrepet

4. Kan du fortelle meg hvordan du forstår begrepet anerkjennelse?
 - Hva betyr anerkjennelse for deg?
 - Hva mener du det vil si å anerkjenne en elev?
5. Hvordan tenker du at anerkjennelse er relevant i forbindelse med tilpasset opplæring?

Anerkjennelse av stille elever

6. Når jeg bruker betegnelsen ”stille elever”, hva slags assosiasjoner får du da?
7. I den situasjonen du nevnte i starten av denne samtalen, hvilken plass har ”de stille elevene” i denne konteksten?
8. Hvordan opplever du ditt rom for anerkjennelse av disse elevene i en slik kontekst?
9. Hvordan opplever du ditt rom for anerkjennelse av elevene i andre kontekster?
10. I hvilke situasjoner opplever du at gir mest rom for å se/anerkjenne disse elevene?

Opplevde muligheter/begrensninger

11. Opplever du noen begrensninger knyttet til anerkjennelse av denne elevgruppen i skolehverdagen? Hvilke?
12. Opplever du noen muligheter knyttet til anerkjennelse av disse elevene? Hvilke?

Beskrivelse av en ideell/ønsket situasjon

13. Slik jeg har forstått deg
 - Hva skal til for at du opplever mulighet til å anerkjenne alle elevene i skolehverdagen? Hvordan ser en ideell situasjon ut for deg i denne forstand?

Avsluttende spørsmål/debriefing

14. Er det noe du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?