



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

June Stigen

Masteroppgave
Anerkjennelse i den tilpassede
opplæringen

Recognition in adaptive teaching

Grunnskolelærerutdanning 1. – 7. trinn

2MASTER17

2022

Forord

Når jeg selv var skoleelev trivdes jeg alltid på skolen. Dessverre viser realiteten hvordan dette ikke alltid er tilfellet. Skolehverdagen er noe jeg mener alle skal kjenne på at de mestrer, og er årsaken til at jeg selv ønsket å bli lærer. Det er blant annet noen av de personlige årsakene til hvorfor jeg ønsket å skrive om anerkjennelse og tilpasset opplæring.

Skriveprosessen til masteroppgaven har derfor vært interessant. Tema i masteroppgaven har spesielt engasjert meg, og videre gitt meg innsikt og perspektiv som kan hjelpe meg når jeg selv er lærer. Skriveprosessen har samtidig vært noe av det mer utfordrende jeg har gjort, med mye hard jobb og lange dager. For eksempel har blant annet to runder med koronasykdom gitt skriveprosessen noen ekstra utfordringer.

Jeg vil i den anledning derfor takke støtten og hjelpen jeg har hatt rundt meg gjennom arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil først og fremst takke veileder Odd Rune for gode samtaler, besvarelser av utallige e-post og for konstruktiv kritikk som har hjulpet i å gjøre oppgaven så god som mulig. Videre vil jeg takke informantene som har deltatt i masterprosjektet mitt, både for deres tid og for gode samtaler. Takk til også Marit, for flere gjennomlesninger og motiverende ord gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Videre vil jeg takke de gode studievenninnene som har vært med meg gjennom disse fem årene på høyskolen. Jeg vil takke for støtten som vi har gitt hverandre, og ikke minst for avbrekkene vi alle har trengt i denne intense perioden med hardt arbeid. Jeg vil også takke Camilla som alltid har holdt meg med selskap de siste månedene av masterprosjektet, samtidig Benedicte for flere gode samtaler gjennom hverdagens oppturer og nedturer.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min, som alltid har hatt troen på meg. Spesielt takk for de utallige samtalene hvor jeg har trengt ekstra motivasjon og veiledning, samt gode avbrekk slik at jeg har kunnet tatt en pust i bakken. Dere har gjort meg stolt av meg selv for å ha gjennomført en slik oppgave.

Hamar, 12. mai 2022

June Stigen

Norsk sammendrag

Tittel: Anerkjennelse i den tilpassede opplæringen

I denne masteroppgaven i profesjonsrettet pedagogikk blir begrepene anerkjennelse og tilpasset opplæring lagt vekt på, hvor følgende problemstilling blir besvart: *Hvordan forstår og redegjør ansatte på en skole for anerkjennelse og tilpasset opplæring, og hvilken påvirkning kan disse redegjørelsene ha for elevenes utvikling?* Intensjonen med masteroppgaven er å komme med ytterligere kunnskap om hovedbegrepene, samt hvordan ansatte på en skole forstår begrepene i sin hverdag.

Studien i masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ og fenomenologisk hermeneutisk undersøkelse. Gjennom undersøkelsene blir en skoleleder og tre lærere fra samme skole intervjuet om hovedbegrepene. For å nærmere forstå informantenes redegjørelser, blir Honneth sin teori om anerkjennelse benyttet som teoretisk rammeverk og analytisk perspektiv. Gjennom oppgaven blir spesielt Honneths anerkjennelsessfærer fra teorien benyttet, kjent som: kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse.

I drøftingen av masteroppgaven kommer det frem hvordan informantenes redegjørelser kan påvirke elevenes opplevelse av anerkjennelse og mestring. Videre viser drøftingen hvordan informantenes redegjørelser kan påvirke elevens sosiale og faglige utvikling positivt gjennom hvordan de tilpasser opplæringen. Funn som også har blitt gjort viser hvordan anerkjennelse og tilpasset opplæring kan kobles sammen i hvordan skoleansatte arbeider for gode relasjoner med elevene og i hvordan de varierer undervisningen slik at hver elev kan føle at opplæringen treffer den de er. Gjennom drøftingen fremstår begrepene som avhengig av hverandre: en kan ikke ha god tilpasset opplæring uten å anerkjenne elevene sine.

Engelsk sammendrag

Title: Recognition in adaptive teaching

In this thesis in profesjonsrettet pedagogikk, the terms recognition and adaptive teaching are highlighted, and the research question is as follows: *How do employees at a school understand and define recognition and adaptive teaching, and how may these statements impact the students' development?* The aim for this study is to explore how the teachers and the school leader understand the terms in their everyday life.

The study is based on a qualitative and phenomenological hermeneutic research method. Through research, a school leader and three teachers from the same school were interviewed about the main terms. Honneth's theory is applied, especially the three spheres love, respect, and social esteem. His theory is used as a theoretical framework and analytical perspective to better understand the employees definitions.

The discussion shows how the employees statements can affect the students experiences of recognition and accomplishments. Further, the discussion shows how the informants statements can affect the students' social and academic development, depending on how the teachers adapt their teaching. Findings also show how recognition and adaptive teaching can be connected with how the employees at the school work towards creating good relationships with their students and in how they vary the teaching so that each student can feel that the instruction is adapted to their own needs. Through the discussion, the main terms appear to be dependent of each other: one cannot adapt teaching without recognition of the students.

Innhold

Forord	1
Norsk sammendrag	2
Engelsk sammendrag	3
Innhold	4
1. Innledning	6
1.1 Problemstilling	9
1.2 Begrepsavklaring	10
1.3 Kunnskapsstatus	11
1.4 Masteroppgavens formål	13
1.5 Masteroppgavens struktur	13
2. Teoretisk perspektiv	15
2.1 Anerkjennelsesteori	15
2.1.1 Anerkjennelsesteoriene og deres samhold	16
2.1.2 Jordet og anerkjennelsesteorien i en skolekontekst	20
2.2 Kritikk av Honneth	21
2.3 Self-efficacy	22
2.4 Den proksimale utviklingszone	25
2.4.1 Vygotsky sitt perspektiv på lek i skolen	26
3. Metode	28
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	28
3.2 Metodevalg	30
3.3 Informanter og utvalg	31
3.4 Gjennomføring av intervju	32
3.5 Analyse	34
3.6 Reliabilitet og validitet	37
4. Presentasjon av resultater	40
4.1 Tilpasset opplæring	40
4.1.1 Tilpasset opplæring og relasjoner hånd i hånd	43
4.2 Tolkning av anerkjennelse som begrep	45
4.3 Omsorg og verdsettelse	46
4.4 Medvirkning og respekt	49
4.5 Ferdigheter og mestring	51

4.5.1 Åpenhet og variasjon	52
4.6 Elevenes selvtillit	53
5. Drøfting.....	56
5.1 Anerkjennelse og tilpasset opplæring	57
5.2 Kjærlighet.....	59
5.2.1 Tiltak for å erfare kjærlighet.....	61
5.3 Rettighet	62
5.3.1 Tiltak for å erfare anerkjennelse	65
5.4 Sosial verdsettelse	66
5.4.1 Variasjon i den tilpassede opplæringen	69
5.5 Selvrealisering	70
5.5.1 Mestring i skolehverdagen.....	73
5.5.2 Konsekvensene av selvrealisering	73
5.6 Fenomen som utfyller hverandre	74
6. Avslutning	76
Litteraturliste	79
Vedlegg	83
Tabeller.....	83

1. Innledning

En fredagskveld i september 2020 har talkshowet «Lindmo» sending på NRK. I kveld er blant annet artisten Odd Nordstoga gjest i TV-programmet. Programleder Anne Lindmo snur seg mot Nordstoga og stiller han spørsmål om oppveksten og søskenflokken han vokste opp sammen med. Da forteller Nordstoga en historie om søsteren sin som jeg biter meg tak i. Han forteller om søsteren og hennes møte med skoleverket på 70-tallet. Hun fikk det tøft fra start, og mislyktes med både det faglige og sosiale på skolen. Underveis i intervjuet kommer han etter hvert med en kommentar som setter størst inntrykk. «Vi skal alle på skolen, men jeg veit *søren* ikke om skolen er for alle». Videre deler han også sine tanker, som både bror og forelder, om hvordan vi mennesker er så mangfoldige, og at «skolen skal ta inn alle og alle spekter» (Lindmo, 2020, 13:45). Som en snart nyutdannet lærer, satte en slik fortelling spor.

Dette intervjuet på Lindmo, på en helt vanlig fredagskveld, ble det som skulle starte tankeprosessen til denne masteroppgaven. Jeg begynte å stille meg selv spørsmål som: hva gjør skolen for å forhindre at elever faller slik på utsiden av fellesskapet? Hva er det som skal til for at skolen nettopp skal bli noe for alle? Jeg ønsket å få mer kunnskap om hva skolen faktisk gjorde for å sikre at alle elevene mestret skolehverdagen sin.

Jeg har i tillegg som lærerstudent selv i praksis opplevd hvordan det å få med seg hele elevmangfoldet kan være en utfordrende oppgave. Undervisningen skal treffe alle og enhver, både den som strever og den som presterer. Det er en balanse som jeg har opplevd at ikke alltid er like lett å finne.

I FN sin barnekonvensjon blir det lagt frem flere artikler som tar for seg de ulike rettighetene barn har i samfunnet. I dokumentet blir det blant annet redegjort for, uavhengig av hvilke type handlinger eller hvem som utfører dem, hvordan barns beste alltid skal være grunnsynet for det som angår barn (Barne- og familiedepartementet [BFD], 2003, s. 9). Andre rettigheter som i tillegg blir lagt frem er hvordan barn fritt skal kunne få uttrykke seg og bli lyttet til, og hvordan de i like stor grad har rett til ytringsfrihet og kunne dele sine tanker.

Barnekonvensjonen påpeker hvordan barn skal bli respektert og anerkjent i samfunnet (BFD, 2003, s. 13). Ytterligere påpeker barnekonvensjonen hvordan barnet har rett til utdanning. Dokumentet beskriver hvordan utdanningsinstitusjonen dermed har ansvar for å utvikle barnets psykiske og fysiske evner, deres respekt og forberede barnet på livet som skal møte

dem i det fremtidige samfunnet (BFD, 2004, s. 22-23). Barn og deres utvikling skal dermed ifølge barnekonvensjonen bli tatt godt vare på av skolen.

Opplæringsloven §1-1 beskriver spesifikt hvordan «elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998). Paragrafen viser hvordan skolens ansvar blant annet er å forberede elevene på både motbakker og gleder som venter dem, og skal videre bidra til at elevene klarer å mestre livene sine fult ut. For å videre sørge for at skolehverdagen blir noe alle elever mestrer, redegjør §1-3 i opplæringsloven for rettigheten til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er en rettighet som skal sørge for at elevene får en opplæring som er nyttig for dem, og som gir faglig og sosial tilhørighet. Rettigheten beskriver at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Paragrafen viser hvordan skolen skal ta hensyn til elevene og deres forutsetninger, slik at de får et godt utbytte av opplæringen. Det er dermed lovpålagt at skolen skal tilrettelegge og gi en opplæring som er egnet for alle, både gjennom opplæringsloven og barnekonvensjonen.

Samtidig redegjør folkehelseinstituttet (2021) for hva som er essensielt for elevenes gode selvbilde og helse i skolen. Trygghet, trivsel og tilhørighet legger de frem som grunnleggende betingelser for en fin oppvekst. De beskriver videre hvordan disse betingelsene ofte henger sammen med opplevelse av mestring, læring og sosial støtte. Skolen skal derfor sørge for å gi et godt pedagogisk tilbud som bidrar med disse betingelsene, og som gir god faglig og sosial utvikling. Tilpasset opplæring nevner de dermed som et viktig tiltak, sammen med gode relasjoner (Folkehelseinstituttet, 2021).

Mer spesifikt beskriver lærerplanen i skolens sin overordnede del ansvaret skolen har for både elevenes dannelse og utdanning. Dette blir i planen referert til som *det doble oppdraget* i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For å kunne oppfylle dette ansvaret henviser læreplanen videre til hvordan læringsmiljøet skal være tilrettelagt, fremme inkludering, trivsel og god læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Læringsmiljøet skal samtidig møte elevene med respekt og anerkjennelse, og gi rom for elevmedvirkning. Når disse verdiene preger læringsmiljøet vil elevene ifølge læreplanen kjenne på tilhørighet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15).

Videre i beskrivelsene av tilpasset opplæring påpeker læreplanen hvordan læringen skal tilrettelegges etter forutsetninger, være likeverdig, skape motivasjon og gi tro på egen mestring. Det blir i tillegg lagt frem hvordan læreren dermed bør ha et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser slik at det kan oppnås (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Begrepet dybdelæring tar videre hensyn til dette, og beskriver hvordan læringen skjer i ulikt tempo og progresjon. På grunn av dette må den tilpassede opplæringen derfor skje gjennom variasjon og tilrettelegginger, slik at alle elevene som er en del av skolens mangfold er med i tankene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Kort oppsummert beskriver læreplanen hvordan rettigheten til tilpasset opplæring skal bidra med å sikre at alle elever tilegner seg et godt utbytte av den ordinære opplæringen. En skole som skal passe hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15–16).

Til slutt blir det også i en melding fra kunnskapsdepartementet til stortinget redegjort for barns utvikling. Meldingen beskriver blant annet hvordan det beste grunnlaget for en god faglig og sosial utvikling er at elevene føler seg som verdifulle bidragsyttere, og blir godtatt i fellesskapet (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 8). Inkludering blir gjentatt som begrep, og for å kunne oppnå en slik praksis beskriver meldingen at skolen må anerkjenne ulikheter. Det blir også her forklart hvordan skolen må bidra med ulike tilrettelegginger for å oppfylle dette (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 42). Kort oppsummert konkluderer meldingen med at dersom en inkluderende praksis skal være mulig må de ansatte i skolen ha bred kompetanse, god kunnskap, godt samarbeid og tilpasset undervisning. Slik trives elevene i skolen bedre (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 63).

Det er også verdt å nevne at meldingen i tillegg redegjør for hvordan det allerede er mange skoler som lykkes med inkluderende fellesskap. Poenget med stortingsmeldingen er derimot å rette oppmerksomheten mot hvordan det fortsatt finnes elever som ikke får den hjelpen de trenger, og at det derfor er skoler som ikke lykkes på disse områdene. Det er på grunn av dette fortsatt viktig med oppmerksomhet rundt dette temaet, slik at flere elever kan få den opplæringa de fortjener (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 9).

Disse redegjørelsene beskriver blant annet rettighetene barn har i den norske skolen i dag. Elevene i skolen har krav på å føle seg både sett og hørt, og skal få en opplæring som gir dem de beste forutsetningene for fremtiden. Redegjørelsene danner i tillegg grunnlaget for denne masteroppgaven. Intensjonen med masteroppgaven er å blant annet undersøke hvordan skoleansatte opprettholder elevenes rettighet til tilpasset opplæring, og hvordan de videre kan

påvirke skolehverdagen til elevene positivt. Problemstillingen vil videre avklare masteroppgavens hensikt mer spesifikt.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen som legger grunnlaget for denne masteroppgaven lyder dermed slik:

Hvordan forstår og redegjør ansatte på en skole for anerkjennelse og tilpasset opplæring, og hvilken påvirkning kan disse redegjørelsene ha for elevenes utvikling?

I denne masteroppgaven er jeg først og fremst nysgjerrig på hva de ansatte i skolen faktisk gjør for at hver elev skal få en opplæring som de mestrer. Derfor baserer utgangspunktet for masteroppgaven seg på rettigheten til tilpasset opplæring, og å undersøke dette fenomenet nærmere. Det var videre flere synsvinkler av dette jeg kunne ta for meg, hvor ønske var å finne en mulighet der jeg kunne få med meg hele spekteret i elevmangfoldet. Hvordan skolen tilrettelegger og tilpasser opplæringen for alle elevene i fellesskapet, både den sterke og svake, den motiverte og umotiverte. Derfor valgte jeg å benytte anerkjennelsesbegrepet som videre utgangspunkt. Synsvinkelen for denne masteroppgaven er derfor å se på hvordan de ansatte i skolen tilpasser opplæringen sin ved å anerkjenne hver enkelt i elevmangfoldet. Jeg kommer dermed til å se på hvordan de ansatte i skolen forstår og tolker anerkjennelsesbegrepet, og hvordan dette kommer frem i deres redegjørelse av retten til tilpasset opplæring.

For det andre ønsket jeg å benytte undersøkelsene av anerkjennelse og tilpasset opplæring til å se på hvordan skolen best kunne ta vare på sine elever i opplæringen. Som tidligere nevnt redegjør læreplanens overordnede del for dette, hvor det blant annet blir beskrevet hvordan skolen har ansvar for elevenes dannelse og utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Resultatene i oppgaven vil derfor i tillegg bli drøftet med hensyn til hvordan skolen kan være med på å påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. For å kunne undersøke hvordan skolens redegjørelser kan påvirke elevene og deres utvikling, vil det bli tatt utgangspunkt i redegjørelsene alene og hvordan disse basert på tidligere teori og forskning kan påvirke elevene. En annen mulighet for å undersøke dette nærmere kunne vært å enten observere eller høre med elevene selv hvordan redegjørelsene i praksis blir mottatt, men på grunn av masteroppgavens omfang har ikke dette vært mulig.

Undersøkelsene vil dermed se på fenomenene anerkjennelse og tilpasset opplæring, og hvordan skoleansatte forstår disse i deres hverdag. Videre tenkte jeg det ville være interessant

å se på hvordan en enkelt skole arbeidet for rettigheten til tilpasset opplæring. Undersøkelsene kommer derfor til å ta utgangspunkt i ansatte på en skole, og hvordan de anvender tilpasset opplæring og anerkjennelse i sin hverdag. I masteroppgaven vil dermed perspektiv fra både skoleledelsen og lærere komme frem. Intensjonen med dette er hvordan skolens samhold og fokusområder kan bli reflektert gjennom undersøkelsene, som videre kan være et interessant perspektiv å benytte. Til slutt vil det bli benyttet funn fra tidligere forskning og teori for å se på sammenhengen mellom fenomenene, og hvordan de ansattes redegjørelser kan påvirke elevenes anerkjennelsesfølelse og utvikling.

Masteroppgaven kommer derfor til å basere seg på en kvalitativ studie, hvor en fenomenologisk hermeneutisk metode vil bli brukt. Det vil si at studien som blir gjennomført i store deler kommer til å basere seg på språk og tekst, hvor målet er å oppnå en så fullstendig forståelse som mulig av fenomenene anerkjennelse og tilpasset opplæring (Kvarv, 2014, s. 137). I denne masteroppgaven er dermed intensjonen at samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring vil komme tydeligere frem gjennom hvordan de ansatte i skolen redegjør for disse. Videre er intensjonen at disse til slutt skal kunne vise hvordan elevenes utvikling kan bli påvirket, gjennom å knytte det sammen med funn fra tidligere forskning og teori.

1.2 Begrepsavklaring

Tilpasset opplæring og anerkjennelse er masteroppgavens hovedbegrep. Kort ønsker jeg derfor å redegjøre for disse, og hvordan de videre blir benyttet gjennom masteroppgaven. Jeg avklarte tidligere gjennom ulike styringsdokument hva tilpasset opplæring omhandlet som rettighet. I tillegg beskriver Håstein og Werner (2014) hvordan tilpasset opplæring på samme måte handler om at elevene skal kjenne nytte av å gå på skolen. Det innebærer videre hvordan de skal utvikle seg som individuelle mennesker og samfunnsborgere, samt kjenne på å tilhøre et fellesskap (s. 22).

Videre er det viktig å påpeke hvordan det er flere varianter av begrepet i skolen. Med hensyn til masteroppgavens omfang har jeg derfor valgt å kun benytte meg av tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen. Det er denne tolkningen som dekket størst del av det jeg ønsket å undersøke. Det vil si at for eksempel spesialpedagogikk ikke vil bli henvist til når begrepet benyttes, men kan allikevel bli nevnt som et eget begrep i oppgaven. Videre redegjør Håstein og Werner (2014) for flere sentrale verdier som bør være på plass i den tilpassede opplæringen, hvor inkludering, variasjon, medvirkning og verdsetting blant annet blir nevnt

(s. 28–29). Disse verdiene blir videre sammenfattet gjennom bruken av anerkjennelsesbegrepet.

Ifølge Ordnett sin ordbok er anerkjennelse et substantiv som handler om ros og bifall («Anerkjennelse», u.å.). Det sikter til hvordan anerkjennelse skjer gjennom menneskelig interaksjon. Videre kan det være flere variasjoner for hvordan mennesker viser hverandre anerkjennelse. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i Honneth sin teori for å avklare begrepet nærmere. Honneth (2008) redegjør i sin teori for anerkjennelsesbegrepet, og hvordan mennesker gjennom å erfare anerkjennelse kan tilegne seg et godt selvforhold (s. 101). Honneth (2008) beskriver i tillegg erfaringer av anerkjennelse gjennom ulike variasjoner, hvor mennesket må oppleve anerkjennelse gjennom det som blir referert til som kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse (s. 139). Derfor vil Honneth sin teori videre bli benyttet som tolkning og analytisk perspektiv gjennom masteroppgaven. Dette vil tydeligere bli redegjort for i oppgavens teori- og metodekapittel.

Til slutt vil begrepet *skolen* bli benyttet opptil flere ganger gjennom masteroppgaven. I tillegg til tilpasset opplæring og anerkjennelse kan skolen også bli tolket på flere ulike måter. Derfor ønsker jeg kort å avklare hvordan begrepet i denne masteroppgaven vil sikte til skolens helhet og ansatte, som vil si at begrepet både vil ha ledelse og lærerrollen i tankene. Denne tolkningen blir også benyttet gjennom undersøkelsene gjort i masteroppgaven.

1.3 Kunnskapsstatus

I tillegg har jeg undersøkt hvordan hovedbegrepene ble tatt opp i nyere utdanningsforskning. Jeg ønsket da å kun undersøke forskning som var gjennomført de siste ti årene. Årsaken til at jeg ønsket dette, var med tanke på hvordan definisjonen av begrepet *tilpasset opplæring* ofte kobles mot styringsdokument og læreplaner. Derfor kunne de finnes flere ulike definisjoner av begrepet, basert på eldre dokument. Forskningen jeg valgte å undersøke viste dermed til en noenlunde lik definisjon av tilpasset opplæring som den jeg tidligere har redegjort for. Jeg oppdaget tidlig hvordan det som forventet var lite spesifikk forskning som tok for seg samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring. Det første jeg la merke til var hvordan flere av forskningsartiklene pekte på lærerens rolle i klasserommet, og hvilken påvirkning klasseledelse kunne ha for opplæringen. Dette var funn som fortsatt var interessante å bite seg tak i, siden flere av artiklene i tillegg pekte på hvilken påvirkning klasseledelse kunne ha for verdiene i skolen.

For det første peker forskningen på hvordan klasseledelse er med på å påvirke elevens læring og læringsmiljø. I Faldet og Nordahl (2017) sin forskning kommer det frem hvordan læreres vurderinger både kan bidra til inkludering og ekskludering i læringsmiljøet. Deres funn viste signifikante forskjeller i hvordan lærere vurderte sine sterke og svake elever, og hvordan et snevert syn på hva som er normalt kunne bidra til ekskludering av elever. Med utgangspunkt i tilpasset opplæring, og begrepet differensiering, viser også forskningen til Auestad (2015) hvordan læreres klasseledelse påvirker elevene. Ifølge hennes undersøkelser, kan begrep som differensiering nemlig svekke læringen hos elevene. Funnene hennes viste hvordan differensiering kunne virke mot sin hensikt, og heller skape forskjeller i læringsmiljøet (s. 1). Auestad (2015) nevner hvordan det for eksempel kan skje når differensieringen fungerer slik at elevene ikke kan møtes på tvers av nivå i fag, og når gruppeinndelingene tar så stor plass at de overskygger det som faktisk er undervisningens intensjon. Differensieringen hun beskriver viser i større grad en forskjellsbehandling enn en tilpasning, som særlig kan gå på bekostning av de svakere elevene (s. 14–15).

Videre viser forskningen til Postholm (2014) hvilken form for klasseledelse som kan gi en mer positiv påvirkning. Postholm (2014) redegjør for hvordan lærerne med god klasseledelse anerkjente elevene sine, skapte gode relasjoner og sørget for ro i klasserommet. Hun tok gjennom sin forskning utgangspunkt i hvordan lærere tilrettelagte for et prosjektarbeid, hvor resultatene viste at lærerne som hadde tydelige forventninger, en god struktur og en støttende holdning fremmet motivasjon og læring blant elevene. Hennes undersøkelser støtter også konklusjonen Auestad (2015) hadde for sin forskning. Hun konkluderte nemlig med at dersom elevene skulle få en godt egnet undervisning, måtte læreren ta læringsfellesskapet i betraktning og tilpasse med utgangspunkt i både det faglige og relasjonelle (s. 16).

I søkene jeg gjorde, hvor jeg blant annet benyttet søkeordene *tilpasset opplæring*, *anerkjennelse* og *differensiering*, var det disse forskningsartiklene jeg vurderte som mest relevante med hensyn til masteroppgavens utgangspunkt. Artiklene legger for eksempel frem om skolens praksis, og hvilken rolle spesielt lærerne har for elevenes læring og trivsel i opplæringen. Allikevel viser artiklene til lite spesifikk forskning på nettopp samholdet mellom tilpasset opplæring og anerkjennelsesbegrepet. Funnene som her har blitt redegjort for er fortsatt relevante i forhold til masteroppgaven, men viser i tillegg hvordan temaet i denne masteroppgaven kan være interessant. Dette vil videre bli redegjort for i det som er oppgavens formål.

1.4 Masteroppgavens formål

Formålet med masteroppgaven er å kunne bidra med ytterlige kunnskap om hvordan skoleansatte forstår og redegjør for begrepene anerkjennelse og tilpasset opplæring. Som kunnskapsstatusen viser til, kan det fortsatt være relevant å undersøke tilpasset opplæring videre, samt hvordan begrepet blir anvendt og kommer frem i skolen. Ved å benytte anerkjennelse som videre utgangspunkt vil jeg også undersøke hvordan ansatte i skolens redegjørelser kan ha betydning for elevens skolehverdag. Anerkjennelse som begrep fremstilles i grunnlaget dermed som en bidragsyter til god tilpasset opplæring. Samspillet mellom disse er derfor interessante å undersøke nærmere, samt hvordan skolen og lærernes redegjørelser kan påvirke elevenes potensiale i å mestre skolehverdagen sin.

I tillegg vil mer oppmerksomhet rundt temaet kunne bidra til at flere barn og unge får en opplæring som er med på å påvirke deres utvikling positivt. Det er allerede skoler som følger opp elevene sine godt, allikevel viste for eksempel stortingsmeldingen hvordan det fortsatt finnes elever som synes skolehverdagen er utfordrende (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 9). Derfor kan det være nyttig med supplerende kunnskap om for eksempel tilpasset opplæring og anerkjennelse, for å undersøke hvordan disse utfordringene kan bli håndtert i praksis på best mulig måte.

Videre er tilpasset opplæring også en oppgave jeg som lærerstudent selv har opplevd som utfordrende. Derfor baserer også formålet til masteroppgaven seg på perspektivet til lærerstudenter. Ønsket er dermed at undersøkelsene fra denne masteroppgaven i tillegg skal bidra til å dempe det såkalte praksissjokket til nyutdannede, ved å bidra med mer kunnskap på feltet.

1.5 Masteroppgavens struktur

I denne masteroppgaven er intensjonen å nærmere undersøke fenomenene anerkjennelse og tilpasset opplæring, og hvordan ansatte på en skole forstår disse i sin hverdag. Videre er hensikten at undersøkelsene i tillegg skal kunne benyttes for å se hvordan fenomenene kan påvirke elevene og deres utvikling til det bedre. Hvordan dette er aktuelt og hva som danner grunnlaget for disse undersøkelsene har gjennom innledningen blitt redegjort for. Videre vil masteroppgaven være delt inn i til sammen seks hovedkapitler, hvor innledning er ett av dem.

I kapittel to vil det teoretiske perspektivet for masteroppgaven bli lagt frem. Kapitlet vil redegjøre for funn fra tidligere teorier, som blant annet tar utgangspunkt i pedagogikk og menneskers både sosiale og faglige utvikling. I kapittel to vil dermed Honneth sin teori, som i tillegg blir benyttet som analytisk perspektiv, bli lagt frem, samt andre relevante teorier som til sammen danner det teoretiske perspektivet for masteroppgaven. Teorien vil senere bli benyttet i drøftingen av resultatene som er samlet inn, og som nevnt hvilken påvirkning det kan ha for elevenes utvikling.

I kapittel tre vil metoden som danner grunnlaget for undersøkelsene til masteroppgaven bli lagt frem. Her vil det vitenskapsteoretiske perspektivet bli redegjort for, samt studiens ontologi, epistemologi og metodologi. Tidligere ble det nevnt hvordan masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ studie, med en fenomenologisk hermeneutisk metode. Grunnlaget for dette vil nærmere bli beskrevet i kapittel tre, samt hvordan Honneth sin teori har blitt benyttet som analytisk perspektiv. Resultatene fra metode og analyse vil videre bli lagt frem i kapittel fire.

I kapittel fem vil resultatene fra undersøkelsene bli drøftet i lys av det teoretiske perspektivet, samt i noe av styringsdokumentene og kunnskapsgrunnlaget som har blitt redegjort for i dette kapitlet. Gjennom drøftingen vil hovedbegrepenes samhold bli sett nærmere på, samt hvilken påvirkning anerkjennelse og tilpasset opplæring kan ha for elevene og deres utvikling. Kort sagt vil masteroppgavens problemstilling bli besvart i kapittel fem. Til slutt vil kapittel seks konkludere masteroppgaven så langt det lar seg gjøre, og hvilken funksjon den kan ha videre.

I dette kapitlet har masteroppgaven og dens intensjon og utgangspunkt blitt introdusert.

Videre har det blitt redegjort for bakgrunnen til valget av tema, problemstilling og hva som er formålet med masteroppgaven. Temaet for masteroppgaven baserer seg på både anerkjennelse og tilpasset opplæring, og hvilken påvirkning disse fenomenene kan ha for elevene i skolen.

Noen personlige begrunnelser for valg av tema, var hvordan det vekket årsaken til hvorfor jeg selv valgte å bli lærer. En skolehverdag, en skole som er for alle, er noe jeg mener alle elever skal kunne kjenne på at de mestrer. I neste kapittel vil det teoretiske perspektivet bli lagt frem, samt årsakene bak valg av teori.

2. Teoretisk perspektiv

Som denne masteroppgaven tilsier, er hensikten å undersøke skoleansattes beskrivelser av anerkjennelse og tilpasset opplæring, og hvilken sammenheng disse fenomenene har med hverandre. Som redegjort er det i tillegg interessant å også kunne undersøke hvilken påvirkning resultatene kan ha for elevenes utvikling i skolen. I dette kapitlet vil dermed de teoretiske perspektivene som både skal bidra i analyse av resultater og som tar for seg ulike synspunkt på menneskers utvikling bli lagt frem. De teoretiske perspektivene som blir lagt frem skal gi innsikt i masteroppgavens problemstilling, og hvilken påvirkning de har for fenomenene *anerkjennelse og tilpasset opplæring*.

Først og fremst vil Honneth sin teori om anerkjennelse presenteres. På grunn av sitt hovedbegrep og relevans gjennom masteroppgaven vil hans teori bli lagt stor vekt på. I Honneth sin anerkjennelsesteori blir det henvist til ulike anerkjennelsestyper, som i samspill skal påvirke menneskets utvikling til det bedre (2008, s. 104). Disse vil i dette kapitlet bli lagt frem i detalj. Videre vil også Bandura sitt begrep *self-efficacy* fra hans sosial kognitive teori bli lagt frem. I sin teori ser han på menneskers forhold til egen kompetanse, hvor *self-efficacy* har en sentral plass i den sosial kognitive teorien. Begrepet vil her videre bli lagt frem i henhold til hvordan menneskers tro på egne ferdigheter kan påvirket dets utvikling og forhold til endringer rundt seg (Bandura, 1997, s. vii). Til slutt vil også Vygotsky sitt fenomen kjent som *den proksimale utviklingszone* bli gjengitt. Fenomenet redegjør for barns utvikling og læring, og beskriver hvordan et barn best kan lære dersom læringen tar utgangspunkt i dets utviklingsnivå (1978, s. 85). Fenomenet beskriver flere elementer som står i stil med den tilpassede opplæringen sin hensikt, og er derfor taltalende å benytte i henhold til masteroppgavens utgangspunkt. Teorienes hensikt for masteroppgaven vil gjennom kapitlet komme tydeligere frem.

2.1 Anerkjennelsesteori

Honneth sin teori om anerkjennelse, her referert til som *anerkjennelsesteori*, beskriver hvordan mennesker kun kan oppnå et godt forhold til seg selv dersom de opplever anerkjennelse fra samfunnet. Menneskers utvikling er dermed knyttet til deres erfaringer av anerkjennelse, og hvordan de lærer å tolke dette i interaksjoner (Honneth, 2008, s. 101). Det å erfare anerkjennelse påvirker videre menneskets moralske forpliktelse, som bidrar i å bygge dets selvforhold. Denne dannelsen er det som videre gir forutsetninger for et godt liv

(Honneth, 2003, s. 75–76). For å oppsummere teoriens intensjon kort, beskriver et forord av Willig (2003) hvordan anerkjennelsesteorien baserer seg på menneskers behov for selvrealisering, og derav muligheten til et godt liv (Honneth, 2003, s. 14–15). *Selvrealisering* vil videre bli benyttet som oppsummerende begrep når det blir henvist til hva mennesket oppnår gjennom anerkjennelse. Denne teorien skal som nevnt i tillegg benyttes som analytisk perspektiv gjennom masteroppgaven. Det vil si at den aktivt blir benyttet gjennom forarbeid og gjennomføring av analyse, og blir derfor noe vektlagt i kapitlet. Videre i kapitlet vil derimot teoriens utgangspunkt bli redegjort for, og hvilken hensikt den har for menneskets utvikling.

Honneth (2008) understreker hvordan oppnåelsen av god moralsk dannelse ikke bare vil påvirke individets utvikling, men også for samfunnet rundt. Anerkjennelsesteorien tar videre utgangspunkt i tre anerkjennelsessfærer, som sammen påvirker menneskers moralske utvikling (s. 103–104). Sfærene tar for seg hvert sitt trinn innenfor menneskets utvikling, og beskriver anerkjennelsesforholdenes struktur innenfor menneskets behov for *kjærlighet*, *rettighet* og *sosial verdsettelse* (Honneth, 2008, s. 139). Disse sfærene vil bli benyttet som utgangspunkt gjennom masteroppgaven, for å videre undersøke og illustrere de ulike variasjonene for anerkjennelse som skolen praktiserer. Hver anerkjennelsessfære vil videre bli detaljert beskrevet, og hvilken sammenheng de har for menneskers utvikling.

2.1.1 Anerkjennelsessfærene og deres samhold

Anerkjennelsessfæren kjent som *kjærlighet* tar hensyn til de følelsesmessige bindingene i Honneths anerkjennelsesteori. Kjærlighetssfæren viser ofte sympati og påvirker menneskets følelse av å være akseptert og bli verdsatt i det følelsesmessige aspektet (Honneth, 2008, s. 116). Anerkjennelsen kjennetegnes i hvordan den som grunnlag ønsker å positivt påvirke mennesket en anerkjenner sin egenverdi og velferd i fellesskapet (Honneth, 2003, s. 92). Kjærlighet er også den anerkjennelsessfæren som baserer seg på det Honneth (2008) refererer til som *gjensidig anerkjennelse*. Menneskene innfor kjærlighetssfæren bekrefter hverandre i interaksjoner ved å anerkjenne hverandres behov, følelser og holdninger. I teorien påpeker han hvordan mennesker er avhengig av dette. For å kunne oppleve følelsesmessig aksept må derfor fellesskapet anerkjenne hverandre, og anerkjennelsen blir slik gjensidig (2008, s. 104). Kjærlighetssfæren baserer seg dermed på interaksjonsforhold og gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 105).

I kjærlighetssfæren oppretter menneskene en følelsesmessig kontakt gjennom interaksjonene med hverandre, og viser hverandre gjensidig oppmerksomhet. Interaksjonene i sfæren blir ofte gjenkjent i hvordan menneskene for eksempel viser hverandre omsorg eller kjærlighet (Honneth, 2003, s. 92). Når mennesket erfarer slik anerkjennelse basert på de følelsesmessige bindingene, påvirker det deres moralske utvikling. Kjærlighetssfæren påvirker menneskets emosjonelle trygghet, som vil si deres trygghet med egne følelser og ens funksjon til å tørre å uttrykke seg og sine egne behov og ønsker i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 116). Mennesket utvikler ifølge Honneth (2008) en god tillit til seg selv gjennom erfaringer i kjærlighetssfæren (s. 139). Kjærlighetssfæren påvirker dermed menneskets emosjonelle utvikling, gjennom blant annet gjensidig anerkjennelse og aksept.

Videre baserer anerkjennelsessfæren *rettighet* seg på menneskenes rettigheter i samfunnet og fellesskapene som de er en del av. Rettighetene blir i teorien videre beskrevet som de kravene menneskene er tilegnet når de har en akseptert rolle i et fellesskap. Kravene skal i tillegg oppfylles av det Honneth refererer til som autoritative myndigheter, som sikter til den ledende stillingen i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 118). Menneskene må dermed bli anerkjent som verdifulle medlemmer for å kunne erfare rettighetssfæren. Honneth (2008) beskriver videre hvordan rettslig anerkjennelse kun vil ha effekt dersom menneskene i fellesskapet er likestilt hverandre. Når menneskene opplever slike betingelser påvirker det hvordan de anerkjenner hverandre, og en er mer sannsynlig til å se seg selv som rettsinnehaver i det fellesskapet (s. 119). Det viser til hvordan rettighetssfæren også baserer seg på Honneths (2008) beskrivelser av gjensidig anerkjennelse, som sikter til hvordan anerkjennelse i sfæren også kun er mulig gjennom interaksjoner. Ved å anerkjenne andre mennesker som rettsinnehavere, beskriver han også hvordan en blir mer sikker på sine egne rettigheter. Mennesket blir slik mer klar over rettighetene sine gjennom å se hvordan kravene sosialt blir oppfylt rundt seg (2008, s. 117). Å verdsette de andre medlemmene av samfunnet, styrker derfor ens egen forståelse av sine rettigheter.

Til tross for at rettighet og kjærlighet har sine likhetstrekk, er det fortsatt viktig å huske på hvordan hver sfære bidrar med ulike former for anerkjennelse som mennesket har behov for. Honneth (2008) skiller kjærlighet- og rettighetssfæren ved å vise hvordan anerkjennelse innenfor rettighet forstås gjennom former for sosial respekt, mens anerkjennelse i kjærlighetssfæren ofte handler om affektive handlinger og hengivenhet (s. 128). Slik som kjærlighetssfæren ofte ble gjenkjent i interaksjonene gjennom å for eksempel vise omsorg, kjennetegnes rettslig anerkjennelse ofte med hvordan mennesker viser hverandre respekt og

likeverdig behandling. For å styrke muligheten for selvrealisering må menneskene da, i tillegg til kjærlighet, erfare å være likestilt og bli sett på som like tilregnelige som de andre medlemmene av fellesskapet (Honneth, 2003, s. 92–93). Når menneskene har mulighet til å kreve inn sine rettigheter, ser de på seg selv som moralske tilregnelige personer ifølge Honneth. Det sørger videre for at menneskene også får et positivt forhold med å anerkjenne de andre i fellesskapet rettslig. Sfæren styrker derfor det han i teorien refererer til som selvrespekt i utviklingen (Honneth, 2008, s. 129). Mennesket utvikler dermed en respekt til seg selv som likestilt, og bygger en bevissthet over sine egne krav i rettighetsfæren. Kjærlighet- og rettighetsfæren viser dermed hvordan anerkjennelsesteorien både baserer seg på følelser og fornuft (Honneth, 2008, s. 116–117).

Sosial verdsettelse er den siste sfæren som Honneth refererer til i sin anerkjennelsesteori. Anerkjennelse innenfor sosial verdsettelse handler om hvordan menneskene skal få et positivt forhold til sine særegne egenskaper og kunnskaper. Denne formen for anerkjennelse utgjør det siste trinnet i menneskets utvikling mot selvrealisering (Honneth, 2008, s. 130). Honneth (2008) redegjør nemlig for hvordan menneskene i tillegg til hengivenhet og rettslig anerkjennelse, også har behov for sosial verdsettelse i fellesskapet (s. 130). Egenskapene som blir anerkjent er de som skiller menneskene fra hverandre, hvor fellesskapet videre skal gi uttrykk for hvordan disse er nyttige for gruppen og samholdet (Honneth, 2008, s. 131). Mennesket skal dermed føle at det er behov for dem og deres egenskaper i fellesskapet. Honneth (2008) beskriver hvordan det gir menneskene en følelse av tilhørighet, hvor anerkjennelsen gjør slik at fellesskapet utvikler en følelse av gruppestolthet og verdsettelse av dets ulike egenskaper (s. 137).

I sosial verdsettelse blir i hovedsak menneskenes unike kvaliteter og ferdigheter anerkjent av de andre medlemmene i fellesskapet. Deres ferdigheter blir dermed vist frem som grunnleggende verdi for fellesskapets praksis (Honneth, 2003, s. 93). Honneth (2003) beskriver hvordan anerkjennelsen av sfæren mer spesifikt kan gjenkjennes i hvordan fellesskapet viser hverandre lojalitet og solidaritet. Menneskene blir dermed verdsatt for deres egenskaper ved at de blir ansett som verdifulle i å oppnå det som er fellesskapets mål (s. 93). Honneth (2008) påpeker hvordan menneskene kun kan føle seg verdifulle om de opplever at ens egenskaper blir anerkjent (s. 134). Slik som anerkjennelse i de forrige sfærene ledet til selvtillit og selvrespekt, bidrar anerkjennelse i denne sfæren til menneskets utvikling av selvverdsettelse. Selvverdsettelse påpeker hvordan mennesket klarer å verdsette seg selv slik

de andre medlemmene i fellesskapet gjør, og bidrar til deres utvikling av selvrealisering (Honneth, 2008, s. 138).

Honneth sin anerkjennelsesteori viser dermed hvordan hver sfære bidrar med ulike former for sosial utvikling i menneskets mål om selvrealisering. Det er slik sfærene bli referert til som ulike trinn. Anerkjennelsesteorien viser dermed hvordan det er behov for erfaringer av hver sfære for å oppnå en positiv utvikling. Dette beskriver, som tidligere nevnt, Honneth (2008) ved å henvise til hvordan menneskenes behov for både kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse er nødvendig for å tilegne seg et godt selvforhold (s. 138–139). Honneth (2003) beskriver i tillegg hvordan de ulike anerkjennelsessfærene ikke kan bli rangert. For eksempel redegjør ikke teorien for hvordan det er mer behov for anerkjennelse fra kjærlighetsfæren enn sosial verdsettelse. Sfærene illustreres som mer likestilte, hvor Honneth heller redegjør for hvordan det er en spenning mellom anerkjennelsessfærene. Det han mener med dette er hvordan det kommer an på situasjonen mennesket befinner seg i når det kommer til hvilke anerkjennelsesbehov det har. Anerkjennelsesteorien beskriver hvordan vi i relasjonene rundt oss må undersøke hvilke aspekt for anerkjennelse en må ta hensyn til (Honneth, 2003, s. 96).

Som tidligere nevnt har kjærlighet- og rettighetssfæren et likhetstrekk, ved at anerkjennelse her erfares i interaksjonene mellom menneskene (Honneth, 2008, s. 117). Anerkjennelsen i sosial verdsettelse foregår også i interaksjoner. Det som allikevel gjør at sfæren skiller seg ut er hvordan menneskene trenger en følelsesmessig tiltro i forkant for å kunne oppfatte anerkjennelsen. Menneskene trenger ifølge Honneth (2008) derfor en tro på at ens ferdigheter faktisk er nyttige (s. 138). I følge Honneth (2003) og hans teori kommer det derfor frem hvordan en kun kan erfare sosial verdsettelse dersom fellesskapet er bygget på gjensidig anerkjennelse og solidarisk deltakelse. Han refererer nemlig flere ganger til hvordan fellesskapets verdier er essensielle, ved at den gjensidige anerkjennelsen kan bidra til at fellesskapet kan oppnå sine felles mål (Honneth, 2003, s. 95). Verdiene som blir dannet gjennom den gjensidige anerkjennelsen i kjærlighet- og rettighetssfæren ser derfor ut til å påvirke tilliten som trengs i sosial verdsettelse. I forordet til Willig (2003) fremstilles han i alle fall Honneth slik. Han redegjør for hvordan Honneths anerkjennelsessfærer er forutsetninger for hverandre, og at anerkjennelse fra kjærlighet- og rettighetssfæren for eksempel bidrar til å danne den solidariteten som trengs for at menneskene skal kunne vise frem seg og sine prestasjoner (Honneth, 2003, s. 17).

Det er også verdt å nevne hvordan Honneth (2003) i tillegg beskriver krenkelser, og hvordan de kan sørge for at selvrealiseringen blir svekket. Gjennom hver sfære beskriver han ulike

kjennetegn som kan sørge for at mennesket ikke opplever anerkjennelse. I kjærlighetssfæren kan for eksempel krenkelser som svekker menneskets trygghet forhindre erfaringer av anerkjennelse. Disse krenkelsene er ofte alvorlige, og kan kjennetegnes gjennom for eksempel misbruk eller voldtekt. Videre i rettighetssfæren forhindrer krenkelsene anerkjennelse ved å ikke se på mennesket som tilregnelige i fellesskapet. Kjennetegn på slike krenkelser ligger dermed i former for bedrag eller diskriminering. Til slutt kan sosial verdsettelse forhindres ved at fellesskapet for eksempel viser mennesket at deres egenskaper hverken er nyttige eller nødvendige. Mennesket kan slik bli krenket gjennom å oppleve at fellesskapet enten er respektløse eller ydmyker dem (Honneth, 2003, s. 88). Dette påpeker dermed hvor viktig følelsen av anerkjennelse er for menneskets positive utvikling. I anerkjennelsesteorien til Honneth er samsillet mellom anerkjennelsessfærene essensielle for menneskets sosiale utvikling, og når mennesket erfarer anerkjennelse oppnår de en sterk personlig integritet. I tillegg beskriver teorien hvordan anerkjennelse også bidrar til at menneskene blir mer trygge med å anerkjenne andre medlemmer av fellesskapet (Honneth, 2003, s. 93). Teorien kan dermed bli ansett som en slags ringvirkning.

2.1.2 Jordet og anerkjennelsesteorien i en skolekontekst

Anerkjennelsesteorien skal som nevnt bli benyttet som analytisk perspektiv gjennom masteroppgaven. I forarbeidet til masteroppgaven ble teoriens relevans til skolen derfor sett nærmere på, og hvordan den ble referert til i andre tekster. Undersøkelsene og redegjørelsene i Jordet (2020) sin fagbok ble derfor undersøkt. Jordet sine undersøkelser tok utgangspunkt i Honneth og hans anerkjennelsesteori, hvor målet hans var å se på hvilken sammenheng teorien hadde med den norske skolen sin praksis (s. 29). For å nærmere illustrere hvordan teorien er relevant for masteroppgaven og dens problemstilling, viser jeg dermed til noen av Jordet sine tolkninger. Disse vil videre vise hvordan anerkjennelsesteorien kan plasseres i en skolekontekst.

Et interessant funn Jordet (2020) redegjør for er hvordan anerkjennelse er en form for språk i skolen. Det han mener med dette er hvordan de ulike formene for anerkjennelse representerer ulike elementer som preger elevenes sosiale og faglige læring i skolen (s. 369). For eksempel redegjør han for hvordan lærere ved å vise elevene kjærlighet kan danne det grunnlaget som trengs i forhold til deres læring. Han beskriver hvordan lærerne slik kan utrette dette ved å gi elevene opplevelser med å være verdifull (Jordet, 2020, s. 371). Når det dermed kommer til rettighetssfæren, beskriver Jordet (2020) hvordan elevene må føle seg rettferdig behandlet.

Skolen skal bidra med dette ved å legge til rette for de riktige betingelsene, slik at elevene kan utvikle sitt læringspotensial (s. 372). Til slutt benytter Jordet (2020) den siste sfæren til å beskrive hvordan elevene har behov for å vise frem sine kompetanser, og at skolen derfor må tilrettelegge for et bredt repertoar av metoder og oppgaver som kan sørge for dette (s. 372–373). Ved å benytte anerkjennelse som et språk for slike opplevelser og tilrettelegginger i skolen, viser han hvordan anerkjennelse kan sette betingelsene for det han referer til som *den gode skolen* (Jordet, 2020, s. 369). Gjennom fagboken legger Jordet (2020) frem flere positive aspekter fra teorien, og konkluderer med hvordan en kamp for anerkjennelse også er en kamp på barns vegne og en bedre skole (s. 380).

Slik som Jordet har benyttet anerkjennelsesteorien, vil Honneths anerkjennelsesteori også bli tatt i bruk i denne masteroppgaven. Teorien legger som kjent opp til hvordan det er flere former for anerkjennelse menneskene kan vise hverandre. Dette er derfor interessant å undersøke videre i en skolekontekst.

2.2 Kritikk av Honneth

Med hensyn til hvordan Honneth sin anerkjennelsesteori blir vektlagt i denne masteroppgaven, er det i tillegg verdt å påpeke hvordan teoretikere og akademikere også henviser til teoriens svakere sider. Disse vil dermed bli lagt frem, og skal bidra med å gi et videre blikk på Honneth og hans anerkjennelsesteori. Anerkjennelsesteorien tar som nevnt utgangspunkt i tre sfærer, kjent som *kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse* (Honneth, 2008, s. 139). Disse har videre blitt drøftet på ulike måter, hvor flere spesifikt har kommentert hvordan Honneth sitt perspektiv på rettferdighet og rettferdighetsbegrepet ikke er uproblematisk.

Fjørtoft (2009) beskriver for eksempel Frasers kritikk av Honneth og hans teori, hvor hun drøfter dette videre. Når det kommer til spørsmålet om et menneske har blitt behandlet urettferdig, påpeker Fjørtoft hvordan Fraser hevder at både fordelingskrav og anerkjennelseskrav skal vurderes (2009, s. 61–62). Honneth (2008) baserer det derimot på hvordan mennesket selv erfarer det, med opplevelse av anerkjennelse som utgangspunkt (s. 101). Fjørtoft (2009) beskriver hvordan Fraser hevder dette er galt. I følge Fjørtoft hevder Fraser en ikke kan bruke menneskers erfaringer som målestokk for urettferdighet, og at ikke all urettferdighet baserer seg på mangel på anerkjennelse (2009, s. 65). Fjørtoft (2009) sier seg enig i kritikken, og påpeker hvordan rettferdighetsteori bør skille på legitime og illegitime rettferdighetskrav (s. 69). Videre nevner hun hvordan Fraser sin teori tar høyde for at

mennesker kan bli urettferdig behandlet uten å selv erfare eller være klar over det, ved at de for eksempel blir fratatt materielle goder (Fjørtoft, 2009, s. 71). Fjørtoft (2009) stiller seg enig med Frasers kritikk når det kommer til hvordan Honneth sin teori kun baserer seg på anerkjennelse, og ikke andre rettferdighetskrav (s. 77).

Videre har Kristiansen (2013) gjennom sine undersøkelser også lagt merke til dette. Han hevder at Honneth sin tolkning av rettferdighetsbegrepet ikke er helt uproblematisk. Det han henviser til er hvordan Honneth sin anerkjennelsesteori har et godt utgangspunkt, men hvordan det å la rettferdighet som anerkjennelse være overordnet ikke i realiteten er så lett (2013, s. 66). Kristiansen (2013) peker på hvordan det er flere faktorer av rettferdighet å ta hensyn til, og nevner kulturelle og økonomiske former som eksempel. Dette er mye av de samme tankene til Fraser, noe han også henviser til (s. 66). Kristiansen (2013) beskriver Honneth sin form for anerkjennelse som en viktig forutsetning for inkludering av for eksempel elever i skolen, men at det videre er flere situasjoner hvor det er behov for flere tolkninger av rettferdighet (s. 74). Kritikken av Honneth retter seg dermed hovedsakelig til hans tolkning av rettferdighet, og hvordan det kan være utfordrende å måle rettferdighet og dermed anerkjennelse ut ifra menneskers egne erfaringer. Selv om Honneth sin teori fortsatt aktivt vil bli benyttet gjennom masteroppgaven, er det allikevel relevant å være klar over hvilke negative sider teorien også bærer på.

I tillegg til anerkjennelsesteorien er det også flere teorier som beskriver andre sider av menneskers utvikling, både sosialt og faglig. De vil videre bli lagt frem, og skal i likhet med anerkjennelsesteorien benyttes i masteroppgavens drøfting av problemstillingen.

2.3 Self-efficacy

I Bandura sin sosial kognitive teori blir menneskers handlingsfrihet og hvordan de opererer for å oppnå sine ambisjoner for samfunnet redegjort for (1997, s. viii). I hans sosial kognitive teori har Bandura (1997) etablert et begrep kjent som *self-efficacy*. Med *self-efficacy* henviser han til menneskets tro på egen mestring, hvor begrepet nærmere tar for seg dets tro på egen kompetanse til å få frem ønsket effekt gjennom handling. Effekten refererer Bandura til som *efficacy* (1997, s. vii). Bandura og hans redegjørelser av *self-efficacy* vil her bli nærmere beskrevet, hvor begrepets hensikt vil bli lagt frem i mer detalj.

Først og fremst for å nærmere forstå dette begrepet, er det relevant å tydeligere se på den sosiale kognitive teoriens hensikt. Den sosiale kognitive teorien til Bandura utgjør en struktur

som tar for seg utviklingen av menneskets mestring og kompetanse, og hvordan en også regulerer handlingene sine (Bandura, 1997, s. 34). I teorien viser Bandura (1997) til hvordan mennesker konstant gjennomfører handlinger som kan påvirke deres egne liv og samfunn, enten helt autonomt eller gjennom samarbeid sammen med andre (s. 32). Det som derfor er avgjørende for disse handlingene, er hvor trygt mennesket føler seg og hvor stor tiltro de har til seg selv og sin kunnskap. Om det er slik at mennesket ikke har slik tiltro til sin kompetanse, påpeker han hvordan mennesket hverken vil kunne motivere seg selv eller andre i fellesskapet. Det som kan bli den ytterste konsekvensen av dette er hvordan mennesket mister mangel og kontroll over egen livssituasjon, og videre over eventuell sosial forandring som skulle skje i samfunnet (Bandura, 1997, s. 33). Bandura sin teori beskriver dermed hvordan mennesket trenger tro på seg selv og sine kunnskaper for å kunne utrette nyttige handlinger for seg selv og samfunnet.

Begrepet *self-efficacy* beskriver som nevnt menneskers tro på egen mestring. Self-efficacy tar for seg hele aspektet innenfor menneskers evner og egenskaper, hvor det videre *efficacy* begrepet beskriver både menneskers utøvelse, tankeprosesser og de affektive og psykologiske aspektene i ens handlingsprosesser (Bandura, 1997, s. 36). Bandura konstruerte dermed begrepet for å beskrive menneskers mestringstro, og de ulike kompetansene en trenger for å kunne oppnå mestring gjennom ens handlinger.

Bandura (1997) beskriver videre hvordan menneskets self-efficacy kan bli konstruert ut ifra fire hovedkilder. Først og fremst beskriver han hvordan menneskets allerede aktive mestringserfaringer bidrar til å gi trygghet og til å videre tilegne seg relevant kompetanse og kunnskap. Det at mennesket allerede mestrer noe kan dermed styrke ens tro. Den neste kilden beskriver videre hvordan andre i fellesskapet og deres kompetanser kan overføres og innlæres, slik at det utvider ens kunnskaper. Fellesskapet er også essensielt i den tredje kilden han redegjør for, hvor han beskriver at interaksjonene mellom mennesker kan bidra til å oppnå visse evner. Det handler derfor ofte om hvordan menneskene får mulighet til å både teste ut og dele sin kompetanse med hverandre. Til slutt beskriver han hvordan self-efficacy kan bli konstruert gjennom fysiologiske og affektive tilstander. Det han mener med dette, er hvordan andre menneskers tanker og påvirkninger og ens egen psykiske tilstand kan påvirke hvordan en tilegner seg informasjon (Bandura, 1997, s. 79). Ved å oppleve det Bandura presenterer i disse kildene utvikler menneskene self-efficacy, som igjen sørger for en sterkere mestringstro. Ifølge Bandura (1997) påvirker self-efficacy menneskers sosiale utvikling allerede fra ung alder. Derfor påpeker han hvor hensiktsmessig det er at barn tilegner seg god kunnskap om

seg selv, ens vaner og funksjonsområder når dem skal begynne å samhandle med andre i samfunnet. For at dette skal være mulig må barn få rom til å både kunne utvikle, teste og vurdere sine fysiske og sosiale evner. Slik kan de utvikle en mestringstro til mange av situasjonene de en dag skal stå overfor (Bandura, 1997, s. 168). Bandura (1997) forklarer videre hvordan denne kunnskapen blir mer og mer vesentlig etter hvert som barn beveger seg mer inn i det store samfunnet (s. 173).

I tillegg er det verdt å nevne hvilke faktorer som er med på å påvirke barnets self-efficacy og kunnskapsutvikling. Først og fremst henviser Bandura (1997) til hvordan barn ofte kan speile seg i menneskene som er rundt dem, og nevner de jevnaldrende spesifikt. Barn lærer og sammenligner sine ferdigheter og forståelser med de andre barna som det har rundt seg (1997, s. 173). Videre beskriver han hvordan organisasjoner også kan være en avgjørende faktor i barns dannelsesprosess, hvor skolen blir nevnt som eksempel. Det er nemlig på disse arenaene barn har mulighet til å møte jevnaldrende, og de får også mulighet til å teste ut sine kompetanser og utvikle bredere kunnskaper som de kan ha bruk for når de handler i samfunnet (Bandura, 1997, s. 173–174). Disse faktorene vil bidra til hvor stor mestringstro barnet tilegner seg, som videre vil ha konsekvenser for dets sosiale og intellektuelle utvikling som samfunnsborger (Bandura, 1997, s. 176).

Bandura (1997) sitt self-efficacy begrep viser hvor essensielt det er at mennesker har en mestringstro til seg selv og sine handlinger. Ved å utvikle et sterkt self-efficacy bidrar det til en positiv utredelse i henhold til menneskers handlinger, både for dem selv og fellesskapet i samfunnet (vii). Menneskers mestringstro påvirker hvordan mennesker håndterer handlingene gjennom livet ifølge Bandura (1997), hvor de slik kan bli trygge på sin kompetanse til å håndtere det som måtte komme (s. vii). Ved å benytte dette elementet fra Bandura sin sosial kognitive teori kan det være interessant å undersøke hvordan det kan dukke opp i en skolekontekst og påvirke elevenes utvikling. Sosial kognitiv teori og self-efficacy viser til menneskets sosiale, i tillegg til intellektuelle, utvikling, og hva som kan bidra til et godt selvbilde. I tillegg viser teorien hvilke konsekvenser menneskets sosiale og kognitive utvikling kan ha på dem selv og samfunnet. Dette vil senere bli undersøkt i sammenheng med masteroppgavens problemstilling og hvordan det som nevnt kan virke inn på en elevs utvikling.

2.4 Den proksimale utviklingssone

Gjennom sine undersøkelser så Vygotsky blant annet på barns læring og utvikling, og hvordan barn kan være forskjellige på disse områdene. Et av fenomenene hans som tar for seg dette, og som videre vil bli lagt frem, er *den proksimale utviklingssone*. Vygotsky sin proksimale utviklingssone tar for seg barns utvikling og videre læring, og beskriver hvordan læring best skjer med utgangspunkt i barnets egne utviklingsnivå (1978, s. 85). Det gjør fenomenet videre relevant for masteroppgaven, med tanke på hvordan den spesielt tar hensyn til utviklingen hos de yngre menneskene.

Vygotsky sin proksimale utviklingssone tar for seg avviket mellom barnets mentale alder og utviklingen de gjennomgår ved hjelp av menneskene rundt seg. Fenomenet baserer seg på hvordan barnet ved hjelp av andre klarer å utrette mer enn på egenhånd, ved å ta utgangspunkt i dets utviklingsnivå (1962, s. 103). Den proksimale utviklingssonen påpeker dermed hvordan læringen til barnet bør ligge på deres utviklingsnivå. Skolen kan dermed ikke plassere elevene vilkårlig i læringssoner, men heller fokusere på samspillet mellom elevens utviklingsnivå og dets læring ifølge Vygotsky (1978, s. 85). Vygotsky (1978) legger videre frem to utviklingsnivåer som en må ta utgangspunkt i, det barnet *faktisk får til* og barnets *proksimale utviklingssone*. Det første nivået refererer til det barnet allerede behersker på egenhånd uten hjelp fra andre, mens den proksimale utviklingssone er nivået hvor barnets potensial blir videreutviklet. Her lærer barnet og får hjelp av enten dyktige jevnaldrende eller voksne til å utvikle sine ferdigheter videre (Vygotsky, 1978, s. 85–86).

Vygotsky (1978) kom frem til fenomenet ved å oppdage hvordan barn som ble satt på samme nivå lærte i varierende grad. Læringsforløpet til barn var forskjellig, og den proksimale utviklingssone skulle ta hensyn til dette. Den proksimale utviklingssone skulle illustrere hvordan barn kunne utvikle ferdighetene sine videre, og beskrev en prosess for modning (1978, s. 86). Dette er en nyttig pekepinn for en skolekontekst.

Vygotsky (1978) benyttet også fenomenet til å beskrive hvilken funksjon imitasjon og instruksjoner hadde for barns utvikling. For at et barn skulle forstå og beherske imitasjon måtte instruksjonene være innenfor barnets utviklingsnivå, ellers ville det ikke påvirke dem (s. 88). Imitasjon og instruksjoner var ifølge Vygotsky (1962) en essensiell del av barns utvikling, og ved å benytte disse som verktøy kunne barn ledes inn i nye utviklingsnivåer. Instruksjonene skulle dermed være rettet mot barnets videreutvikling, slik at det barnet klarte ved hjelp av samarbeid en dag, skulle de klare på egenhånd en annen (s. 104). Det peker

videre på tanken Vygotsky (1962) hadde om at mennesker lærer i sosiale sammenhenger. Menneskelig læring forutsatte en sosial natur, og gjennom for eksempel imitasjon kan barn være i aktivitet med jevnaldrende eller med voksne gjennom veiledning (Vygotsky, 1962, s. 88).

Vygotsky (1978) påpekte hvordan hensikten med den proksimale utviklingssone blant annet var å gi pedagoger og psykologer et verktøy slik at de bedre kunne forstå utviklingen som barn gikk igjennom. Denne kunnskapen ville bidra til at flere dermed kunne rette oppmerksomheten sin mot de prosessene som var under utvikling, og ikke bare det barnet allerede behersket (s. 87). Vygotsky (1962) påpeker hvordan skoleårene til barn er den optimale perioden for å lære gjennom å motta instruksjoner og imitere. Det påvirker videre at barns funksjonsområder utvikles. Dermed har skolen et stort ansvar for barnets utvikling (s. 105).

2.4.1 Vygotsky sitt perspektiv på lek i skolen

Kort er det også verdt å nevne hvordan Vygotsky (1978) også plasserte den proksimale utviklingssone innenfor barns lek. Lek er en stor del av en barneskoleelevs hverdag, og er derfor relevant å se nærmere på. Lek har ifølge Vygotsky en stor innflytelse på barns utvikling, og kan lære dem å tilpasse oppførselen sin og skape mening gjennom lekens situasjon (1978, s. 96–97). Gjennom leken utfordrer barnet sin hverdagslige oppførsel og setter seg inn i nye situasjoner. Slik kan leken plasseres i den proksimale utviklingssonen. Lek og spill kan inneholde flere utviklingstendenser, og bidra til videreutvikling og læring. Ifølge Vygotsky er dermed lek en viktig kilde til utvikling (1978, s. 102).

Vygotsky (1978) beskrev lek i flere av barns ulike stadier, og påpekte også hvordan lek mer spesifikt kunne påvirke et barn som var i skolealderen. Når barnet er yngre enn skolealder handler leken i større grad om fantasien, mens når barnet blir eldre tar lek mer hensyn til virkelighet. Det han mener med dette, er hvordan barnet utvikler en ny forståelse, hvor de klarer å koble inn flere elementer fra virkeligheten i leken (1978, s. 105). Dette illustrerer hvordan lek ifølge Vygotsky også utvikler seg med barnet, og kan påvirke deres forståelse.

Oppsummert beskriver Vygotsky sin proksimale utviklingssone dermed barns utvikling, og hvordan de er i stand til å utrette mer når de har muligheten til å motta hjelp fra andre som er rundt dem (1962, s. 103). Videre påpekte han derfor hvordan skolen som arena hadde et stort ansvar, ved at barn mest var mottagelig for imitasjon og instruksjoner i skolealder, som kunne

bidra til deres funksjonsutvikling (Vygotsky, 1962, s. 105). Igjen hadde instruksjoner kun effekt dersom den var plassert på barnets utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 88). Ved å redegjøre for dette elementet av Vygotsky blir det lagt frem en beskrivelse som viser spesifikt barns utvikling og hvordan en best kan ta hensyn til den. Den proksimale utviklingssonen gir et essensielt perspektiv på hvordan skolen kan tilrettelegge for elever, som senere i samhold med resten av det teoretiske perspektivet som kjent vil benyttes for å besvare masteroppgavens problemstilling.

Gjennom dette kapitlet har det blitt lagt frem ulike teorier som til sammen danner det teoretiske perspektivet for denne masteroppgaven. Fellestrekkene mellom teoriene er hvordan de beskriver ulike variasjoner av menneskers utvikling, og skal sammen danne en tolkning av hvilken påvirkning skolen kan ha på elever gjennom tilpasset opplæring og anerkjennelse. Utviklingen teoriene videre beskriver er ulike former for både sosial og intellektuell utvikling, som i denne masteroppgaven bli referert til som sosial og faglig utvikling.

I Honneth (2003) sin anerkjennelsesteori blir for eksempel menneskers sosiale utvikling i stor grad redegjort for, hvor han beskriver at erfaringer av anerkjennelse videre kan påvirke menneskers selvforhold og videreutvikling i dannelsen av et godt liv (s. 75–76). Gjennom sitt begrep kjent som self-efficacy beskriver Bandura (1997) hvordan mestringstro både kan påvirke menneskers sosiale og intellektuelle utvikling (s. 176). Begrepet viser videre til menneskers handlingsfrihet, og hva som skal til for at deres potensial blir oppnådd (Bandura, 1997, s. viii). Til slutt ble den proksimale utviklingssonen av Vygotsky lagt frem, som viser til barns utvikling og spesielt læring. Fenomenet viser hensyn til hvordan barn lærer ulikt, og hvordan læring derfor bør plasseres på det Vygotsky beskriver som barnets utviklingsnivå (1978, s. 88). Selv om teoriene på visse områder skiller seg fra hverandre, skal hver av dem senere i masteroppgaven bli benyttet for å undersøke resultater og hvordan skolen påvirker elevene sine gjennom anerkjennelse og tilpasset opplæring. I neste kapittel vil anerkjennelsesteorien i tillegg bli nærmere redegjort for som analytisk perspektiv, og hvordan den i forarbeid og gjennomføring av analyse har blitt benyttet.

3. Metode

For å kunne finne svar på det denne masteroppgaven ønsker å undersøke, har det vært essensielt å velge en fremgangsmåte som gir de beste mulige svarene. Problemstillingen for denne masteroppgaven er som kjent todelt, hvor søken etter å undersøke hvordan ansatte på en skole redegjør for hovedbegrepene veier tyngst. For å kunne finne svar har det dermed vært nyttig å benytte en metode som bidrar med å undersøke hva de ansatte på en skole gjør for at hver enkelt elev får en opplæring som de mestrer. På grunn av dette, som det ble nevnt innledningsvis, baserer denne masteroppgaven seg på en kvalitativ studie.

I dette kapitlet kommer dermed valget av metode til å bli tydeligere redegjort for. Underveis i kapitlet kommer begrep som *forskning* og *forskningsprosjekt* til å bli benyttet, og vise til både innhenting av empiri, undersøkelser som har blitt gjort og fremgangsmåtene for hvert steg av studiens gjennomførelse. I begynnelsen av kapitlet kommer først og fremst studiens vitenskapsteoretiske perspektiv til å bli beskrevet, og hvordan det videre har blitt benyttet i gjennomføringen av oppgavens forskningsprosjekt. Ut ifra disse redegjørelsene kommer valget av metoden tydeligere frem, og hvordan den er best egnet for masteroppgavens intensjon. Innad i metodevalget vil hvordan forskningen har blitt gjennomført også bli lagt frem, hvor Honneth sin teori har blitt benyttet som teoretisk rammeverk. Til slutt blir det også lagt frem hvordan empirien har blitt analysert, hvor Honneth sin teori som analytisk perspektiv mer spesifikt vil bli beskrevet. Forskningens reliabilitet og validitet vil også bli tatt høyde for i dette kapitlet, hvor verdien i metoden og resultatene jeg har fått gjennom forskningen vil bli tatt opp.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I denne masteroppgaven ønsket jeg først og fremst å undersøke hvordan de ansatte i skolen forsto og praktiserte tilpasset opplæring og anerkjennelse i sin hverdag. For å kunne komme frem til metoden som kunne bidra i å skaffe den empirien jeg ønsket å undersøke, måtte jeg fremfor alt tilegne meg et vitenskapsteoretisk perspektiv som kunne gi den metodologien som var mest essensiell for min forskning. Et vitenskapsteoretisk perspektiv bidrar i å sette de rammene som trengs slik at en som forsker lettere kan komme nærmere en forståelse i sin søke etter kunnskap. Dette er mulig ved at vitenskapssynet redegjør for hva kunnskap egentlig er og hvordan det er mulig for forskeren å tilegne seg den (Brottveit, 2018b, s. 17). Det vitenskapsteoretiske perspektivet skal i tillegg redegjøre for vitenskapens ontologi,

epistemologi og metodologi, som samlet redegjør for betingelsene for forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 24–25). For å beskrive disse kort, tar vitenskapens ontologi for seg hva kunnskapen i seg selv egentlig er, og hvordan gitt kunnskap beskriver det eksisterende objektet som en undersøger (Kvarv, 2014, s. 14–15). Epistemologien tar videre for seg hvordan denne kunnskapen kommer frem, og hvordan den kan erkjennes (Brottveit, 2018b, s. 23). Metodologien beskriver til slutt hvordan forskeren kan tilegne seg og hente frem mer av kunnskapen. Metodologien legger dermed føringer for hvilke spesifikke redskap forskeren kan benytte gjennom sine undersøkelser (Spetalen, 2015, s. 6).

I det som dermed skulle bli min forskning, tok jeg utgangspunkt i det vitenskapsteoretiske perspektivet kjent som *konstruktivismen*. I konstruktivismen er forskeren opptatt av å undersøke diverse hendelser fra samfunnet, og nærmere se på ulike livsverdener og fenomener (Spetalen, 2015, s. 7–8). Ontologien i konstruktivismen beskriver en kunnskap som baserer seg på erfaringer og sosiale forhold knyttet til spesifikke kontekster. I min forskning tar verdien til kunnskap hensyn til menneskers forståelser og erfaringer, hvor allerede konstruert teori videre blir benyttet som utgangspunkt. Perspektivets epistemologi beskriver videre hvordan denne gitte kunnskapen kommer frem gjennom interaksjoner. Det vil si at forskeren og det som blir forsket på ikke kan være uavhengig av hverandre. Gjennom min forskning vil kunnskapen dermed komme frem gjennom direkte interaksjoner med de livsverdenene jeg ønsker å undersøke. Til slutt baserer konstruktivismens metodologi seg på å få frem kunnskapen ved å skape mening gjennom fenomenologisk og hermeneutisk retning (Spetalen, 2015, s. 6–8). I min forskning ønsker jeg å bedre forstå skoleansattes oppfatninger av og erfaringer med masteroppgavens hovedbegrep, kjent som tilpasset opplæring og anerkjennelse. Derfor benytter jeg Honneth sin anerkjennelsesteori som et teoretisk rammeverk for å kunne oppnå dette. Metodologien for min forskning, med utgangspunkt i konstruktivismen, baserer seg derfor på en fenomenologisk hermeneutisk metode.

Fenomenologi tar utgangspunkt i fenomener, og menneskers perspektiver og erfaringer med det gitte fenomenet. Kunnskapen kommer dermed frem gjennom hvordan informanter opplever fenomenet i sin livsverden, og hvordan de redegjør for dette. Forståelsen av virkeligheten kommer dermed frem i menneskenes oppfatninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I masteroppgavens problemstilling blir det lagt frem hvordan jeg ønsker å få mer kunnskap gjennom å se på hvordan de skoleansatte redegjør for hovedbegrepene.

Redegjørelsene baserer seg videre på deres erfaringer og forståelser fra hverdagen. Det er

dermed deres beskrivelser av opplevelser og kompetanser fra dagliglivet jeg ønsker å undersøke. Dette tilsier fenomenologiens hensikt.

Hermeneutikk baserer seg på forståelse av tekster. Fortolkning ligger sentralt, og kunnskapen oppnås gjennom tolkning av teksten og forståelse av hva den betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–74). I hermeneutikken forsøker derfor forskeren å forstå gjennom tekstlig fortolkning (Kvarv, 2014, s. 73). Som nevnt benytter jeg Honneth sin anerkjennelsesteori som teoretisk rammeverk og analytisk perspektiv for å nærmere kunne forstå de ansatte i skolens redegjørelser av hovedbegrepene. Samtidig blir teori benyttet for å senere forstå hvordan de ansattes beskrivelser påvirker elevene og deres videre utvikling, som kommer frem i problemstillingens andre del. Min forskning baserer seg dermed på både menneskers redegjørelser og erfaringer fra egen livsverden, samt teori hvor dets funn blir benyttet for å nærmere forstå de ansattes beskrivelser og det som blir forskningens empiri. Studien i denne masteroppgaven er dermed fenomenologisk hermeneutisk, som tydeligere vil komme frem gjennom analysen av innsamlet empiri.

Siden jeg ønsker slik nærhet i forskningen, og en åpenhet til fenomenene jeg undersøker, blir forskningen i denne masteroppgaven også kvalitativ. Kvalitativ studie baserer seg på samtale og interaksjon mellom forskeren og det som blir forsket på, og gir den som forsker mulighet til å få en bedre forståelse av det som vil bli informantens beskrivelser (Kvarv, 2014, s. 137). I kvalitativ forskning tilegner en seg dermed kunnskap gjennom språk, både skriftlig og muntlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Ved å ha redegjort for det vitenskapsteoretiske perspektivet kommer min forståelse av kunnskap og årsakene til valgene jeg videre har tatt tydeligere frem. Videre vil det spesifikke verktøyet jeg har benyttet til innsamling av empiri bli redegjort for, også kjent som metode.

3.2 Metodevalg

I et forskningsprosjekt er metode det forskeren aktivt benytter når det skal innhentes svar til problemstillingen. Metode kan dermed refereres til som det verktøyet forskeren benytter i undersøkelsene sine (Kvarv, 2014, s. 126). Siden det er de ansatte i skolen sine redegjørelser jeg ønsker å tilegne meg kunnskap om, valgte jeg å benytte *intervju* som metode. I et kvalitativt intervju søker nemlig forskeren etter å forstå informantens livsverden, og lytter dermed til deres beskrivelser, erfaringer og perspektiv fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Samtalen i et kvalitativt intervju omgår som oftest et tema som begge partene har

en interesse for, og kunnskapen bli slik dannet i møtet mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

I tillegg til å benytte intervju som metode, finnes det også flere variasjoner i hvordan forskeren kan gjennomføre intervjuene sine. I min forskning kommer jeg mer spesifikt til å benytte *semistrukturerte intervju* i innsamlingen av empiri. I et semistrukturert intervju er det mer åpenhet i samtalen mellom forskeren og informanten. Det vil si at forskeren heller legger fokuset over på å lytte til det informanten forteller, og slik videre lede samtalen mot å forstå og tolke de fenomenene en undersøker. I forkant forbereder forskeren temaer som skal dekket, og setter opp diverse forslag til spørsmål som kan stilles. Videre er ikke forskeren fastlåst til hverken spørsmålene eller rekkefølgen disse blir stilt i, men ønsker heller å finne svarene gjennom historiene som informantene deler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156–157). Denne intervjumetoden gir meg som forsker mer åpenhet og frihet i interaksjonen, og samtalene kan slik bli mer naturlige.

3.3 Informanter og utvalg

Siden jeg ønsket å gjennomføre intervju, var jeg dermed avhengig av informanter som har sin hverdag i livsverden jeg skulle tilegne meg kunnskap fra. Det er informantenes og deres kunnskap jeg trengte tilgang til, som er en vanlig årsak når en benytter seg av bestemte typer informanter i intervju (Kvarv, 2014, s. 139).

Jeg ønsket som kjent i forskningen min å undersøke perspektiv fra ulike roller innad i skolen, hvor perspektiv fra både skolens ledelse og lærere til sammen kunne gi et innblikk i hvordan skolen som enhet redegjorde for masteroppgavens hovedbegrep. Med hensyn til dette egnet det seg dermed best at mitt utvalg av informanter var ansatt på samme skole. Slik kunne deres samhold få mulighet til å bli reflektert gjennom intervjuene som ble gjennomført. Tanker jeg for eksempel hadde i forkant av intervju, var hvordan skolens verdier og holdninger kunne få mulighet til å komme tydeligere frem ved å ha et slikt utvalg. I tillegg var tanken også at det ville være interessant å intervju ulike roller innad i skolen om masteroppgavens tema. Med tanke på masteroppgavens omfang kunne jeg ikke ha for mange intervju, og måtte derfor finne et utvalg som ville representere skolen som en helhet godt.

Da jeg skulle ta kontakt med relevante informanter, fikk jeg kontakt ved å ta utgangspunkt i eget nettverk. Slik kom jeg videre i kontakt med en skoleleder som var interessert i å delta i forskningsprosjektet. Skolelederen henviste meg så videre til andre eventuelle deltakere som

også kunne være interessert i å delta. Jeg tok videre kontakt med hver enkelt individuelt, der hver og en på forhånd fikk et informasjonsskriv om forskningsprosjektet, og annen relevant informasjon. Informasjonsskrivet som jeg benyttet er lagt ved som vedlegg, se vedlegg 1. Jeg endte til slutt opp med til sammen fire informanter: tre lærere og en skoleleder. Disse informantene ga et godt inntrykk av skolens helhet, ved at jeg fikk mulighet til å tilegne meg kunnskap om både arbeid som ble gjort fra ledelsen, til hverdagen som skjedde i klasserommet. De semistrukturerte intervjuene ble videre gjennomført individuelt, hvor det til sammen ble holdt fire intervju.

Gjennom kapitlet som vil vise til resultatene fra forskningen, vil de ansatte i skolens erfaringer med anerkjennelsesbegrepet komme frem, samt hvordan de viser dette i deres redegjørelse av tilpasset opplæring. Informantene har i tillegg blitt tildelt hver sin kode. For å gi et lite bilde av informantene og deres bakgrunn, har jeg konstruert en tabell:

	Bakgrunn	Stilling i dag
Skoleleder	Jobbet som lærer Jobbet som inspektør Ble rektor etter inspektør	Jobber som rektor på en storskole (1-10 trinn)
L1	Utdannet allmennlærer Drama og teater som fag fra utdannelsen Erfaring fra småtrinnet	Jobber som lærer på mellomtrinnet
L2	Utdannet allmennlærer Erfaring fra småtrinnet	Jobber som lærer på mellomtrinnet
L3	Vært kontaktlærer like lenge som lærer Har i tillegg noe fag på ungdomstrinnet	Jobber som lærer på mellomtrinnet

Tabell 1: Informanter og bakgrunn

3.4 Gjennomføring av intervju

I mitt forskningsprosjekt benyttet jeg som kjent Honneth sin teori om anerkjennelse som teoretisk rammeverk for å videre forstå og analysere kunnskap og empiri. I gjennomføring av metode kjennetegnes dette som en *deduktiv* fremgangsmåte. Ved å benytte en deduktiv fremgangsmåte benytter forskeren ofte tidligere teorier som virkemiddel i innsamlingen av empiri og danning av forskningsspørsmål. For å nærmere forstå forskningen tar jeg som forsker dermed utgangspunkt i allerede etablert teori og begrep (Leseth & Tellmann, 2018, s. 24–25). I forkant av intervjuene satte jeg meg dermed inn i teorien til Honneth, og forsøkte å

etablere en forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Som det ble lagt frem i forrige kapittel om masteroppgavens teoretiske perspektiv, baserer Honneth sin teori seg på tre behov for anerkjennelse, kjent som kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 139). Disse begrepene ble videre aktivt benyttet i gjennomføringen av intervju, som viser til studiens hermeneutikk. I tillegg til Honneth sin teori ble det også lagt frem flere teorier i forrige kapittel. Disse vil også bli benyttet senere i drøftingen av masteroppgavens og dens todelte problemstilling. Det er dermed flere teorier som påvirker det tematiske fokuset i masteroppgaven, men Honneth sin teori blir i tillegg benyttet som teoretisk rammeverk for metoden. Det påvirket videre gjennomføringen av intervju.

I kvalitative intervju konstruerer forskeren ofte en intervjuguide i forkant. Intervjuguide er et virkemiddel som skal bidra til å veilede samtalen og strukturen i spørsmålene gjennom intervjuet. Intervjuguiden kan bygges opp på ulike måter og tar ofte utgangspunkt i forskjellige tema (Brottveit, 2018a, s. 89–90). Jeg konstruerte i forkant to intervjuguides for hver rolle som skulle bli intervjuet, en rettet mot skolelederens rolle og en mot rollen til lærerne. Utgangspunktet for intervjuguidene var hovedbegrepene tilpasset opplæring og anerkjennelse, hvor jeg samtidig benyttet anerkjennelsessfærene, samt begrepet selvrealisering, fra Honneth sin teori for å strukturere videre underkategorier (Honneth, 2008, s. 139). Årsaken til at jeg valgte å konstruere intervjuguidene på denne måten var for å få frem de ulike variantene av anerkjennelse, samt for å lettere kunne analysere empiri ved å benytte teorien til Honneth som analytisk perspektiv. Videre valgte jeg å omformulere anerkjennelsessfærene i intervjuguiden til andre relevante og hverdagslige begreper. Jeg ønsket gjennom intervjuene å få frem informantenes subjektive forståelser, og ville derfor ikke legge føringer for hvordan de ønsket å svare ved å benytte teoriens begrep. Intervjuguidene som ble konstruert er lagt ved som vedlegg, se vedlegg 2 og vedlegg 3.

Siden studien også baserer seg på fenomenologiske trekk, ønsket jeg å være åpen til informantenes redegjørelser og perspektiver gjennom intervjuet. Jeg satte dermed min forkunnskap til side, og forsøkte å la informantene dele fritt. Dette er et vanlig kjennetegn i fenomenologiske intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 75). Igjen er det verdt å nevne hvordan intervjuene var semistrukturerte. Det vil si at mens intervjuene ble gjennomført, var ikke samtalen låst fast til intervjuguidens føringer, hvor rekkefølge og spørsmål kunne variere (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71).

Alle intervjuene ble gjennomført etter avtalte tidspunkt satt av informantene, og ble holdt på informantenes arena. Settingen ble iscenesatt før hvert intervju, hvor det ble redegjort for

intervjuguide, formen på intervjuet, lydopptak, informantenes rettigheter og taushetsplikt. Informantene fikk også i forkant av intervjuene mulighet til å stille eventuelle spørsmål de skulle ha om prosjektet og intervjusettingen. Dette er ofte anbefalt når slike intervju skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I oppstarten av intervjuet fikk informantene spørsmål om bakgrunn og yrkestittel, hvor det slik var mulighet til å bli kjent og sette stemningen for intervjuet. Gjennom intervjuene ble intervjuguiden benyttet som utgangspunkt, hvor rekkefølgen av tema for underkategoriene oftest ble fulgt. Det ble forsøkt å holde samtalen flytende og naturlig, hvor det varierte i hvilke type spørsmål som kunne bli stilt. Gjennom intervjuet ønsket jeg ikke at informantene skulle føle at de gjentok seg selv for mye, siden det kunne gi signaler om at jeg som forsker og intervjuer ikke lyttet eller viste interesse for det de hadde å fortelle. I slutten av intervjuene fikk informantene mulighet til å komme med eventuell tilleggsinformasjon om de ønsket det. Når intervjuene var gjennomført takket jeg informantene for at de hadde mulighet til å delta.

Når alle intervjuene var gjennomført ble de deretter transkribert. Transkripsjon er en ofte benyttet metode, som handler om å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lydopptakene fra intervjuene ble tatt opp ved hjelp av nettskjema sin applikasjon, som fungerte som en form for diktafon. Transkripsjonene ble deretter videre benyttet til å analysere empirien som ble samlet inn.

3.5 Analyse

Analysemetoden som jeg har benyttet har jeg valgt å referere til som en *teoretisk tematisk analyse*. Ved å benytte Honneth som teoretisk rammeverk i gjennomføringen av intervju, har det videre ført til en teoretisk lesning av empirien. Nærmere forklart vil det si at jeg har benyttet Honneth sin teori som analytisk perspektiv, og hatt teorien i bakhodet underveis i analysen av intervjuene. Å benytte en teoretisk lesning kan være et godt virkemiddel, siden det videre kan bidra til nye blikk på fenomenene en undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Siden jeg skulle gjennomføre analysen med et teoretisk perspektiv, var det derfor essensielt å i tillegg benytte teorien i forarbeidet. Ved å sette meg inn i teorien på forhånd og benytte den som rammeverk i konstruksjonen av intervjuguide, var det rikelig med materiale som kunne leses med teorien som utgangspunkt. Dermed fikk den teoretiske lesningen en hensikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269). Ved å benytte Honneth sin teori som analytisk perspektiv kunne jeg slik tilegne meg bedre forståelse for kunnskapen som var samlet inn.

Videre benyttet jeg en fremgangsmåte som tok utgangspunkt i tematisk analyse. I en tematisk analyse ser en i analysen etter tema og sammenligninger som baserer seg på fellestrekk. Hensikten med en tematisk analyse er at temaene videre skal bidra til å svare på forskningsspørsmålene som har blitt stilt. Ved å kategorisere empiri slik får forskeren også en mer strukturert oversikt, som gir en mulighet til å lettere se sammenhenger (Johannessen et al., 2018, s. 279–280). Jeg benyttet videre utgangspunktet til Johannesen et al. sin fremgangsmåte i tematisk analyse, hvor fokuset lå på stegene kaldt *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering* (2018, s. 282).

I *forberedelsen* til analysen transkriberte jeg som tidligere nevnt intervjuene jeg hadde gjennomført. Jeg valgte å transkribere intervjuene mine i to omganger. Slik kunne jeg derfor være tryggere på at jeg hadde fått tak i alt innholdet og at meningene bak informantens redegjørelser kom tydelig frem. Når transkripsjonene var gjennomført fikk jeg et helhetlig bilde av hvert intervju. Deretter startet arbeidet med å kode materialet.

Koding vil si å fremheve viktige stikkord eller begrep fra materialet som har blitt samlet inn (Johannessen et al., 2018, s. 284). Siden jeg benyttet en fenomenologisk hermeneutisk metode i innsamlingen av empiri, med Honneth som teoretisk rammeverk, valgte jeg å kode på en litt annerledes måte enn slik det ofte blir gjort i rent tematiske analyser. I tematiske analyser blir ofte koding gjennomført slik at kodene en oppdager videre kan benyttes for å tilrettelegge for kategorisering av tema (Johannessen et al., 2018, s. 293). En vet dermed på forhånd ikke hvilke kategorier som videre danner grunnlag for analyse og forståelse av empirien før koding er gjennomført. I mitt tilfelle valgte jeg å gjennomføre det som vil bli referert til som to *steg* av koding, en som gjenkjente den tradisjonelle formen fra tematisk analyse, og en hvor Honneth sin teori ble benyttet som analytisk perspektiv.

I det første steget av koding var hensikten å finne frem til relevante stikkord fra intervjuene som skulle bidra til å få frem meningen bak utsagnene til informantene. Kodingen som ble gjennomført her var den som minnet mest om koding fra tematisk analyse (Johannessen et al., 2018, s. 284). I dette steget ble kodingen av materialet gjennomført digitalt, hvor det ble direkte markert i transkripsjonene og kodene ble notert i stikkordsform. Slik fikk jeg oversikt over alle kodene som ble markert underveis. I denne kodingen noterte jeg også underveis ned egne refleksjoner i et eget dokument. Det skulle samlet bidra til at informantens poenger kom frem og ble forstått tydelig. Det første steget av koding ble gjennomført slik:

Spørsmål	Tema	Koder
	Anerkjennelse a. Generelt om begrepet	
Hvilke assosiasjoner eller tolkninger har du til begrepet anerkjennelse?	Ja det er jo at du er god nok som du er, alltid . Og det sier jeg mange ganger til elevene også at « så lenge du gjør ditt beste, gjør så godt du kan, da forlanger jeg ingenting mer. Da er du god nok ».	God nok som du er Så lenge du gjør ditt beste = da er du god nok

Tabell 2: Eksempel fra første steget med koding

I det andre steget med koding ble kodingen gjennomført for hånd, ikke digitalt. Resultatene fra det første steget med koding ble da skrevet ut, og kodingen tok her videre utgangspunkt i gitte *kategorier*. Her lå dermed fokuset på hvilke utsagn og stikkord som videre kunne kobles til de spesifikke temaene fra intervjuguiden. For å forklare dette tydeligere ble Honneth sin teori benyttet som analytisk perspektiv hvor kategorier heller ble utgangspunkt for kodingen, og ikke motsatt slik som det blir beskrevet i Johannessen et al. sin fremgangsmåte (2018, s. 293). Kategoriene kodingen tok utgangspunkt i var de samme som ble benyttet i intervjuguiden (se vedlegg 2 og 3) som var de tre ulike formene for anerkjennelse, selvrealisering, samt informantenes redegjørelse av hovedbegrepene tilpasset opplæring og anerkjennelse. I det andre steget benyttet jeg ulike farger for å plassere kodene inn i de spesifikke kategoriene. For å lettere vise sammenhengen mellom kategoriene som det ble kodet ut ifra og Honneth sin teori, har jeg valgt å illustrere dette i en tabell:

Tema	Teoretisk utgangspunkt
Tilpasset opplæring og relasjoner	
Anerkjennelse som begrep	
Omsorg og verdsettelse	Kjærlighetssfæren
Medvirkning og respekt	Rettighetssfæren
Ferdigheter og mestring	Sosial verdsettelse
Elevenes selvillit	Menneskers selvrealisering

Tabell 3: Sammenhengen mellom kategori og teori

Når koding og kategorisering var gjennomført skulle resultatene fra analyseprosessen bli rapportert. Det vil si at resultatene fra intervjuene skulle legges frem i masteroppgaven. Rapporteringen vil dermed komme frem i neste kapittel, med tittelen *presentasjon av resultater*.

3.6 Reliabilitet og validitet

I forskningens reliabilitet og validitet blir forskningens verdi og forskerens ansvarsrolle vurdert. Først ønsker jeg å kort redegjøre for forskerens etiske ansvar, siden det inngår i deres rolle gjennom forskningen. Etikk handler nemlig blant annet om forholdet mellom mennesker, og det etiske ansvaret ligger dermed i interaksjonen mellom forskeren og informantene (Leseth & Tellmann, 2018, s. 148). Metoden forskeren velger å benytte blir slik et etisk valg, og resultatene som kommer frem i forskningen skal derfor være redelige og gjenkjennelige (Leseth & Tellmann, 2018, s. 144). Som forsker står en videre overfor flere moralske spørsmål som en må ta stilling til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

I forkant av forskningen og metode, ble det søkt i NSD om samtykke til å kunne gjennomføre dette masterprosjektet og intervjuene som jeg ønsket. Vedlegg 4 viser til NSD sin samtykke. I rollen som forsker tok jeg dermed hensyn til informantenes personvern gjennom undersøkelsene. Ingenting ble gjennomført i forskningen uten informantenes samtykke, og i forkant av intervjuene sørget jeg for å gi rikelig med informasjon. Dette er ofte vanlig prosedyre i opprettholdelse av personvern og samtykke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104-105).

Informasjonen kom frem i både samtykkeskjema informantene mottok (se vedlegg 1) og i forkant av intervjuene. Videre sørget jeg for at informantene forholdt seg anonyme gjennom forskningsprosjektet, kjent som konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Hver informant har derfor fått tilegnet en kode, hvor kun deres rolle i skolen blir henvist til. I tillegg sørget jeg for å opprettholde en trygg og god tone med informantene både før, underveis og etter intervjuene var gjennomført.

Reliabilitet og validitet handler videre om å kunne se på sin egen forskning med et kritisk blikk. Slik unngår forskeren å ha en selektiv forståelse av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Reliabilitet vil si troverdigheten i forskningsresultatene, mens validitet handler om metoden og hvor godt egnet den er for det som blir forsket på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

I min forskning har jeg tatt i bruk en deduktiv fremgangsmåte som har påvirket metoden jeg har benyttet, men også muligens min rolle som intervjuer i forskningsprosjektet. Teorien jeg benyttet som rammeverk kan ubevisst ha farget mine oppfatninger og påvirket oppfølgingsspørsmålene som ble stilt i intervjuene. Jeg forsøkte etter beste evne å sette

forkunnskapen min til side gjennom intervjuene, siden det skulle være av fenomenologisk form. Allikevel er det verdt å være oppmerksom på at samtalene fortsatt ubevisst kan ha blitt påvirket. I etterarbeidet har jeg også innsett at jeg kunne vært enda mindre knyttet til intervjuguidens føringer. Spørsmålene som ble stilt kunne være både uavhengige av intervjuguiden og frie i rekkefølgen, men ofte var spørsmålene som ble stilt de samme som var satt opp i intervjuguiden. Det kan ha forhindret gode spørsmål. I ettertid ser jeg dermed hvordan balansen i fenomenologisk hermeneutisk metode kan ha vært en utfordring å opprettholde.

I tillegg med tanke på utvalget av informanter, forholdt jeg meg som nevnt spesifikt til ansatte fra samme skole. Fordelen med dette var hvordan samholdet i skolen kunne bli reflektert gjennom intervjuene, hvor en slik kunne se hvordan skolen som enhet forholdt seg til problemstillingen. Dersom jeg på den andre siden hadde valgt å benytte informanter fra ulike skoler, kunne det muligens ha gitt et mer varierende resultat. Dette med tanke på hvordan informantene ikke ville vært ansatt ved samme skole, og kunne derfor ha hatt ulike forhold til begrepene. Dette med hensyn til hvordan skoler kan ha ulike satsningsområder.

I videre vurdering av studiens validitet, har jeg sett på hvordan metoden jeg benyttet videre bidrar til besvarelsen av problemstillingen. Ved å benytte intervju som metode tilegnes kunnskap kun gjennom informantenes redegjørelser. For å videre undersøke hvordan skoleansatte anerkjenner elevene sine i den tilpassede opplæringen, kunne observasjon som metode bli benyttet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 92). Dersom jeg i tillegg til intervju hadde observert det som skjedde i klasserommene, kunne jeg selv ha sett hvordan dette kom frem i praksis. Som nevnt innledningsvis kunne en også ha intervjuet elevene selv for å mer spesifikt kunne se hvordan redegjørelsene påvirket dem direkte. Det kunne bidratt til å gi studien et enda sikrere resultat. Igjen ble masteroppgavens omfang en årsak til at dette ikke var mulig. Når det kommer til studiens reliabilitet var jeg alene om å forstå og tolke resultatene fra forskningen. Jeg sto alene ansvarlig som både intervjuer og i transkriberingen. Det kan ha påvirket forskningsresultatene troverdighet, ved at jeg ene og alene var ansvarlig i innsamlingen av empiri. På grunn av dette sørget jeg for å gjennomføre en grundig analyse og transkribering, slik at resultatene fra forskningen skulle få et så troverdig bilde som mulig.

Ved å benytte meg av en fenomenologisk hermeneutisk metode har jeg muligheten til å tilegne meg kunnskap fra både mennesker som opplever den hverdagen jeg er nysgjerrig på,

samtidig som jeg kan ta i bruk teori som videre rammeverk for å nærmere forstå redegjørelsene informantene skulle dele. Det kan bidra til å gi kunnskapen et bredere blikk, ved at den dannes i en sammenfatning av redegjørelser og teori. Denne metoden legger i tillegg gode forutsetninger for å kunne besvare masteroppgavens problemstilling. Hensikten gjennom kapitlet har blant annet vært å få frem nettopp dette, samt legge frem hvordan metoden har blitt benyttet. Det er dette som er forskningens hovedoppgave, å gi riktig kunnskap slik at forskeren nærmere kan forstå sammenhengene på feltet en undersøker (Brottveit, 2018b, s. 17).

I kapitlet har i tillegg metodens reliabilitet og validitet blitt diskutert. Dens troverdighet ble vurdert ut ifra hvordan jeg ene og alene gjennomførte metode og tolket forskningsresultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Til tross for svakheten forskningen kan ha ved at det kun er en som står ansvarlig, ble både analyse og transkribering grundig gjennomført slik at muligheten for misforståelser skulle bli så liten som mulig. Både transkribering og koding ble gjennomført i flere omganger og steg, hvor Honneth sin teori ble benyttet som videre analytisk perspektiv for å nærmere forstå meningen bak informantenes beskrivelser. Så til tross for at jeg var alene, ble forskerrollen tatt på alvor og resultatene nøye vurdert.

Videre vil resultatene som har kommet frem etter innsamling av empiri og analyse bli lagt frem. Disse utgjør som nevnt steget kjent som *rapportering* fra den teoretisk tematiske analysen (Johannessen et al., 2018, s. 282). Resultatene vil samlet bli lagt frem i neste kapittel, kjent som *presentasjon av resultater*.

4. Presentasjon av resultater

Å rapportere resultatene fra forskningen innebærer å skrive frem, eller presentere, innholdet fra tema og kategorier som ble benyttet eller kom frem gjennom kodingen i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Innholdet i rapporteringen skal dermed ha fokus på det som kom frem gjennom analysen og forskningen som ble gjort. I presentasjonen av resultater kommer jeg derfor til å forholde meg så objektiv som mulig. Det vil si at fokuset vil ligge på det informantene delte i intervjuene sine, og ikke mine egne refleksjoner om tema basert på hverken teori eller andre forkunnskaper. Dette tilsier videre til den første delen av masteroppgavens problemstilling, hvordan ansatte på en skole forstår og redegjør for begrepene tilpasset opplæring og anerkjennelse. Kodene som ble satt opp i tabell 1, vil videre bli benyttet gjennom masteroppgaven for å referere til de ulike informantene.

Resultatene som blir lagt frem i dette kapitlet baserer seg dermed på empirien som ble samlet inn i intervju og analysert. Slik det ble redegjort for i forrige kapittel, ble materialet kodet gjennom to steg. Mens den første kodingen hadde som hensikt å få frem meningen bak utsagnene til informantene, tok det andre steget av kodingen utgangspunkt i ulike kategorier basert på Honneth sin teori. Kategoriene ble slik de samme som også ble benyttet i konstruksjonen av intervjuguide: tilpasset opplæring, relasjoner, anerkjennelse som begrep, omsorg og verdsettelse, medvirkning og respekt, ferdigheter og mestring og elevens selvtillit. Gå til tabell 3 for å se sammenhengen mellom tema fra koding, samt intervjuguide, og begrepene fra Honneth sin teori. Resultatene vil derfor bli presentert med utgangspunkt i disse.

Skolens satsningsområder var progresjon både faglig og sosialt. Skolens verdier handlet i tillegg om relasjoner, humor og begeistring, og å kunne benytte disse som virkemiddel. Elevene skulle få en undervisning som løftet dem og som de kunne mestre, gjentok skolelederen. Skolen fokuserte derfor i tillegg på refleksjon over egen praksis.

4.1 Tilpasset opplæring

Begrepet *tilpasset opplæring* er som kjent et av masteroppgavens hovedbegrep, og det ble derfor en selvfølge at dette fenomenet både ble stilt spørsmål og holdt samtaler om. Spørsmålene som ble stilt handlet om både tolkninger og forståelse rundt selve fenomenet, samt hvordan det kom frem og ble benyttet i informantenes hverdag. Gjennom intervjuene

redegjorde hver informant for hvordan tilpasset opplæring var et viktig krav alle elevene hadde rett på. Det kom også frem flere fellestrekk i informantenes beskrivelser av fenomenet, samt individuelle tolkninger.

Først og fremst besvarte skolelederen på spørsmål angående den nye læreplanen, og hvordan tilpasset opplæring ble reflektert i den. Spørsmålet som ble stilt handlet om hvilke endringer tilpasset opplæring fikk etter at den nye læreplanen tredde i kraft, hvor skolelederen heller mente at det hadde kommet forbedringer. Læreplanen ga et viere syn på den tilpassede opplæringen, og skolelederen nevnte eksempler på hvordan man skulle være mer praktisk, variere undervisningen mer og at fagene nå heller fokuserte på dybde enn bredde. Ved å se på tilpasset opplæring i den nye læreplanen sa skoleleder at elevene fikk:

«Muligheten til å fordype seg. Ikke det evige jaget etter å få kommet igjennom alle kompetansemål... Og den har jo en sånn forsterka rettighet inn i læreplanen. Sånn heldigvis, tenker jeg».

I den videre samtalen angående tilpasset opplæring tolket skolelederen begrepet slik at det handlet om hvordan elevene skal få en undervisning som løftet dem, traff den de var og som de kunne mestre. Skolelederen redegjorde videre for både *faglig* og *sosial* tolkning av begrepet, og hvordan det var en balanse mellom disse. I den faglige tolkningen handlet tilpasset opplæring om at elevene skal få kunne jobbe med oppgaver og ha en undervisning som de har mulighet til å mestre, som videre gir utvikling og progresjon. I den sosiale tolkningen beskrev skolelederen hvordan elevene gjennom den sosiale progresjonen skal kunne bygge opp selvfølelsen sin, og tilpasse undervisningen slik at det oppnås. For å kunne oppnå en undervisning som fører til både faglig og sosial progresjon, som løfter og fører til mestring, forklarer dermed skoleleder at lærerne derfor skal jobbe i lærende nettverk.

Lærende nettverk beskriver informanten også som et profesjonelt læringsfellesskap. Skolen gjennomførte da *organisering for læringsøkter*, også kjent som OFL-økter, som virkemiddel. I OFL-økter organiserer dermed lærerne sammen de ressursene en har tilgjengelig slik at elevene skal kunne få en opplæring som er best egnet for dem og deres progresjon. Skolelederen redegjorde videre for hvordan de da arbeider for en bedre ordinær opplæring på skolen, og kunne tilpasse den best mulig. Skoleleder beskriver at det kan føre til:

«mindre behov for spesialundervisning. Fordi god ordinær opplæring er ofte det samme som spesialundervisning».

I intervjuet fortalte skolelederen at dem selv ofte benytter uttrykket: «*hvis noe ikke fungerer, gjør øyeblikkelig noe annet*». I et av utsagnene fra samtalene om tilpasset opplæring oppsummerer skolelederen tankene sine:

«skole er ikke en slags firkant hvor du skal passe akkurat inn, hvis ikke så er du utafør. Det er jo mer som en, la oss si amøbe da. Du må ha plass til de ytterkantene, du må ramme inn dem også».

I intervjuene med lærerne, skilt med kodene L1, L2 og L3, kom det frem flere fellestrekk i deres tolkninger av tilpasset opplæring som begrep. På spørsmålet angående assosiasjoner og tolkninger rundt tilpasset opplæring svarte læreren, kjent som L1, slik:

«at alle skal få en opplæring som er tilpasset seg selv da. At alle har plikt til å ha tilpasset opplæring, og at vi som skole skal gi dem tilpassa opplæring. De skal få oppgaver som de mestrer, slik at de da kan ha best mulig utbytte av læringa si, og at det skal være varierte arbeidsoppgaver som kan tilpasses den enkelte»

Som nevnt var alle de tre lærerne inne på samme tanker når det kom til tolkningen av begrepet, hvor svaret til L1 oppsummerte disse godt. Videre beskrev L1 hvordan tilpasset opplæring også hang sammen med elevenes trivsel. Om oppgavene på skolen for eksempel ikke var tilpasset, ville ikke elevene kunne kjenne på hverken mestring eller utfordringer. Om oppgaver er for vanskelige eller kjedelige, trives ikke eleven på skolen. Læreren kjent som L2 snakket i sitt intervju om hvordan det skulle være variasjon gjennom skolehverdagen til elevene. Slik kunne elevene få kjent på at de alle kunne få vist seg frem, om det så var gjennom spesielle kunnskaper eller ferdigheter. Læreren kjent som L3 snakket om hvordan læreren kunne bygge videre på det elevene allerede var gode på. Det kunne bli gjort gjennom spesifikt å aktivere forkunnskaper, og bygge videre på disse i læringen. L3 snakket om hvordan det er essensielt å benytte styrkene til elevene i undervisningen, og beskrev det gjennom et eksempel:

«hvis man ser at en elev profiterer mye på praktisk arbeid, så er det viktig å anerkjenne det og legge til rette da for at dem kan få jobbe med praktiske oppgaver da, som gir dem mestringsfølelse».

Tilpasset opplæring fremmes i intervjuene med lærerne som noe helt naturlig. Gjennom intervjuene blir det på en eller annen måte sagt at vi mennesker er forskjellige, og at vi dermed gjør og lærer ting ulikt. L1 sammenligner for eksempel tilpasset opplæring med å

være sykepleier, med å forklare hvordan en pasient trenger riktige medisiner for å kunne bli bra. Lærerne beskriver også i hvert sitt intervju hvordan tilpasset opplæring er noe konstant, og at det er noe som skjer både før, under og etter undervisningen. Tilpasset opplæring er noe alle lærerne sikter til at en har i bakhodet, hvor L1 beskriver det som en naturlig del av å være lærer. Dersom en skal ha god undervisning må en ha denne tanken, forklarer L1.

Gjennom de avsluttende spørsmålene i L3 sitt intervju, ønsket L3 å beskrive profesjonsfellesskapet nærmere. Læreren beskrev hvordan det da jobbes mye med tilpasset opplæring, og hvordan lærerne best mulig kan organisere for best mulig læring. Det skjedde gjennom blant annet OFL-økter, og det var et stort fokus på dette. L3 forklarte videre hvordan profesjonsfellesskapet på skolen var sterkt, og at lærerne jobbet mye sammen.

Videre forteller alle lærerne i intervjuene hvordan de for eksempel tilpasser etter nivå, som kunne kategoriseres i høy, middels og lav. L2 redegjør for at det varierer i hvordan en gjør dette, og at det kan skje både fysisk eller gjennom ulike type oppgaver. Det avhenger også av fag. En annen beskrivelse som går igjen gjennom lærernes intervjuer, er hvordan tilpasset opplæring også skal få elevene til å føle seg som en del av fellesskapet. Fellesskapet og samlet klasse er noe som er viktig for alle lærerne, og alle nevner på et tidspunkt i intervjuet hvordan de ikke ønsker at elevene skal være ute av klasserommet i lange perioder. For lærerne er det viktig at tilpasningene skjer inne i klasserommet, og de nevner hvordan det er i klasserommet at læringen skjer. Det skaper også fellesskapsfølelse. Til slutt er det også verdt å nevne hvordan alle også henviste til elevene som *våre elever*.

4.1.1 Tilpasset opplæring og relasjoner hånd i hånd

Videre ble temaet *relasjoner* tatt opp med informantene, og på spørsmålet om tilpasset opplæring og relasjoner hang sammen svarte alle et tydelig *ja*. Lærerne beskrev i sine intervju hvordan det var lettere å tilpasse undervisningen for elevene når de hadde gode relasjoner med dem. I intervjuet med L2 ble dette beskrevet gjennom et eksempel med lesing. L2 snakket nemlig om hvordan det å benytte elevenes interesser kunne være en gevinst i undervisningen, siden det slik ble lettere for elevene å løse oppgavene. I for eksempel lesing, ville det være elever som heller ville lese faktabøker, mens andre vil lese skjønnlitteratur. Når læreren var klar over ting som dette, var det lettere å tilrettelegge for at elevene fikk tekster de mestret å lese.

Videre i samtalen om relasjoner ble det stilt spørsmål angående hva lærerne la i det å ha en god relasjon med elevene. Svarene de ga handlet blant annet om: å vise interesse, gi dem gode bekræftelser, å anerkjenne det de gjør gjennom skoledagen og viktigst av alt, *å se eleven*. L1 forklarte videre:

«At eleven føler at læreren liker dem på en måte. Og at det er min jobb, at elevene skal føle at læreren liker dem. Så jeg tror dem lærer best når de liker læreren sin, og når de tror at læreren liker dem igjen».

L1 peker videre på hvordan en god relasjon får eleven til å strekke seg litt lenger for å imponere læreren sin, og muligens seg selv. I følge L2 bidrar også den gode relasjonen til at læreren lettere kan kjenne igjen signaler, og om eleven har det bra og trives på skolen. Elevene skal kjenne at læreren bryr seg om dem, påpeker L2.

På spørsmål om hvordan relasjonene mellom medelevene påvirket den tilpassede opplæringen, nevnte lærerne igjen hvor viktig det var med et sterkt klassemiljø. L1 snakket videre om hvordan elevene hadde forståelse for den tilpassede opplæringen, og at de ikke reagerte på at en kanskje gjorde ting ulikt. Læreren fremmet det slik at vi alle hadde ulike ting å trene på, og det hadde elevene forståelse for. I sitt intervju snakket L2 også om hvordan relasjonene påvirket samarbeidet i klassen, og hvordan lærerne valgte å sette elever sammen. Elevene skulle få nytte av hverandre i den tilpassede opplæringen, og de skulle kunne samarbeide med alle i klassen. I L3 sitt intervju understrekte læreren hvor viktig relasjoner var, og det innebar i tillegg å se og vise interesse for hva eleven både gjorde på skolen og på fritiden. L3 pekte videre på hvordan relasjoner var det som knyttet begrepene tilpasset opplæring og anerkjennelse sammen:

«Og i forhold til det som ligger i å anerkjenne i forhold til den tilpassa opplæringen, så er det jo veldig viktig å alltid skape gode relasjoner til de elevene som du jobber med».

Flere av elementene som lærerne redegjorde for kan bli reflektert gjennom det skolelederen anså som en god relasjon. På spørsmålet om hva skolelederen videre la i dette, svarte dem slik:

«du må like eleven. Det sier jeg til alle lærere, og de jeg har ansatt, at det er to, eller kanskje tre ting som er veldig viktig. Det ene er: du må like alle elever...så må du være grei, så må du oppføre deg ordentlig».

Skolelederen forklarer også i sitt intervju hvordan relasjoner påvirker den tilpassede opplæringen. Lærerne skal anerkjenne og vise at de liker eleven, og dersom de ikke gjør det vil ikke eleven ha motivasjon til å lære. En dårlig relasjon kan også ødelegge for læringssituasjonen til elevene. Skolelederen sier at lærerne har plikt til å like eleven.

4.2 Tolkning av anerkjennelse som begrep

I tillegg til tilpasset opplæring, er også *anerkjennelse* et av masteroppgavens hovedbegrep. Anerkjennelse er i tillegg muligens begrepet som veier tyngst, siden Honneth sin teori videre har blitt benyttet som teoretisk rammeverk for masteroppgaven. Det var dermed flere elementer rundt fenomenet anerkjennelse som ble tatt opp gjennom intervjuene, men først og fremst ønsker jeg å redegjøre for informantenes definisjoner og tolkninger av anerkjennelse som et generelt begrep.

Ifølge skolelederens definisjon handlet anerkjennelse om å føle seg verdt noe. At ens egenskaper hadde betydning for andre mennesker, og at andre satte pris på det en gjorde. Ytterste konsekvens av dette kunne dermed være hvordan det bidro til et godt liv. Om slik anerkjennelse ikke var til stede, hevdet skolelederen at det motsatte ville skje. At vi mennesker er avhengige av andres tanker om oss, var skolelederen sikker på.

Lærerne fikk også spørsmål om hvilke tolkninger de hadde til anerkjennelse som begrep, hvor læreren kjent som L2 svarte:

«det handler om å bli sett for den man er...At du skal føle at her kan jeg være meg selv, og her blir jeg godtatt for den jeg er, og at jeg får vise på en måte mine styrker på den måten jeg liker å vise dem...»

I sitt intervju snakket L1 om hvordan anerkjennelse også handlet om å godta at mennesker er forskjellige. Hverken lærere eller medelever sitter på fasit til hvordan en skal være som menneske, og det å være annerledes var en god og bra ting å være. Selvtillit er også et nøkkelord som går igjen gjennom L1 sitt intervju. Ifølge L1 er selvtillit nemlig det viktigste læreren kan gi elevene, som videre bidrar til framtidshåp og en tro på at de er gode nok.

Lærerne fikk også spørsmål om hvordan de anerkjente klassen som et fellesskap, hvor de nevner virkemidler som: å gi skryt, ros, mulighet til medbestemmelse og organisering av felles aktiviteter i klassen. L1 forklarte hvordan anerkjennelsen læreren gir smittet over på elevene, hvor læreren slik fremstår som en rollemodell. Gir læreren for eksempel applaus er

det lettere for elevene å gjøre det samme overfor medelevene sine. Læreren ønsket å gi elevene selvtillit, slik at dem også kan bidra til å gi hverandre selvtillit.

L2 peker på hvordan elevene skal kjenne at det er en hyggelig tone inne i klasserommet, og at medelevene skal sette pris på hverandre. At elevene skal kunne kjenne på trygghet er noe som går igjen gjennom alle intervjuene med lærerne. I L3 sitt intervju kommer det også frem hvordan læreren også skal kunne se den enkelte eleven i klassens fellesskap. Målet, beskriver L3, er da å kunne få anerkjent alle elevene i løpet av skoledagen, og få hver elev til å føle seg sett.

Informantene fikk også spørsmål om hva de la i det å bli anerkjent selv. De fleste besvarte spørsmålet ved å ta utgangspunkt i sin egen rolle på skolen. Lærerne la i det å bli anerkjent som: å gi tilfredsstillende opplæring for elevene, bli godtatt for den de er, at elevene satte pris på dem, å ha tro på dem og få gode tilbakemeldinger. Skolelederen beskrev det å bli anerkjent noe likt, ved at dem kjente at de ble tryggere i rollen, fikk gode tilbakemeldinger og kjente at dem ble likt.

Videre snakket også skolelederen om hvordan skolen som fellesskap ble anerkjent. Å anerkjenne skolen som et fellesskap var skolelederen svært opptatt av. Skolelederen beskrev dermed hvordan en må huske på hvordan skolen er en kollektiv læringsarena, og ikke et individs rettigheter som skal prege alle andres hverdag. Alle kunne ikke få det akkurat slik som dem selv ville, for da ville det gå på bekostning av andre. Derfor måtte også fellesskapet ha de rette verdiene, påpekte skolelederen. Det handlet derfor om hvordan elevene skal lære å godta at man er forskjellig:

«Grunnskolen er jo komplisert på den måten at elever blir satt sammen bare fordi dem er født på samme år... Det vil si at man skal forholde seg til alle typer mennesker... Og da handler det om å, kanskje den vanskeligste oppgaven i skolen, at vi lærer, eller ungene lærer, å godta at man er forskjellig».

Skolelederen understreker videre hvordan det å være forskjellig er en fin ting, og at det er viktig å kunne anerkjenne dette i det samfunnet som vi har i dag.

4.3 Omsorg og verdsettelse

Som kjent ble anerkjennelse videre tatt opp og diskutert ut ifra flere variasjoner og settinger. Videre i kapitlet vil temaene som mer spesifikt har blitt knyttet opp mot Honneth sin teori bli

presentert, se tabell 3 for sammenhengen mellom tema og teorien. Først og fremst ble anerkjennelse tatt opp i hvordan skolen viste *omsorg* og *verdsettelse*. Samtalene i intervjuene handlet altså om hvordan skolen verdsatte elevene, hvordan deres behov ble fulgt opp og hvordan informantene oppmuntret og viste omsorg.

I sitt intervju redegjorde skolelederen for en tanke som skulle vise elevene omsorg, en løftstenkning, som handlet om at opplæringen på skolen skulle gripe tak i det elevene fikk til, forsterke det positive, heie på eleven, anerkjenne, gi ros og se eleven for den de er. Videre fikk skolelederen spørsmål om hvordan skolen sørget for at hver elev ble verdsatt i fellesskapet. Skolelederen forklarte dermed hvordan de sørget for felles opplevelser på skolen, også på tvers av trinn. Her skulle det derfor være opplegg som sikret at flest mulig fikk anledning til å kunne vise noe av seg selv. Skolelederen var opptatt av å skape samhold på skolen, med et skolefellesskap som var best mulig for alle elever. Samholdet som skolelederen snakket om kom også frem i intervjuet med L2, der læreren redegjorde for hvordan elevene på skolen skulle kunne støtte hverandre, både i klassen og på tvers av trinn. Videre forklarte skolelederen at det derfor var viktig at elevene hadde respekt for hverandre, og skolen respekt for elevene og deres behov. I opplæringen forklarer skoleleder at elevene da:

«må være på grensa der du kan strekke deg, samtidig som det er trygt da. Kan ikke være for trygt, at du liksom ikke blir utfordra, for livet er jo ganske komplisert og utfordrende. Og skole er jo å øve seg på livet».

Videre blir det forklart hvordan det skal være rom for mye i den ordinære opplæringen. En skulle dermed benytte ressursene en hadde og tilrettelegge opplæringa best mulig, slik at elevene kjenner på mestring i skolehverdagen.

Lærerne beskrev også i sine intervjuer flere eksempler på hvordan de verdsatte og viste omsorg. I intervjuet med L1 forklarte læreren hvordan omsorg var en helt avgjørende del av å være lærer. Å være betydningsfull overfor eleven var viktig:

«At du får tilbakemeldinger om at du er betydningsfull. Hvis jeg kan være betydningsfull for dem, så har jeg jo gitt dem omsorg».

Læreren kjent som L3 gjentok hvor viktig trivsel var for elevene, og da deres omsorg. Dersom elevene skulle lære, måtte de trives i klasserommet. Som lærer måtte en slik sørge for at det grunnleggende var på plass, nemlig trygghet. I klasserommet skulle det være ufarlig å gjøre

feil, og elevene skulle heller bygge hverandre opp og heie på hverandre. L1 tok også opp dette, og snakket om hvordan klima i klassen var avgjørende for elevenes tilhørighet, trivsel og verdsettelse.

L1 forklarte videre at når læreren viste omsorg for elevene, førte det til at elevene også viste omsorg for hverandre. Ved at elevene viste omsorg for hverandre, bidro det til at de også verdsatte hverandre og deres ulikheter. Elevene skulle føle seg like mye verdt inne i klasserommet, påpekte læreren. Dette er kvaliteter som også kommer frem i L2 sitt intervju. Læreren påpekte her hvor viktig det er å kjenne eleven sin godt. Det var slik lettere for læreren å trekke dem frem og deres positive egenskaper for resten av klassen.

Lærerne beskrev hvordan de viste omsorg på flere måter. De ga for eksempel elevene ros, gode tilbakemeldinger, spurte dem om hvordan de hadde det, viste anerkjennelse for dem og jobben de gjorde, trakk frem de gode kunnskapene og ferdighetene deres, snakket og lyttet til dem og tilpasset undervisningen. Når det kom til hvordan lærerne fikk elevene til å føle seg verdsatt, snakket L2 om hvordan de varierte skolehverdagen på ulike måter:

«at det ikke er de samme som blir plukka ut eller fram da...at vi også varierer i temaer i løpet av et skoleår, eller varierer i arbeidsmåter, så vil det alltid være variasjon også i forhold til hvem som kanskje føler at dem mestrer det, eller kan mye om det».

L2 sørget dermed for at alle elevene i klasserommet fikk vist frem seg og sine styrker. Dette er også viktig for fellesskapet, beskriver læreren. Elevene vet for eksempel ikke alltid hvem som er gode i hva, og får slik mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. I L1 sitt intervju blir drama tatt opp som arbeidsmetode, hvor det blir forklart at metoden blant annet bidrar til å oppmuntre elevene. Ved å benytte drama får elevene mer åpne oppgaver, uten fasitsvar og med friere tolkninger. L3 beskriver hvordan lærerne noen ganger også lar elevene få forberede seg på ulike arbeidsoppgaver, slik at de føler seg trygge i aktiviteten de skal gjøre sammen med klassen.

I intervjuene kommer det også frem hvordan lærerne følger opp elevene ulikt. L3 beskriver at elevene er forskjellige, og ønsker dermed tilbakemeldinger ulikt. L2 redegjør for hvordan de kan benytte elevsamtaler og utviklingssamtaler for å kunne kartlegge dette, behov og tanker om egen læring. Samtidig påpeker L2 at også den uformelle samtalen er viktig i henhold til dette. Lærerne redegjør også i sine intervjuer for hvordan klassen leker og gjennomfører aktiviteter sammen, slik at klassen blir et fellesskap hvor elevene føler seg trygge og møter omsorg.

4.4 Medvirkning og respekt

Videre ble anerkjennelse tatt opp i sammenheng med elevenes mulighet til *medvirkning* og *respekt* i skolen. Informantene fikk dermed spørsmål som baserte seg på begrep som likeverdig, medbestemmelse og respekt. I tillegg handlet samtalene i stor grad om hvordan skolen tilrettelagte for disse.

Elevenes rettigheter og respekt var temaer som ofte gikk igjen i intervjuet med skolelederen. Skolelederen fikk for eksempel spørsmål om hvordan skolen sørget for et likeverdig opplæringstilbud. Besvarelsen handlet dermed om hvordan skolen sørget for at alle elevene fikk et tilfredsstillende opplæringstilbud, slik opplæringsloven beskrev, ved å sørge for at alle elevene skulle få «*sin del av kaka*». Videre tok skolelederen opp medvirkning, og hvordan det var noe en hadde blitt flinkere til i opplæringa. Skolelederen nevnte for eksempel hvordan dette var en rettighet ved å henvise til barnekonvensjonen og deres redegjørelse om barns rett til å bli hørt. Å lytte til elevene og hva de mener om sin egen opplæring kan gi ganske mange gode innspill for hvordan en legger opp undervisning, konkluderte skolelederen. Skolelederen bekreftet også hvordan medvirkning var et element som inngikk i elevenes rett til tilpasset opplæring.

I intervjuene med lærerne redegjorde informantene for hvordan den tilpassede opplæringen sørget for at elevene fikk et likeverdig opplæringstilbud. Gjennom tilretteleggingene lærerne gjorde skulle elevene få en undervisning hvor de kunne utvikle seg og tilegne seg samme læringsutbytte, selv om den var tilpasset. Videre definerte lærerne likeverdig slik: at læreren hadde like mye tro på elevene sine, at elevenes kunnskaper og forutsetninger var like mye verdt og at elevene holdt seg innenfor samme tema. I intervjuet med L1 redegjorde læreren for hvordan en ikke skal fremelske det ene rette. Det var flere veier til korrekt svar. Videre redegjorde læreren for at elevenes forskjeller skal være likeverdige, og forklarer at:

«at du aldri selvfølgelig som lærer dummer ut noen, at du aldri setter noen i et dårlig lys...det er jo det verste du kunne gjort som lærer».

Medvirkning ble som nevnt også tatt opp i intervjuene med lærerne, hvor alle svarte at elevene fikk mulighet til å være med å bestemme og dele hvordan de lærte best mulig. Elevmedvirkning var noe alle lærerne var positive til. Læreren kjent som L3 var spesielt opptatt av dette. Den større åpenheten rundt tilpasset opplæring i dag sørget for at elevene fikk flere muligheter til å velge selv.

Lærerne fikk videre spørsmål om hvordan de lot elevene påvirke sin egen læring. L1 beskrev hvordan det alltid var rom for å kunne dele i klasserommet, og at elevene uttrykte meningene sine overfor læreren direkte i et trygt rom. Læreren snakket også om hvordan elevmedvirkning bidro til at elevene følte seg sett, hørt og tatt på alvor. L1 var derfor positiv til elevenes innspill, og forklarte hvordan det var en måte å anerkjenne elevene på.

L2 henviste til hvordan elevene var forskjellige, og at det derfor var variasjon i hva de trivdes med og ønsket å gjøre. Derfor fikk elevene noen ganger mulighet til å være med å bestemme hvordan de ønsket å bli vurdert, holde presentasjoner og valg av arbeidsmetoder. Noen elever ønsket for eksempel å presentere i en gruppe, mens andre foretrakk å presentere individuelt.

L3 snakket i sitt intervju om hvordan elevmedvirkning kunne bli tatt opp i for eksempel utviklingssamtaler, hvor elevene slik kunne dele sine tanker om egen opplæring. Læreren nevnte også hvordan elevene noen ganger fikk valg i undervisningen, og kunne dermed bestemme selv hva de ønsket å gjøre ut ifra valgene som var satt opp. Videre snakket L3 om at når det handlet om det sosiale i klassen og på skolen, kunne elevrådet også bli benyttet.

Verdien respekt ble som nevnt også et samtaleemne i intervjuene, hvor L3 redegjorde for verdien slik:

«at alle skal få lov til å være den dem er, og bli respektert for den dem er. Og det har vi jo klasseregler på, som elevene har vært med på å utforme selv. At de skal respektere alle...at alle skal få lov til å være den de er».

I intervjuet med L1 redegjorde læreren for hvordan de viste respekt gjennom å skape gode relasjoner med elevene. Læreren gjentar sin sammenligning med vennskap, hvor dem forklarer at alle ønsker å vise respekt for vennene sine. Om en ikke viste hverandre respekt, ville jo ingen ha en som venn. L1 gjentok hvordan lærerens oppførsel smittet over på elevene, hvor respekten læreren viste elevene ble gjenspeilet i klasserommet. I intervjuet med L2 snakket læreren i tillegg om verdien gjensidig respekt, og hvordan dem bidro til dette ved å snakke med elevene om hvordan de hadde det:

«vi har snakket mye om hvordan vi vil ha det, og hvordan vil liker å ha det... Også snakke sammen på en ordentlig måte da, dersom det skjer noe som ikke er ålreit, at man da får sette ord på hva var det jeg ikke likte med det, hvorfor liker vi ikke det? På en måte kunne prøve å hjelpe dem å sette seg inn i hverandres situasjoner da».

I intervjuet med L3 forklarte læreren også hvordan de har fokus på respekt og at alle skal få lov til å være den dem er, hver eneste dag. Det bidro til å skape tryggheten som trengtes i klassemiljøet.

4.5 Ferdigheter og mestring

Til slutt ble anerkjennelse tatt opp i sammenheng med muligheten til *ferdigheter* og *mestring* hos elevene. Spørsmålene til informantene handlet blant annet om hvordan elevene fikk mulighet til å bruke ferdighetene sine i undervisningen, samt hva skolen gjorde for at en elev skulle kjenne på mestring. Samtalene handlet dermed i stor grad om hvordan skolen tilrettelagte for begrepene.

I tillegg fikk informantene spørsmål om hvordan de forhindret ekskludering på skolen. Skolelederen besvarte spørsmålet ut ifra ledelsens perspektiv, og understrekte hvor alvorlig en slik problemstilling var. Skolelederen påpekte at det var viktig å fange opp slike saker tidlig, og videre gå sammen for å drøfte hva skolen kan gjøre for eleven det gjelder. At en elev ikke føler seg som en del av fellesskapet var alvorlig, og en måtte gå videre med slike bekymringer og jobbe for at eleven skulle føle tilhørighet igjen. Dersom en slik jobb ikke ble gjort grundig fra starten, kunne det ha store konsekvenser. Skolelederen gjentok OFL-øktene som et praktisk virkemiddel for å forhindre ekskludering.

For å forhindre at elever blir ekskludert fra fellesskapet, besvarte lærerne i hvert sitt intervju at det var viktig å bygge et godt fellesskap i klasserommene. L2 sin besvarelse lød slik:

«å være mest mulig sammen i klassen. Det meste kan gjøres i klasserommet, sammen med andre tenker jeg da... Minst mulig ute på gruppe, og sånne ting hvor de er borte fra de andre».

L2 forklarte også at det var viktig å kunne leke sammen som en klasse, for å styrke samholdet. I intervjuet med L3 kommer det også frem at det er inne i klasserommet det skjer, og at det i klasserommet skal det være trygt. L3 forklarer videre:

«Vi har mye fokus på at tilpasninga skal skje inne i klasserommet. Sånn at i et klasserom kan det godt være at man jobber med ti forskjellige ting».

L2 redegjorde dermed for hvordan elevene for det meste kunne løse oppgaver sammen i klasserommet med hverandre. Det var viktig å kunne være sammen som en klasse. L3 redegjorde også for dette i sitt intervju, og beskrev i tillegg hvordan det å benytte ulike

læringspartnere kunne være en gevinst i den tilpassede opplæringen. Det var derfor viktig at læreren satte elevene sammen på en måte som var gode for de. For eksempel kunne elever som var svake i ett fag bli plassert sammen med elever som var sterke, eller så kunne elevene bli plassert på en annen måte der de fikk mulighet til å hjelpe hverandre. Slik kunne den tilpassede opplæringen både gagne for den enkelte elev og for fellesskapet.

For å kunne kjenne på tryggheten i klasserommet fikk elevene også mulighet til å noen ganger jobbe med elever som dem trivdes godt med, der L3 beskrev hvordan de ønsket at alle elevene skulle være med inne i klasserommet. Læreren beskrev også hvordan de gjennomførte felles aktiviteter i klasserommet for å styrke elevenes fellesskapsfølelse, i likhet med L2. Å styrke fellesskapet blir også nevnt som et virkemiddel i intervjuet med L1, men i tillegg til dette beskrev læreren hvordan de forhindret ekskludering ved å ha en undervisning som ga eleven selvtillit. For å sørge for dette lot de for eksempel noen elever slippe ulike type tester som kunne gi dem en selvtillitsknekk. Læreren sørget også for at elevene fikk mulighet til å vise seg frem og det de heller var gode til.

4.5.1 Åpenhet og variasjon

Det ble derfor en naturlig overgang i intervjuene å snakke om elevens mulighet til mestring. Lærerne fikk videre spørsmål om hvordan de lot elevene få vise seg frem og deres unike ferdigheter, hvor læreren kjent som L1 videre tok opp:

«At jeg prøver å trekke frem ting de er gode på, vise fram ting de er gode på. At jeg veit for eksempel en elev som sliter med noe, så veit jeg at han er veldig god på noe annet. Da prøver jeg ofte å få lurt inn det på en måte da. Så han skal kunne få lov til å skryte av seg selv».

Videre ble fellesnevneren i intervjuene med lærerne hvordan de sørget for variasjon. De varierte i arbeidsmetoder, oppgaver, ressurser, arenaer, vurderinger og tema. Variasjon skulle sørge for at alle elevene fikk mulighet til å vise frem seg og sine styrker. I intervjuet med L2 snakker læreren om hvordan det tidligere kunne være veldig strammet inn i hvordan opplæringen skulle gjennomføres. Videre forklarte læreren hvordan det dermed kunne være en gevinst i å løsne på rammene, slik at elevene fikk rom til å medvirke selv og påvirke hvordan de ville løse oppgaver.

L3 nevnte i sitt intervju et spesifikt eksempel hvor det å løsne på rammene var en gevinst. Elevene skulle da jobbe med land i Europa og skrive om tre kjendiser fra et land. Hva teksten

skulle inneholde og hvem den skulle handle om var helt åpent. Elevene fikk slik mulighet til å benytte sine egne interesser for å løse oppgaven, hvor elevene som for eksempel hadde store kunnskaper i fotball fikk muligheten til å skrive om sine idrettshelter. Når elevene får mulighet til å vise seg frem i klassen bidrar det også til mestring, nevner lærerne.

Gjennom intervjuet med skolelederen nevnte informantene i flere settinger hvordan eleven kunne kjenne på mestring i skolehverdagen sin. I dette samtaletema gjentok skolelederen læreplanen, og redegjorde for hvordan den er på vei mot å tenke mer dybde og tverrfaglighet. Skolelederen konkluderer med at det er mye bra i den nye læreplanen i forhold til elevens mestring i skolehverdagen.

I samtalen med L1 ble det påpekt hvor viktig, men også krevende, tilpasset opplæring er. Igjen nevnte læreren hvor stor gevinst tilpasset opplæring gir:

«hvis du gir eleven tilfredsstillende opplæring, og går ut av 7. trinn med mer selvtillit enn dem gjorde da de starta, så er eleven fornøyd, foreldra fornøyd og jeg fornøyd».

4.6 Elevenes selvtillit

Gjennom intervjuene kommer det fram hvordan tilpasset opplæring og anerkjennelse skal bidra til tilhørighet og mestring hos elevene. I avslutningen av intervjuene ble elevens *selvtillit* videre et tema, med hensyn til Honneth sitt begrep kjent som selvrealisering. Se igjen tabell 3 for sammenheng. Informantene fikk alle spørsmålet: *når føler du at en elev har klart å bli trygg på seg selv, både som enkeltelev og som klassekamerat?*

Skolelederen kjente at eleven hadde oppnådd dette når de var i stand til å møte livet videre med livsmot. Om eleven ikke fikk kjenne på mestring kunne det ødelegge både deres læresyn og selvfølelse. Som skoleleder var den viktigste jobben å bry seg om elevene, og beskrev videre at:

«...på slutten av ungdomsskoletida skal se en flott ungdom som, som er en del av gruppa, som klarer seg nogen lunde bra faglig, som klarer å reflektere litt over egen skolegang og sin egen utvikling...mer i stand til å møte videregående, og i stand til å møte det videre livet».

Skolelederen opplevde at det ofte gikk bra med de aller fleste elevene, og nevnte en historie som bekreftet dette. I historien til skolelederen kom det også frem hvordan eleven det gjaldt på sitt siste skoleår kunne reflektere over egen skolegang.

I intervjuet med L1 var det viktig at elevene hadde trua på seg selv og et framtidshåp. Læreren beskrev hvordan det derfor var viktig å skape trivsel, og forklarte:

«Har du trivsel så skaper du trygghet, og har du trygghet så har du læring. Trivsel, trygghet, læring».

For L1 var det viktig å skape et klassemiljø hvor det var lov å gjøre feil, hvor det var smil i løpet av en skoletime og hvor elevene kjente at de gledet seg til å gå på skolen.

Drømmesenarioet var at elevene var trygge på seg selv og de rundt seg.

L2 viste i sitt intervju de samme kvalitetene, og kjente at elevene hadde oppnådd det å bli trygg når de klarte å delta, turte å ta sin plass, var trygge og mestret oppgavene sine. Videre la L2 til:

«Når du kanskje ser noe fra dem som du kanskje ikke hadde trodd, eller på en måte klarer mer enn de selv hadde trodd».

L3 oppsummerte videre tankene som kom frem gjennom intervjuene i et av sine utsagn, hvor dem besvarte følgende:

«at du har det bra, med venner på skolen, og at du føler sosial tilhørighet. Og at du har fått oppgaver som du mestrer... at du ser da at: dette her var noe nytt, og det fikk jeg til».

Gjennom intervjuene har informantenes redegjørelser og erfaringer med tilpasset opplæring og de ulike settingene av anerkjennelse kommet frem. I analysen som har blitt gjennomført har undersøkelsene som nevnt tatt utgangspunkt i de samme kategoriene som var satt opp i intervjuguiden. I dette kapitlet har dermed rapporteringen fra resultatene i analysen blitt lagt frem.

Informantenes besvarelser tok alle utgangspunkt i tilpasset opplæring som kontekst. Informantene fikk nemlig i forkant informasjon om masteroppgavens tema, og hvordan undersøkelsene blant annet handlet om anerkjennelse og hvordan det kom frem i den tilpassede opplæringen. Selv om spørsmål blant annet handlet om ulike varianter av anerkjennelse, diverse begrep og elevenes selvtillit, tok besvarelsene utgangspunkt i skolens tilpassede opplæring.

I intervjuene har det kommet frem hvordan de ansatte på skolen er opptatt av å inkludere alle elevene i skolens fellesskap. De peker slik videre på hvordan det derfor er essensielt å skape

et trygt og godt samhold med de rette verdiene, slik at hver elev på skolen skal føle seg både sett og hørt. Informantene redegjør også for hvor viktig tilrettelegging av undervisning kan være for elevene, og hvordan de gjennom å tilpasse undervisningen ønsker å vise frem hver elev og det de er gode på. De ansatte viser dermed at de er opptatt av å fokusere på det positive.

Informantenes redegjørelser vil videre bli knyttet opp mot det teoretiske perspektivet til masteroppgaven, hvor det i tillegg vil bli undersøkt hvordan redegjørelsene kan påvirke elevenes utvikling ifølge teori og forskning. Resultatene skal i neste kapittel sammen med teori dermed drøfte masteroppgavens tema og besvare dens problemstilling.

5. Drøfting

Opplæringsloven §1-1 redegjør for hvordan elevene gjennom skolen skal utvikle både kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at de kan mestre livene sine både for seg selv og samfunnet. Det gir et bilde av skolens grunnleggende ansvar (Opplæringslova, 1998).

Gjennom denne masteroppgaven har tilpasset opplæring og anerkjennelse mer spesifikt blitt benyttet som videre utgangspunkt for å undersøke hvordan ansatte i skolen kan tilrettelegge og påvirke slik at hver elev får en opplæring de mestrer.

I likhet med skolen, er også målet gjennom Honneth (2003, s. 75–76) sin teori å påvirke menneskers liv til det bedre, da gjennom anerkjennelse. Slik har derfor anerkjennelse og Honneth sin teori blant annet blitt benyttet gjennom oppgaven. Samtidig tar Honneth (2008, s. 139) sin teori hensyn til hvordan det finnes flere variasjoner av anerkjennelse, som har vært interessant å undersøke i de skoleansattes beskrivelser. Ved å se på hvordan ansatte på en skole redegjør for både tilpasset opplæring og ulike variasjoner av anerkjennelse, har det videre vært relevant å se på sammenhengen mellom begrepene og hvordan redegjørelsene kan påvirke utviklingen hos elevene. Dette vil videre bli diskutert i kapitlet, hvor masteroppgavens teoretiske perspektiv blant annet vil bli benyttet for å undersøke dette nærmere.

I Honneth (2008) sin teori, som har blitt referert til som *anerkjennelsesteorien*, blir det beskrevet hvordan anerkjennelse oppnås gjennom erfaringer fra tre sfærer. Det er samholdet mellom disse som skal påvirke menneskers liv og utvikling til det bedre (s. 103–104). Ved å benytte disse sfærene som teoretisk rammeverk gjennom masteroppgaven, har det vært lettere å bygge seg en forståelse av de ansatte i skolens redegjørelser av anerkjennelse, samt hvordan begrepet kommer frem i deres tilpassede opplæring. Gjennom intervjuene redegjorde informantene for både tolkninger og erfaringer med masteroppgavens hovedbegrep. Det er i tillegg verdt å gjenta hvordan besvarelsene i hovedsak tok utgangspunkt i den tilpassede opplæringen som arena.

Informantene redegjorde for flere variasjoner av anerkjennelse i deres tilpassede opplæring, der flere interessante funn kom frem. Ved å plassere anerkjennelsesteorien i en skolesammenheng, skal dermed elevene erfare anerkjennelse gjennom opplevelser av kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse, og slik oppnå en opplæring som de både kan mestre og verdsette. I anerkjennelsesteorien kommer det også frem hvordan gjensidig

anerkjennelse kan gi flere positive gevinster for fellesskapet, som gjør skolen til en essensiell arena for teoriens utgangspunkt (Honneth, 2003, s. 95).

Med utgangspunkt i undersøkelsene som har blitt utført, vil samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring i dette kapitlet bli videre diskutert. I tillegg vil det i drøftingen bli undersøkt hvilken påvirkning disse fenomenene kan ha på elevene og deres utvikling, basert på funna fra masteroppgavens teoretiske perspektiv. Først og fremst ønsker jeg i kapitlet å kort ta for meg informantenes oppfattelser av tilpasset opplæring og anerkjennelse som enkelte begrep, og hvilken sammenheng disse har med det teoretiske rammeverket. Intensjonen med dette er å videre kunne se sammenhengen mellom fenomenene i henhold til det informantene og teori har redegjort for. Senere i kapitlet vil derfor samholdet mellom tilpasset opplæring og anerkjennelse bli drøftet og hvilken påvirkning de kan ha for utviklingen, med utgangspunkt i hver anerkjennelsestype. Deretter vil det bli tatt opp hvilken påvirkning dette kan ha på elevenes mulighet til oppnåelse av selvrealisering.

5.1 Anerkjennelse og tilpasset opplæring

Det kom frem flere interessante funn i informantenes oppfattelser av tilpasset opplæring og anerkjennelse som generelle begrep. Flere av informantenes redegjørelser av tilpasset opplæring kunne for eksempel bli forstått ut ifra Honneth sin anerkjennelsesteori. I intervjuet med skolelederen kom det frem hvordan tilpasset opplæring blant annet skulle bygge opp selvfølelsen til elevene, bidra med mestring og gi progresjon faglig og sosialt. Med tanke på hvordan anerkjennelse enda ikke var tatt opp som begrep, sto fremdeles verdiene fra fenomenet ubevisst fram i skolelederens tolkning av tilpasset opplæring. Anerkjennelse handler nemlig blant annet om menneskers følelse av aksept, og erfaringer av å bli verdsatt i fellesskapet som de er en del av (Honneth, 2008, s. 116). Skolelederen redegjorde også tidlig for elevenes utvikling, med hensyn til hvordan skolen satset på både god faglig og sosial progresjon hos elevene.

Gjennom intervjuene ble det som er referert til som *den nye* læreplanen flere ganger et tema. Det ble i flere settinger gjentatt hvordan rettigheten til tilpasset opplæring var blitt forsterket. Dybdelæring var en av årsakene til dette, hvor fokuset heller ligger på hvordan opplæringen skal være mer åpen, praktisk og variere i flere fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). I tillegg kom det frem i intervjuene hvordan skolen også arbeidet for en bedre ordinær opplæring, som slik skulle gi hele elevmangfoldet mulighet til mestring og progresjon.

Lærerne beskrev hvordan tilpasset opplæring alltid skulle være i bakhodet gjennom skoledagen, og hver enkelt elev skulle få en opplæring som var tilpasset. L1 sammenlignet for eksempel tilpasset opplæring med å være sykepleier. I sammenligningen kommer det dermed frem hvordan skolen har ansvar for å gi elevene en opplæring som hjelper dem i utviklingen sin. Som en sykepleier er nødt til å gi pasientene sine riktige medisiner og pleie, er læreren nødt til å gi riktig opplæring.

Når det kom til informantenes oppfattelse av anerkjennelsesbegrepet, hadde skolelederen og L2 en ganske lik definisjon. Ifølge informantene handlet anerkjennelse om å føle seg verdt, bli satt pris på og at ens styrker kunne bli vist frem og være nyttige for de rundt seg.

Anerkjennelsesteorien redegjør for hvordan mennesker er nødt til å erfare ulike variasjoner av anerkjennelse for å kunne oppnå en positiv utvikling (Honneth, 2008, s. 103–104).

Redegjørelsene til skolelederen og L2 kan minne litt om disse variasjonene, som tar for seg menneskers behov for kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 139). Det er interessant hvordan anerkjennelsesteoriens struktur da ubevisst kom frem i informantenes redegjørelser. Lignende tanker kom også frem i L1 og L3 sine intervju.

Det ble i tillegg av L3 beskrevet hvordan relasjoner var essensielt for samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring. På grunn av dette funnet vil dermed relasjoner senere bli tatt opp i drøftingen, og hvilken betydning begrepet kan ha for samholdet mellom tilpasset opplæring og anerkjennelse. Informantene definerte som kjent også relasjonsbegrepet i intervjuene, hvor begrepet blant annet handlet om å se eleven og vise at du brydde deg om dem.

I tillegg til å redegjøre for målene ved tilpasset opplæring, beskrev skolelederen også hvordan de ansatte på skolen skulle behandle elevene. Skolelederen forklarte hvordan de ansatte skulle være greie mot elevene, oppføre seg og like alle elever. Denne uttalelsen viser igjen ulike variasjoner av hvordan en kan anerkjenne elevene, og beskriver hvordan de ansatte skal verdsette mangfoldet på flere måter. Videre i drøftingen vil de ulike formene for anerkjennelse og dets sammenheng med tilpasset opplæring videre bli diskutert. I tillegg vil det også bli sett på hvordan formen for anerkjennelse og tilpasset opplæring kan påvirke elevens utvikling.

5.2 Kjærlighet

For at elevene skal kunne erfare kjærlighet, er de avhengig av fellesskapet rundt seg. For å kunne erfare kjærlighet må mennesket nemlig oppleve bekreftelse og anerkjennelse av ens behov, som kun er mulig dersom fellesskapet rundt anerkjenner hverandre gjensidig (Honneth, 2008, s. 104). I anerkjennelsesteorien tar kjærlighet videre hensyn til det emosjonelle, nærmere bestemt hvordan elevene kan erfare sympati, følelse av aksept og verdsettelse (Honneth, 2008, s. 116). I en skolekontekst er en derfor avhengig av at fellesskapet og skolen har de rette verdiene, der man kan bli akseptert for den en er. Skolelederen bekreftet dette, ved å henvise til hvordan vi mennesker kan være avhengig av andre sine tanker om oss. På grunn av dette var det derfor viktig at skolen hadde de rette verdiene. For å nærmere forstå hvordan skolen anerkjente elevene sine med hensyn til kjærlighet, og hvordan sfæren kom frem i deres tilpassede opplæring, fikk informantene som kjent spørsmål om omsorg, oppmuntring og verdsettelse av elevmangfoldet. Spørsmålene som ble stilt var både rettet mot fellesskapet på skolen og den enkelte elev, samt hvordan kjærlighet kom frem i interaksjonene.

I intervjuet med skolelederen la informanten frem en tanke, som videre illustrerte omsorgen skolen viste sine elever. Tanken baserte seg på hvordan skolen skulle gripe tak i det eleven mestret, forsterke det positive, heie på eleven, gi ros og se eleven for den de var. Ved å anerkjenne elevene på denne måten, viser skolen hvordan de tar hensyn til elevene og hvordan de er ulike og på ulike utviklingsnivå. Skolen er slik klar over hvordan elevene har et ulikt læringsforløp, og verdsetter dette (Vygotsky, 1978, s. 86). Tanken til skolelederen viser også hvordan skolen jobber for å positivt påvirke elevene og deres opplæring, som også er et kjennetegn i opplevelsen av kjærlighet (Honneth, 2003, s. 92).

Skolen anerkjenner dermed elevene ved å skape fortrolige relasjoner med dem. Det er i interaksjonene elevene kan oppleve anerkjennelse, hvor skolen gjennom *gjensidig anerkjennelse* verdsetter elevene og deres behov (Honneth, 2008, s. 104). Relasjonene som blir dannet påvirker videre hvordan den tilpassede opplæringen blir tilrettelagt. Det bekreftet informantene i intervju, hvor de beskrev hvordan det å bygge en relasjon blant annet handlet om å bekrefte og verdsette elevene. I intervjuene kom det i tillegg frem at dersom elevene også likte læreren sin påvirket det hvordan de oppførte seg. Opplevelser av kjærlighet påvirker menneskers emosjonelle trygghet, som blant annet bidrar til at en stoler mer på egne følelser og funksjoner (Honneth, 2008, s. 116). Det at skolen dermed anerkjente elevene slik i

relasjonene førte til at dem ønsket å imponere læreren sin i undervisningen, og gjorde at de også strakk seg litt lengre i læringen. Det kommer dermed frem hvordan anerkjennelse av kjærlighet kun har effekt dersom elevene har en trygg og god relasjon med læreren og skolen rundt seg.

Anerkjennelsen kommer dermed frem i relasjonene med eleven. Anerkjennelsesteorien bekrefter dette, ved å vise til hvordan mennesket er avhengig av at andre i fellesskapet aksepterer en for å kunne erfare kjærlighet (Honneth, 2008, s. 104). I tillegg til læreren og ledelsen, viser anerkjennelsesteorien hvordan elevene også slik er avhengig av resten av skolens fellesskap. Informantene redegjorde også for dette, og understrekte hvor viktig et godt samhold var for skolen. Skolesamholdet skulle basere seg på trygghet, og skolen skulle være en arena hvor elevene heiet på hverandre. For å kunne oppnå dette arrangerte skolen felles opplevelser, arbeidet for et fellesskap der elevene støttet og viste respekt for hverandre og ens behov og sørget for trivsel. Dette påvirket elevenes læring og trygghet. Klima på skolen var avgjørende for elevenes tilhørighet og verdsettelse. De ansatte på skolen hadde en felles verdi som påvirket også denne fellesskapsfølelsen, ved at alle redegjorde for hvordan hver elev på skolen ble ansett som *deres elev*.

Et trygt skoleklima er også viktig for elevenes utvikling og læring. Dersom eleven skal være i stand til å gjennomføre aktiviteter eller lære må de være trygge og tro på sine ferdigheter (Bandura, 1997, s. 33). Det blir dermed lettere for elevene når de går på en skole med gode verdier. De gode verdiene påvirker den gjensidige anerkjennelsen i fellesskapet, ved at elevene i tillegg til skolens ansatte dermed anerkjenner hverandre i interaksjonene (Honneth, 2008, s. 105). Gjensidig anerkjennelse blir dermed mulig på grunn av skolens verdier og holdninger. Det kan igjen påvirke, ifølge informantene, hvor mottakelig eleven er for læring.

Det kommer dermed frem hvordan skolen viser kjærlighet gjennom gode relasjoner, verdier og ved å verdsette elevene for den de er. Videre er også omsorg og sympati viktige nøkkelford for kjærlighetssfæren (Honneth, 2003, s. 92). Omsorg beskrev L1 som en essensiell del av det å være lærer. Videre redegjorde informantene for hvordan de viste omsorg ved å gi elevene ros, gode tilbakemeldinger, lytte, trekke frem deres egenskaper i undervisningen og gi elevene en tilpasset opplæring som skulle være god nok. Når skolen er opptatt av å vise slik omsorg overfor elevene danner det den følelsesmessige kontakten elevene trenger for å kunne erfare kjærlighet (Honneth, 2003, s. 92). Informantene beskrev hvordan omsorg også skapte trivsel i klasserommet, som igjen viser hvordan andre sine tanker og oppførsel kan påvirke ens utvikling. Skolelederen viste også sympati ved å beskrive hvordan det skulle være rom for

mye i den ordinære opplæringen, slik at alle elevene kunne ha mulighet til å mestre skolehverdagen sin. Omsorgen informantene viser styrker denne tanken, ved at elevene opplever kjærlighet ved å kun være den de er.

Når mennesket erfarer kjærlighet, bidrar det ifølge anerkjennelsesteorien til at mennesket blir mer fortrolig med følelsene og verdiene sine. Erfaringer av kjærlighet påvirker elevenes emosjonelle utvikling, som bidrar til at de blir trygge på egne følelser, funksjoner og behov i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 116). Kjærlighet påvirker dermed elevenes trygghet i fellesskapet. Det gjør at de kan bli mer komfortable med å dele oppfatninger om egen læring, og forstå hvilken verdi de har for seg selv og for fellesskapet i skolen. Det har også kommet frem hvordan anerkjennelse kan påvirke måten elevene bygger relasjoner på. Om eleven selv opplever å bli anerkjent er det større sannsynlighet for at de selv blir tryggere på å anerkjenne andre på samme måte (Honneth, 2003, s. 93). Informanten kjent som L1 påpekte dette ved å sammenligne anerkjennelse med vennskap. Man ønsker å vise venne sine omsorg og respekt, og ingen vil være venn med en som behandlet andre dårlig. Informantene viser hvordan læreren kan bidra med å danne slike gode relasjoner gjennom å veilede og demonstrere god oppførsel for elevene, for eksempel gjennom lek. Lek påvirker elevenes utvikling, og kan utfordre både deres sosiale og faglige styrker (Vygotsky, 1978, s. 102). Det skjer blant annet i den tilpassede opplæringen.

I anerkjennelsesteorien kommer det i tillegg frem hvilke konsekvenser det kan ha dersom en ikke erfarer kjærlighet. Gjennom å benytte begrepet krenkelser, viser teorien hvordan ulike erfaringer som svekker ens trygghet kan forhindre opplevelsen av kjærlighet (Honneth, 2003, s. 88). Det er derfor viktig med en god balanse av kjærlighet. Slik som skolelederen redegjorde for, er skole å øve seg på livet. Skolelederen redegjorde videre for hvordan livet kan være komplisert, og det er derfor viktig at elevene lærer å anerkjenne hverandre tidlig. Det kom frem i intervjuene at dersom elevene lærer å godta at man er forskjellig og aksepterer det, vil det påvirke deres videre utvikling positivt.

5.2.1 Tiltak for å erfare kjærlighet

Siden jeg i denne masteroppgaven først og fremst var nysgjerrig på hva de ansatte i skolen faktisk gjør for at hver elev skal få en så god opplæring som mulig, har jeg valgt å i tillegg se på hvilke tiltak de ansatte redegjorde for innen hver sfære for kunne oppnå anerkjennelse i den tilpassede opplæringen. For eksempel i tillegg til å vise omsorg, redegjorde også informantene for andre tiltak som bidro til at elevene erfarte anerkjennelse av kjærlighet.

Et gjentakende virkemiddel skolen benyttet for å kunne bidra med anerkjennelse er ulike former for variasjon. For at elevene skulle erfare kjærlighet varierte skolen dermed undervisningen slik at hver enkelt skulle føle seg verdsatt i fellesskapet. Skolen varierte i arbeidsmåter og tema, slik at hver elev fikk muligheten til å få noe de behersket og kunne vise seg frem for resten av fellesskapet. Det varierte også i hvilke elever som ble plukket ut og trukket frem, slik at alle i elevmangfoldet ble sett. Videre ble drama henvist til som en konkret metode. Drama ble beskrevet som en arbeidsmetode med friere form, hvor det ikke var faste regler eller retningslinjer. Slike arbeidsmetoder oppmuntret også elevene. I forkant av ulike arbeidsoppgaver fikk elevene også mulighet til å forberede seg, slik at de kunne bli trygge i læringssituasjonen.

Skolen verdsatte også elevenes ulikheter ved å følge dem opp ulikt. Elevene var forskjellige, og ønsket derfor å få tilbakemeldinger ulikt. For å kunne kartlegge dette ble for eksempel elev- og utviklingssamtaler benyttet. Elevene fikk slik mulighet til å dele sine tanker om egen læring. I tillegg var den uformelle samtalen også viktig, siden den bidro til å bygge gode relasjoner og gi tilhørighet.

Til slutt ble det nevnt hvordan lærerne arrangerte diverse aktiviteter og leker med elevene. Disse aktivitetene skulle bidra til å styrke samholdet, gi trygghet og møte elevene med omsorg. Leken bidrar også til å veilede elevenes oppførsel og deres utvikling (Vygotsky, 1978, s. 102). Slik kan lek også være nyttig i den tilpassede opplæringen, for både sosiale og faglige årsaker. Tiltakene henviser dermed til hvordan elevene blir anerkjent og kan oppleve kjærlighet i den tilpassede opplæringen.

5.3 Rettighet

Slik som i anerkjennelsen av kjærlighet, er eleven også avhengig av interaksjonene rundt seg for å kunne erfare rettslig anerkjennelse. Det er gjennom gjensidig anerkjennelse mennesket blir klar over sine krav i samfunnet (Honneth, 2008, s. 117). Sfæren tar spesifikt for seg menneskers rettigheter i samfunnet, hvor elevene videre kun kan oppnå anerkjennelse dersom de selv og fellesskapet rundt er likestilt hverandre (Honneth, 2008, s. 119). I anerkjennelsesteorien kom det også frem hvordan rettighetene i tillegg måtte oppfylles av fellesskapets ledende stillinger (Honneth, 2008, s. 118). I en skolekontekst er det dermed skolens ledelse og autoritative roller som har ansvar for at elevene kan erfare rettslig anerkjennelse. Som medlem av et skolefellesskap er eleven tilegnet visse rettigheter og krav,

og det var hvordan skolen anerkjente disse som ble tatt opp i intervju. I tillegg ble begrep som respekt og medvirkning også tatt opp.

Som kjent må elevene være likestilte hverandre dersom de skal kunne erfare rettslig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 119). I en skolekontekst handler det dermed om å la elevene få en opplæring som er likestilt, som videre skal sørge for at hver elev opplever at ens rettigheter og behov blir møtt. I intervjuene med skolens ansatte kom det frem hvordan de sørget for et likestilt opplæringstilbud gjennom den tilpassede opplæringen. Ved å tilpasse undervisningen godt, skulle skolen sikre at hver elev fikk en opplæring som var tilrettelagt for den de var. Tilpasset opplæring er en lovpålagt rettighet elevene har i skolen, som tilsier at elevens forutsetninger og evner skal bli ivaretatt (Opplæringslova, 1998, §1-3).

I anerkjennelsesteorien blir det videre beskrevet hvordan menneskene gjennom anerkjennelsen skal, i tillegg til å være likestilt, kunne anse seg selv som like tilregnelige og verdifulle (Honneth, 2003, s. 92–93). Informantene tok opp i intervjuene hvordan det skulle være mer åpenhet i den ordinære opplæringen, hvor skolelederen blant annet beskrev hvordan det innebar å forhindre forskjellsbehandling og heller inkludere elevmangfoldet. Lærerne beskrev hvordan de gjennom tilretteleggingene sine sørget for at hver elev fikk en opplæring hvor de kunne utvikle seg og tilegne seg samme læringsutbytte, selv om den var tilpasset. Å ha en likeverdig innstilling var å ha like mye tro på elevene, og at deres kunnskaper var like mye verdt inne i klasserommet. I læreplanen blir det også beskrevet hvordan tilpasset opplæring, gjennom dybdelæring, tilrettelegginger og variasjon, skal gi den ordinære opplæringen mening for hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15–16). Skolen viser dermed hvordan de tar hensyn til hver elevs rettighet, og sørger for at hver elev ser seg selv som like verdifulle og tilregnelige, gjennom å tilpasse den ordinære opplæringa slik at den passer for alle.

Basert på redegjørelsene som har blitt gjort fremstilles dermed tilpasset opplæring som synonymt med likeverdig opplæring. Skolen anerkjenner elevene rettslig ved å jobbe for en bedre ordinær opplæring som både inkluderer og verdsetter elevene og deres behov. Mulighetene elevene har for å kunne erfare rettslig anerkjennelse blir derfor gjennom den tilpassede opplæringen.

Et annet interessant funn som kom frem i intervjuene, var hvordan informantene uoppfordret redegjorde for sine roller og ansvar i samtalen om rettslig anerkjennelse. Årsaken til at det i dette tilfellet er spesielt interessant, er på grunn av hvordan anerkjennelsesteorien nettopp

redegjør for hvordan det er de autoritative rollene som sørger for menneskers opplevelser av at ens rettigheter blir anerkjent (Honneth, 2008, s. 118). Når informantene dermed redegjorde for rettigheten til tilpasset opplæring, beskrev de hvordan den skulle inkludere alle elever og at det var skolens ansvar at rettigheten ble oppfylt. I tidligere forskning blir blant annet denne ansvarsrollen drøftet. Faldet og Nordahl (2017) beskriver for eksempel hvordan et snevert syn på normalitet kan ekskludere elever fra opplæringen. I mine undersøkelser hadde informantene en motsatt holdning, hvor elevers ulikheter ble verdsatt. Ledelse og klasseledelse kom dermed frem som et viktig virkemiddel for opplevelsen av rettslig anerkjennelse.

Informantene beskrev videre hvordan de blant annet benyttet differensiering i den tilpassede opplæringen, og tilpasset ofte etter tre nivåer slik at hver elev fikk oppgaver som de kunne mestre. Etter å ha lest Auestad (2015) sin undersøkelse om begrepet, blir man oppmerksom på hvor bevisst en må være når en benytter differensiering som virkemiddel. I Auestad (2015, s. 1) sine funn kom det nemlig frem hvordan differensiering kan svekke læringen og læringsmiljøet dersom den blir uklokt benyttet. Ifølge informantenes redegjørelser ble nivådeling benyttet i varierende grad, og var ikke konstant. Nivåene skulle ikke bli benyttet slik at elevene ble plassert i bås, og de varierte i både fag og hvordan det ble tilrettelagt. Differensieringen informantene redegjorde for skulle ikke lede til forskjellsbehandling, og kom frem gjennom beskrivelsene som klokt benyttet. Ansvarsrollene som kommer frem hos informantene samsvarer derfor i større grad med Postholm (2014) sine funn. Postholm (2014) beskriver hvordan lærere som anerkjenner og jobber for gode relasjoner oppnår god klasseledelse. Disse funnene fra tidligere forskning bidrar med å vise effekten informantenes klasseledelse har, og hvordan de tar ansvaret for rettslige anerkjennelse på alvor. Når skolen tar sin rolle og sitt ansvar alvorlig, kan det påvirke elevenes erfaring av rettslige anerkjennelse. Som kjent kan andres tanker og holdninger om en påvirke menneskets tilstand og, i dette tilfellet, tro på egne rettigheter (Bandura, 1997, s. 79).

Til slutt var det interessant hvordan informantene redegjorde for elevenes mulighet til elevmedvirkning. Elevmedvirkning er et element som elevene i skolen også har rettighet til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Skolelederen bekreftet dette, ved å i tillegg henvise til barnekonvensjonen og barns rett til å bli hørt og tatt på alvor (BFD, 2003, s. 13). Informantene var alle positive til elevmedvirkning, og beskrev hvordan medvirkning ikke bare handlet om å anerkjenne elevene, men også hvordan det kunne gi mange gode innspill til hvordan undervisning kunne gjennomføres. Medvirkning kan bidra til å styrke elevenes

rettslige anerkjennelse og opplevelse av likeverdig behandling, ved at deres forslag og mening rundt undervisning kan bli ansett som essensielt for læringen (Honneth, 2003, s. 92–93). L1 beskrev hvordan det alltid var rom for å dele i klasserommet, og det fikk elevene til å føle seg sett, hørt og tatt på alvor. For elevenes utvikling og mestringstro kan elevmedvirkning ha en stor verdi, ved at det gir muligheter for å teste og vurdere ens evner og læring (Bandura, 1997, s. 168). Medvirkning kan dermed ha en viktig plass, ikke bare i forhold til elevenes erfaring av anerkjennelse, men også i forhold til deres faglige utvikling.

Når elevene erfarer rettslig anerkjennelse påvirker det først og fremst deres selvrespekt og gir motet en trenger for å kunne kreve inn sine rettigheter i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 129). Ved at skolen tar elevene på alvor og respekterer dem for den de er, utvikler eleven en fornuft og også respekt for seg selv (Honneth, 2008, s. 116–117). Når det videre kommer til konsekvensene som kan oppstå dersom en elev ikke opplever rettslig anerkjennelse, påpeker anerkjennelsesteorien hvordan mennesket kan bli krenket ved å ikke bli ansett som like verdifull eller pålitelig som de andre medlemmene i fellesskapet (Honneth, 2003, s. 88). Om det er slik at elevens rettigheter ikke blir møtt eller innvilget av skolen kan det dermed føre til diskriminering. Det er derfor viktig at skolen tar ansvaret for elevenes rettigheter alvorlig, slik informantene redegjorde for.

I funnene som ble gjort fremsto rettslig anerkjennelse som et stort ansvar hos skolen. Tilpasset opplæring skulle sørge for anerkjennelsen, ved at elevene fikk en undervisning som var tilrettelagt for den de var. Konsekvensene av slik anerkjennelse, kom frem hos informantene som at elevene følte seg sett og tatt på alvor. Det fremstår derfor slik hvor viktig det er med rettslig anerkjennelse for elevenes tilpassede opplæring. Når skolen opprettholder elevenes rettighet til tilpasset opplæring respekterer de ikke bare elevenes krav i skolen, men blir også oppmerksomme på deres læring og hva som er best for dem. Rettigheten påvirker dermed ikke bare elevenes sosiale tilhørighet, men kan også påvirke deres faglige utvikling til det bedre. Dette ved at skolen da er mer bevisst på hva som skal til for at de skal lære videre (Vygotsky, 1978, s. 87).

5.3.1 Tiltak for å erfare anerkjennelse

Informantene viser hvordan de påvirker elevenes rettslige anerkjennelse på ulike måter. I tillegg til å beskrive hvilken effekt medvirkning har, redegjorde informantene for eksempel også for hvordan de faktisk lot elevene påvirke egen læring. Begrepet variasjon ble da benyttet for å vise til hvordan de ansatte varierte i hvordan elevene selv ønsket å bli vurdert,

presentere prosjekter og gjennomføre arbeidsmetoder. Underveis i undervisningen kunne elevene også få valg, slik at de selv kunne avgjøre hvordan de ville benytte læringssituasjonen. Spørsmål om egen læring ble også tatt opp i utviklingssamtaler, hvor elevene hadde mulighet til å dele hvordan de ønsket å medvirke. Elevråd ble også nevnt som virkemiddel, hvor det sosiale på skolen nærmere kunne bli drøftet av elevene. Til slutt ble det igjen understreket hvordan dette først og fremst var mulig dersom klasserommet var et trygt rom, hvor verdiene til skolen igjen kommer frem.

I anerkjennelsesteorien blir det beskrevet hvordan rettslig anerkjennelse kunne bli gjenkjent i interaksjonene ved at for eksempel medlemmene av fellesskapet viste hverandre respekt (Honneth, 2003, s. 92–93). Begrepet ble også tatt opp i samtalene med informantene, hvor de beskrev respekt som elevenes mulighet til å være den de er og bli respektert for det. Å vise respekt var en selvfølgelighet blant informantene, og de viste elevene sine respekt gjennom både relasjoner og regler. Tiltak de benyttet for dette var deriblant klasseregler, som ble dannet i klassens plenum der elevene kunne være med å bestemme reglene selv. Lærerne viste også respekt i relasjonene sine, ved å akseptere alle for den de var og lyttet til det elevene hadde å si. Klasseledelsen var også viktig, ved at lærernes oppførsel kunne smitte over på elevene. Respekten læreren viste påvirket hvordan elevene respekterte hverandre, og viser igjen hvordan anerkjennelse kan ha en ringvirkning (Honneth, 2003, s. 93). Lærerne påvirket også dette ved å snakke sammen med elevene, hvor elevene kunne dele hvordan de ville ha det på skolen og bli lyttet til. Ved å la dem kunne sette ord på sine tanker og følelser opprettholdt de også deres rett til å bli hørt (BFD, 2003, s. 13).

5.4 Sosial verdsettelse

I anerkjennelsesteorien skiller sfæren kjent som sosial verdsettelse seg noe fra de forrige. For å nærmere forstå hvordan skolen da benyttet kjennetegn fra sfæren i sin tilpassede opplæring, samt hvilke gevinster det kan ha for elevenes utvikling, bør dette tydeligere avklares.

Anerkjennelse i kjærlighet og rettighet baserer seg på et sentralt fellestrekk, hvor begge formene for anerkjennelse oppnås gjennom interaksjoner (Honneth, 2008, s. 117). Når skolen arbeider for å etablere gode relasjoner med elevene, danner de den tilliten og følelsesmessige tiltroen som trengs for å kunne erfare sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 138). Fellesskapet rundt må derfor ha etablert en gjensidig anerkjennelse og solidaritet for at elevene skal kunne oppfatte anerkjennelsen som sosial verdsettelse innebærer (Honneth, 2003, s. 95).

Anerkjennelsen som kommer frem gjennom kjærlighet og rettighet styrker dermed erfaringen av sosial verdsettelse.

Sfæren bidrar videre med anerkjennelse av menneskets unike egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008, s. 130–131). I en skolekontekst handler det dermed om å verdsette elevenes unike ferdigheter som kan skille dem fra mengden. I anerkjennelsesteorien bli det videre beskrevet hvordan anerkjennelsen skal vise mennesket at ens egenskaper også er betydningsfulle, og på grunn av dette bli verdsatt av de andre medlemmene i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 137). Det er igjen lettere for elevene å tro på denne anerkjennelsen, når de stoler på menneskene rundt seg, som kjærlighet og rettighet skal sørge for. Sosial verdsettelse kan i tillegg bidra til elevenes tro på egen mestring, som er vesentlig i den tilpassede opplæringen. Elevene er mer sannsynlig til å oppnå mestringsfølelse dersom de har kompetansen for det (Bandura, 1997, s. 36). Tilpasset opplæring skal som kjent sørge for at elevene lærer og utvikler seg, og hvordan skolen mer spesifikt anerkjente elevene med kjennetegn fra sosial verdsettelse vil videre bli lagt frem.

Om en elev ikke skulle ha tro på seg selv eller egne ferdigheter, kan det føre til at deres motivasjon blir svekket (Bandura, 1997, s. 33). Elevene bør dermed føle seg som verdifulle bidragsyttere, som blir akseptert av fellesskapet de er en del av. Det danner også grunnlag for en både bedre sosial og faglig utvikling (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 8). Dette er videre kun mulig dersom skolen anerkjenner ulikheter og bidrar med forskjellige tilrettelegginger i opplæringen (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 42).

Ekskludering fremsto dermed som en kontrast til det som er hensikten med sosial verdsettelse, der en anerkjenner forskjeller (Honneth, 2008, s. 130–131). For å undersøke dette videre fikk informantene derfor spørsmål om ekskludering, og hva de gjorde for å forhindre at elevene følte seg utenfor fellesskapet. Skolelederen tok dette som en alvorlig problemstilling, og forklarte at dersom problemet ikke ble jobbet med grundig fra starten ville det medføre store konsekvenser. Når et menneske ikke opplever at en mestrer noe kan det for eksempel påvirke både dets sosiale og faglige utvikling (Bandura, 1997, s. 176). At en elev ikke følte seg som en del av fellesskapet var alvorlig, og det skulle jobbes for at de skulle føle tilhørighet igjen. Skolelederen la frem at det var viktig å fange opp slike saker tidlig, og i samhold kunne drøfte hva skolen kan gjøre for eleven. Et praktisk tiltak skolen da benyttet var for eksempel organisering for læring, forkortet til OFL-økter.

Videre beskrev lærerne hvordan det var viktig å bygge opp et godt fellesskap i klasserommet, slik at ekskludering ikke skjer. Å ha et godt fellesskap er i tillegg et viktig grunnlag for å kunne erfare sosial verdsettelse, hvor fellesskapet kan utvikle en gruppestolthet og verdsette de ulike egenskapene i gruppen (Honneth, 2008, s. 137). Å styrke fellesskapet beskrev informantene var viktig for å unngå at noen følte seg utenfor eller utrygge inne i klasserommet. Tiltak som de i disse tilfellene benyttet var blant annet å arrangere felles aktiviteter og leker, la elevene jobbe med noen de kjente seg trygge sammen med, sørge for at undervisningen ga selvtillit og i noen tilfeller la elever unngå tester eller situasjoner som kunne medføre en selvtillitsknekk eller ydmykelse.

Ved å ta opp ekskludering kom den sosiale verdsettelsen frem i hvordan informantene redegjorde for arbeidet de gjør for å unngå at en elev kjenner på utenforskap. Anerkjennelsen kommer frem i informantenes omsorg for elevene, og hvordan de ønsket at alle skal kunne kjenne på tilhørighet i skolehverdagen.

Et funn som dukket opp i de videre samtalene var hvordan informantene gjentok at elevene lærte best sammen. Det har tidligere blitt vist hvordan barn i fellesskap kan lære bedre, ved at de kan benytte hverandre som veiledere i læringen (Vygotsky, 1962, s. 103–104).

Informantene gjentok hvordan de ønsket å fokusere på en bedre ordinær opplæring på skolen, hvor hver elev skulle kunne være i klasserommet og ikke bli for mye tatt ut av undervisningen. Elevene skulle kunne være mest mulig sammen, og den tilpassede opplæringen skjedde inne i klasserommet. Mennesket har sine beste forutsetninger for læring i et sosial fellesskap, hvor spesielt barn kan utvikle seg videre ved hjelp av enten voksne eller jevnaldrende (Vygotsky, 1962, s. 88). Lærerne beskrev for eksempel i sine intervju hvordan de noen ganger tilpasset slik at elevene kunne ha nytte av hverandre. Elever ble for eksempel noen ganger plassert med andre som de kjente seg trygge med, eller sammen med noen som kunne hjelpe dem eller som de kunne veilede selv. Den sosiale verdsettelsen i klassen påvirket dermed ikke bare elevenes sosiale utvikling, men også faglige.

Ved hjelp av andre kan elevene dermed klare å utrette mer enn om de skulle være på egenhånd i læringssituasjonen (Vygotsky, 1962, s. 103). I tillegg er betingelsene for elevenes beste mulighet for læring på deres utviklingsnivå. Det er på elevens utviklingsnivå at potensialet deres blir videreutviklet, og medelevene eller læreren kan slik fremstå som medhjelpere for utviklingen som skjer (Vygotsky, 1978, s. 85–86). Elevenes sosiale ferdigheter eller kunnskaper kunne på denne måten være til nytte for andre medelever. Tiltak som informantene redegjorde for påvirker dermed gruppestoltheten til fellesskapet, hvor

elevene setter pris på hverandres ferdigheter gjennom sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 137).

Ved å få frem en elevs unike kunnskaper i fellesskapet på denne måten, kan det påvirke både sosial og faglig utvikling. Både elevenes sosiale og faglige ferdigheter kunne være til nytte for fellesskapet, som videre kan gi elevene mulighet til å kjenne på at det er behov for deres kunnskaper i gruppen. Det er dette som er noe av hensikten med sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 137). Anerkjennelsen påvirker dermed flere sider av utviklingen, som er noe av det den tilpassede opplæringen skal sørge for.

5.4.1 Variasjon i den tilpassede opplæringen

Videre fikk informantene mer spesifikt spørsmål om hva de gjorde for at elevene skulle få muligheten til å vise frem seg og sine ferdigheter i undervisningen. Grunnverdien i sosial verdsettelse er som kjent hvordan mennesket skal kunne utvikle et positivt forhold til sine unike kunnskaper og ferdigheter, og det var derfor interessant å undersøke spesifikke tiltak i skolen som sørget for dette (Honneth, 2008, s. 130). Fellesnevneren i informantenes besvarelser handlet om hvordan lærerne benyttet ulike former for variasjon i undervisningen. De varierte i arbeidsmetoder, oppgaver, ressurser som ble benyttet, arenaer hvor læringen skjedde, vurderinger og tema i fagene. Hensikten bak å variere slik var å sørge for at alle elevene fikk muligheten til å vise frem seg og sine styrker gjennom den tilpassede opplæringen. L2 beskrev videre hvilke gevinster det å løsne på rammene kunne ha for undervisningen, ved at elevene fikk mer rom til å medvirke og påvirke hvordan de ønsket å løse oppgavene selv. Informantene viste i beskrivelsene hvordan de anerkjente ved å verdsette elevenes særegne kunnskaper og jobbe for at disse kom frem i den tilpassede opplæringen.

Læreplanen beskriver hvordan tilpasset opplæring både skal sørge for mestring og motivasjon, og at læreren derfor bør ha et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser for at dette skal kunne bli oppnådd (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15–16). Informantene redegjorde også for dette, og beskrev hvordan lærerplanen ga rom for flere tilpasninger og at undervisning kunne gjennomføres på flere forskjellige måter i opplæringen. Skolelederen var positiv til læreplanen og hvordan den heller fokuserte på dybde enn bredde, og det var mye bra i forhold til elevenes mulighet til mestringsfølelse. Variasjon tar dermed hensyn til hvordan ting kan gjøres på flere forskjellige måter, som anerkjennelse innenfor sosial verdsettelse blant annet handler om. I den tilpassede opplæringen oppnås læring og

anerkjennelsen dermed gjennom variasjon og dybdelæring, som kommer frem i både informantenes redegjørelser og i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Med utgangspunkt i anerkjennelsesteorien påvirker opplevelsen av sosial verdsettelse elevenes selvverdsettelse, nærmere bestemt hvordan eleven da klarer å verdsette seg selv på samme måte som de andre i skolefellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Sosial verdsettelse bidrar videre med elevenes følelse av tilhørighet i skolen, hvor deres kunnskaper slik kan bli ansett som nyttige for resten av fellesskapet. Anerkjennelsen sørger dermed for at elevene får en større tro på seg selv, og et positivt forhold til sine kunnskaper (Honneth, 2008, s. 137). Det er dermed flere gevinster gjennom denne formen for anerkjennelse. Om eleven derimot ikke får muligheten til å tilegne seg slike positive opplevelser, beskriver anerkjennelsesteorien hvordan en slik kan kjenne på krenkelser som respektløshet og ydmykelse. Fellesskapet kan dermed i tillegg svekke anerkjennelsen, ved å heller fremstå ferdighetene til eleven som meningsløse eller ubetydelige (Honneth, 2003, s. 88). Dette ble blant annet undersøkt da ekskludering ble tatt opp med informantene.

I intervjuene kom det i tillegg frem hvordan skolen gjennom anerkjennelse bidro med opplevelser av mestring hos elevene i skolehverdagen. Anerkjennelsen kan dermed styrke elevenes self-efficacy (Bandura, 1997, s. 36). Dette ble bekreftet gjennom informantenes redegjørelser av tiltak de benyttet i den tilpassede opplæringen, og når de beskrev hvordan de arbeidet for elevenes fellesskapsfølelse. Elevene fikk for eksempel mestringsfølelse når de hadde mulighet til å vise frem hva de kunne for resten av klassen, og skoleleder nevnte i tillegg hvordan læreplanen var godt lagt opp for å sikre mestring.

I L1 sitt intervju ble det tatt opp hvordan tilpasset opplæring kunne være en krevende oppgave, men dermed også større gevinst. Gevinsten av tilfredsstillende opplæring kunne bidra til at eleven gikk ut av barneskolen med større selvillit enn da de begynte på skolen. Når slike tilfeller skjedde var både eleven fornøyd, foreldrene fornøyd og læreren fornøyd. Basert på også resten av informantenes redegjørelser om elevenes trivsel og omsorg i skolen, er dette et utsagn som oppsummerer virkningen av anerkjennelsen godt.

5.5 Selvrealisering

I Willig (2003) sitt forord oppsummerer han anerkjennelsessfærene, og hvordan Honneth påpeker at mennesket må oppleve alle formene for anerkjennelse i sin utvikling for å kunne oppnå selvrealisering (Honneth, 2003, s. 14–15). At elevene har mulighet til å erfare alle de

ulike variasjonene for anerkjennelse, påvirker dermed deres individuelle utvikling og hvordan de kan påvirke fellesskapet rundt (Honneth, 2003, s. 93). Utviklingen kan dermed kun lykkes om alle variasjonene av anerkjennelse oppleves. I anerkjennelsesteorien beskriver Honneth (2003) disse som menneskets forutsetning for et godt liv, og kan derfor i tillegg tolkes som elevens mulighet til en god skolehverdag (s. 75–76). I drøftingen som har blitt gjort så langt har kjennetegn på anerkjennelse, virkemiddel og hensikt fra hver sfære blitt tatt opp. Videre vil dermed samholdet mellom anerkjennelsessfærene og den tilpassede opplæringen mer spesifikt bli diskutert. Det vil dermed bli lagt frem hvordan elevene kan oppnå selvrealisering gjennom samholdet mellom tilpasset opplæring og anerkjennelsessfærene.

I informantenes redegjørelser kunne anerkjennelse og tilpasset opplæring flere ganger kobles med hverandre. Et interessant funn som kom frem var hvordan noen av informantenes beskrivelser av tilpasset opplæring viste kjennetegn til anerkjennelsessfærene uoppfordret. For eksempel sammenlignet som kjent L1 tilpasset opplæring med det å være sykepleier. Informanten viste, i tillegg til skolens ansvarsrolle, til verdsettelse gjennom sammenligningen, hvor tilpasset opplæring handlet om å anerkjenne elevene og deres behov i opplæringen. Dette viser kjennetegn fra anerkjennelse av kjærlighet (Honneth, 2008, s. 116).

Videre beskrev L3 hvordan tilpasset opplæring og anerkjennelse kunne bli koblet sammen gjennom relasjonsbygging, og det ble bekreftet av samtlige informanter hvordan relasjoner gikk hånd i hånd med tilpasset opplæring. Tidligere i drøftingen har det kommet frem hvordan gjensidig anerkjennelse har vært essensielt for opplevelse av flere sfærer, og hvordan anerkjennelse skjer i relasjonene som blir dannet i interaksjoner (Honneth, 2008, s. 117). Relasjoner har dermed fremstått som et gjentakende begrep i diskusjonen rundt samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring.

I tillegg til relasjoner, gjentok informantene hvordan de anerkjente elevene ved å variere skolehverdagen på ulike måter. De varierte med hensyn til elevenes trygghet, hvordan de var forskjellige, mulighet til medvirkning, deres ferdigheter og for å styrke fellesskapet. Læreplanen beskriver hvordan tilpasset opplæring skal skje gjennom variasjon, slik at hver elev lærer på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Variasjon tar i tillegg hensyn til elevenes proksimale utviklingszone, som påpeker hvordan barn og deres potensial for læring befinner seg på ulike stadier (Vygotsky, 1978, s. 85). Relasjonene som blir dannet gjennom anerkjennelse i kjærlighet og rettighet, legger også grunnlaget for variasjonen og tiltakene skolen gjør når det kommer til elevenes opplevelse av sosial verdsettelse. Sosial verdsettelse som anerkjennelse kan kun være mulig dersom det i forkant har blitt dannet en

tillit med fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Funnene som har blitt gjort viser dermed hvordan variasjon også bidrar i å knytte masteroppgavens hovedbegreper sammen.

Når det dermed kommer til anerkjennelse og tilpasset opplærings spesifikke samhold, viser funn slik hvordan begrepene *relasjoner* og *variasjon* kan bidra i å koble fenomenene sammen.

Videre ble det som kjent i avslutningen av hvert intervju tatt opp et spesifikt spørsmål, der intensjonen var å undersøke hvordan informantene selv kunne ha tolket selvrealisering. Spørsmålet som ble stilt skulle vise hvordan tilpasset opplæring og anerkjennelse kunne påvirke elevenes videre utvikling, og lød slik:

«Når føler du at en elev har klart å bli trygg på seg selv, både som enkeltelev og som klassekamerat?»

Skolelederen beskrev hvordan dette var oppnådd når elevene var i stand til å møte livene sine videre med livsmot. L1 var inne på samme tankegang, og beskrev hvordan elevene var trygge når de hadde troen på seg selv og et framtidshåp. Hvordan anerkjennelse og tilpasset opplæring kunne legge grunnlag for et framtidshåp, kan videre påvirke elevenes selv tillit og bli en av forutsetningene for et bedre liv (Honneth, 2003, s. 75–76). Videre beskrev L2 hvordan elevene hadde oppnådd følgende når de klarte å delta, turte å ta sin plass og var trygge i læringssituasjonen. Når elevene er trygge på seg og sine kompetanser gir det en sterk mestringsstro, som videre kan gi det motet som trengs for å møte livet videre (Bandura, 1997, s. vii). Til slutt redegjorde L3 for hvordan elevene hadde blitt trygge på seg selv når de hadde det bra på skolen og følte tilhørighet, samtidig som de mestret oppgaver. I intervjuene kom det frem av informantene hvordan trivsel, trygghet og tilhørighet bidro til dette.

Folkehelseinstituttet (2021) beskriver hvordan trivsel, trygghet og tilhørighet er grunnleggende betingelser for en fin oppvekst. Videre beskriver folkehelseinstituttet hvordan begrepene ofte henger sammen med opplevelser av mestring og støtte, som er mulig dersom skolen legger til rette for en god sosial og faglig utvikling for elevene (Folkehelseinstituttet, 2021). Basert på informantenes redegjørelser har elevene mulighet til å oppnå en selvrealisering gjennom tilretteleggingene skolen gjør i den tilpassede opplæringen. Når skolen tar hensyn til elevenes faglige og sosiale utvikling, bidrar det til selvrealisering. I læreplanen blir det også lagt vekt på hvordan skolen må ha fokus på begge sidene av utviklingen for at opplæringen skal kunne fungere. Dette kan dermed være en av hensiktene bak det læreplanen refererer til som skolens *doble oppdrag* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

5.5.1 Mestring i skolehverdagen

I funnene som har blitt gjort kommer det frem hvordan anerkjennelse og tilpasset opplæring kan bidra med mestring i skolehverdagen. Ved å anerkjenne elevene med utgangspunkt basert på både kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse påvirker det tilliten og motivasjonen elevene trenger for å kunne utvikle seg. Fellesskapets verdier er derfor essensielle for å kunne oppnå dette, ifølge anerkjennelsesteorien (Honneth, 2003, s. 95). Samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring kan slik bidra med fortroligheten og tilliten elevene trenger for å kjenne tilhørighet, og ved å benytte variasjon sørger skolen for en mer åpen opplæring som har rom for flere løsninger. Det er dette som kan bidra med opplevelser av mestring, og etablering av self-efficacy, ved at fellesskapet i skolen kan oppfordre elevene til å både demonstrere og prøve ut ulike evner. Det kan gi trygghet og påvirke elevenes læring (Bandura, 1997, s. 79). Ved å se på samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring i skolen, blir det bekreftet hvordan både jevnaldrende, lærere og skolen som organisasjon kan være avgjørende for elevenes utvikling og mestringsfølelse (Bandura, 1997, s. 173–174).

I tillegg viser funn fra tidligere forskning hvordan opplevelse av både anerkjennelse og mestring ikke bare kan påvirke eleven selv, men også fellesskapet som de er en del av. Når opplæringen dermed baserer seg på anerkjennelse og gode tilrettelegginger kan det påvirke elevenes utvikling. Ved at elevene erfarer anerkjennelse vil det, ifølge anerkjennelsesteorien, videre ikke bare påvirke dem selv positivt, men også fellesskapet rundt (Honneth, 2008, s. 103–104). For eksempel fungerer anerkjennelse som en ringvirkning, som vil si at når eleven opplever anerkjennelse selv, kan det gi dem den tryggheten de trenger for å anerkjenne tilbake (Honneth, 2003, s. 93). Mestring har også konsekvenser for både eleven selv og fellesskapet, og dersom eleven har utviklet en tiltro til seg selv og sine kunnskaper, kan det være inspirerende og motiverende for de andre i fellesskapet til å nå sine mål (Bandura, 1997, s. 33). Opplæringsloven §1-1 tar også høyde for både individ og samfunn, ved å henvise til hvordan skolen skal sørge for dette ved å skape gode kunnskaper og holdninger som påvirker elevenes egne liv og deres deltakelse i fellesskapet (Opplæringslova, 1998). Å mestre skolehverdagen kan derfor være viktig for både elevene selv, men også fellesskapet.

5.5.2 Konsekvensene av selvrealisering

Ifølge anerkjennelsesteorien påvirker samspillet mellom anerkjennelsessfærene elevenes sosiale utvikling og gir dem en sterk personlig integritet, samt tryggheten som trengs for å

kunne anerkjenne andre medlemmer av samfunnet (Honneth, 2003, s. 93). Gjennom sfærene blir mennesket som kjent mer fortrolig med sine følelser, klare over sine rettigheter og stoler mer på seg selv og at ens kunnskaper er nyttige for fellesskapet (Honneth, 2003, s. 92–93). I en skolesetting kommer selvrealiseringen dermed frem i hvordan eleven stoler på seg selv. Tilpasset opplæring skal videre tilrettelegges slik at dette oppnås.

Om elevene ikke skulle oppnå selvrealisering, beskriver teori hvilke alvorlige konsekvenser det kan ha for eleven og dens utvikling. Ifølge Bandura (1997), kan ytterste konsekvens av mangel på self-efficacy føre til at mennesket mister kontroll over seg selv og forhold til samfunnet (s. 33). Videre beskriver Honneth (2003) i sin anerkjennelsesteori hvordan mennesket gjennom opplevelse av ulike krenkelser kan bli fratatt muligheten til selvrealisering, og viser med dette hvor viktig anerkjennelse er for elevenes positive utvikling (s. 88). Til slutt peker funnene til Vygotsky på hvordan læring kan forhindres. I Vygotsky (1978) sin redegjørelse av den proksimale utviklingszone blir det for eksempel påpekt hvordan læring skal ta hensyn til elevenes utviklingsnivå, som vil svekkes om skolen ikke tilrettelegger godt nok (s. 85). Slik blir det fremstilt hvorfor det kan være viktig å anerkjenne i den tilpassede opplæringen, og ta hensyn til både elevenes sosiale og faglige utvikling.

I intervjuet med L1 la informanten frem et drømmescenario. L1 beskrev hvordan håpet alltid var at elevene på slutten av sin skolegang skulle være trygge på seg selv og trygge på fellesskapet de hadde rundt seg. Drømmescenariot oppsummerte hva som bør være den ønskelige effekten av tilpasset opplæring, og kan også kobles til den ønskelige funksjonen av selvrealisering.

5.6 Fenomen som utfyller hverandre

Anerkjennelsen og den tilpassede opplæringen informantene redegjorde for påvirker elevenes utvikling på ulike måter. Når skolen for eksempel redegjør for hvordan de tilpasser og varierer undervisningen slik at hver elev skal få mulighet til å kunne lære på den måten de lærer best, og videre hvordan elevene skal få lov til å være forskjellig, kan det påvirke deres sosiale tilhørighet og selvrealisering. Det gir videre det positive selvforholdet eleven trenger når de skal bevege seg videre ut i livet (Honneth, 2003, s. 75–76). Når skolen i tillegg viser slik tiltro til elevene påvirker det også elevens egen tro på mestring og videre læring (Bandura, 1997, s. 79). Mulighet for anerkjennelse og mestringstro kan dermed påvirke elevens sosiale utvikling positivt.

I tillegg til elevens tilhørighet og sosiale utvikling, viser også informantenes redegjørelser hvordan elevenes faglige utvikling kan bli påvirket. Ved å for eksempel benytte nivåer, ulike læringsmetoder, forskjellige arbeidsmåter og gi elevene valg i timen, viser skolen hvordan de tar hensyn til at elevene, i tillegg til å være forskjellige, også lærer forskjellig. Informantene viser slik ubevisst hvordan de tilpasser for elevens ulike proksimale utviklingssoner, og legger til rette for deres faglige utvikling (Vygotsky, 1978, s. 88). Det kan i tillegg styrke elevenes self-efficacy, som videre korrigerer hvordan deres potensial kan bli oppnådd (Bandura, 1997, s. viii).

Allikevel er det verdt å gjenta hvordan empirien min kun tar utgangspunkt i det informantenes selv gjør rede for, og deres egne oppfatninger om fenomenene. Derfor handler redegjørelsene i store deler om det som skjer inne i klasserommet, og lite om det som muligens er mer skjult for informantene. Som det har blitt nevnt på ulike områder gjennom masteroppgaven, kunne undersøkelsene blitt gjennomført på ulike måter slik at dette tydeligere kunne blitt fanget opp. I tillegg kunne spørsmålene jeg stilte også vært mer rettet mot dette. Slik som kritikken av Honneth også påpekte, kan det å bruke menneskers erfaringer som målestokk være problematisk, hvor rettferdighetsbegrepet spesielt ble påpekt (Fjørtoft, 2009, s. 65). Selv om skoleansatte verdsetter anerkjennelse høyt, kan det allikevel fortsatt være elever som opplever urettferdighet eller ekskludering i det skjulte. Det kan variere mye i det sosiale, i tillegg til det faglige, som en lærer kanskje ikke kan få med seg. Dette kan være viktig å bemerke.

På bakgrunn av det som har kommet frem gjennom drøftingen, blir begrepene anerkjennelse og tilpasset opplæring fremstilt slik at en ikke kan se de uavhengig av hverandre. Basert på drøftingen og undersøkelsene som har blitt gjort, kan en ikke ha god tilpasset opplæring uten å anerkjenne elevene sine. Anerkjennelse bidrar til å gi tilpasset opplæring mening, hvor tilpasset opplæring videre gjør skoledagen relevant for hver elev i elevmangfoldet.

6. Avslutning

I opplæringsloven §1-3 blir det redegjort for hvordan «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998). Gjennom masteroppgaven har denne rettigheten blitt undersøkt videre i hvordan ansatte på en skole redegjør for begrepet *tilpasset opplæring*, og i hvordan fenomenet henger sammen med *anerkjennelse* av elevene i skolen. Masteroppgaven har videre sett på hvordan ansatte på en skole forstår og tolker anerkjennelsesbegrepet, og hvordan deres redegjørelser kan påvirke elevenes utvikling i skolen. I læreplanen bli dette referert til som skolens doble oppdrag, der de ansatte skal påvirke elevenes dannelse og utdanning til det bedre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). For å kunne undersøke dette har det blitt gjennomført en kvalitativ studie, hvor de ansattes perspektiver og erfaringer fra dagliglivet har blitt sett nærmere på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

I masteroppgaven har Honneth sin teori om anerkjennelse blitt benyttet som teoretisk rammeverk og analytisk perspektiv gjennom undersøkelsene. Spesielt har teoriens anerkjennelsessfærer blitt benyttet, kjent som kjærlighet, rettighet og sosial verdsettelse (Honneth, 2008, s. 139). Intervju ble videre benyttet som metode i undersøkelsene, hvor de ansatte redegjorde for hvordan de anerkjente elevene og tilpasset undervisningen ved å besvare spørsmål rettet mot de ulike formene for anerkjennelse. Funn som ble gjort viste for eksempel hvordan de ansatte anerkjente elevene sine i måten de redegjorde for at skolens verdier, ansvar og holdninger kunne påvirke elevenes fellesskapsfølelse og verdsettelse. Besvarelsene til informantene viste flere kjennetegn fra anerkjennelsessfærene, både i hvordan anerkjennelsen ble vist og i hvordan anerkjennelse kunne påvirke dem og elevenes opplevelser av fenomenet (Honneth, 2003, s. 92–93).

Undersøkelsene viste også hvordan de skoleansatte redegjorde for anerkjennelse og tilpasset opplæring ved å benytte variasjon og bygge relasjoner. I intervjuene bekreftet de ansatte hvordan den tilpassede opplæringen ble bedre når de kjente elevene sine godt og hadde gode relasjoner med dem. Som oppgaven har vist, dannes ofte opplevelser av anerkjennelse i interaksjoner. Disse interaksjonene legger videre grunnlaget for tryggheten elevene trenger for å stole på anerkjennelsen som skjer (Honneth, 2008, s. 117). De ansatte gjentok videre hvordan de i tillegg benyttet ulike former for variasjon, som viser hvordan de tok hensyn til at elevenes læring ofte kunne være på ulike stadier (Vygotsky, 1978, s. 85). Slik fikk elevene mulighet til å føle seg både sett og anerkjent i opplæringen. Redegjørelsene viser videre

hvordan samholdet mellom anerkjennelse og tilpasset opplæring kan kobles sammen ved å ta hensyn til variasjon og relasjoner.

Videre ble det tatt opp i drøftingen hvordan redegjørelsene til informantene kunne påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling positivt. Som nevnt tidligere tar undersøkelsene av dette kun utgangspunkt i det informantene selv har redegjort for, og hvordan disse i lys av tidligere teori og forskning kan påvirke elevene. Med et overblikk på informantenes redegjørelser, kommer det frem hvordan de understreker hovedbegrepenes funksjon som en viktig del av elevenes læring, og de fremstiller sine påvirkninger positivt. Det kom blant annet frem hvordan de ulike formene for anerkjennelse som de ansatte redegjorde for kunne påvirke elevenes sosiale utvikling til det bedre. Teori bekrefter hvordan det er i kombinasjonen av de ulike anerkjennelsessfærene grunnlaget for en positiv utvikling bli lagt, og muligheten til å slik oppnå selvrealisering. Selvrealisering bidrar videre til at elevene kan bli trygge på seg selv, og fellesskapet de har rundt seg (Honneth, 2003, s. 93).

De ansatte beskrev i tillegg hvordan de var opptatte av å gi elevene opplevelser av mestring. Mestringsfølelse kan både påvirke elevenes sosiale og faglige utvikling, og gi en self-efficacy som gjør at de kan håndtere de ulike utfordringene som møter dem (Bandura, 1997, s. vii). I tillegg beskrev de ansatte hvordan de tok hensyn til elevenes ulikheter. Beskrivelsene handlet da blant annet om hvordan de ansatte benyttet variasjon og ulike oppgaver i undervisningen. Det de ansatte viser med dette er hvordan de tar hensyn til elevenes proksimale utviklingszone, hvor elevene gjennom hjelp og veiledning får mulighet til å kunne videreutvikle sitt potensialet i læringen (Vygotsky, 1962, s. 103). Funnene viser hvordan skolen som enhet dermed kan ha en stor innvirkning på elevene og hvordan de utvikler seg videre.

I denne masteroppgaven har intensjonen vært å kunne bidra med ytterligere kunnskap om det som kan være anerkjennelse og tilpasset opplæring sin betydning for elevene i skolen.

Gjennom masteroppgaven har det kommet frem hvordan anerkjennelse og tilpasset opplæring i store deler utfyller hverandre. Det var sjeldent de ansatte redegjorde for tilpasset opplæring uten å vise kjennetegn fra anerkjennelse. Beskrivelsene til de ansatte viste i tillegg hvordan flere av forutsetningene til anerkjennelsessfærene bidro til å danne et grunnlag for det som kunne være den best mulige opplæringen for hver enkelt elev. Det var lettere å tilpasse opplæringen når elevene var trygge, følte seg sett og tatt hensyn til. Basert på dette kommer det dermed frem hvordan en ikke kan ha god tilpasset opplæring uten å anerkjenne elevene

sine. Begrepene har i tillegg vist hvordan elevenes utvikling og skolehverdag kan bli påvirket positivt.

Opplæringsloven beskriver i tillegg flere elementer skolen skal påvirke, som for eksempel elevenes kunnskap, engasjement og mestring av livet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Denne masteroppgaven har kun gitt et lite innblikk i hvordan ansatte på en skole kan bidra slik at hver elev mestrer skolehverdagen sin. Selv om det er skoler som lykkes med opplæringen, er det fremdeles elever som ikke trives i sin egen hverdag (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 9). En av masteroppgavens ambisjoner har vært å bidra med kunnskap om hvordan skolen kan arbeide for å danne en skole som er for alle, og kunne vise hvilke holdninger som kan bidra til at elevene blir forberedt på livets både gleder og motbakker. Selv om de ansatte setter anerkjennelse høyt, og beskriver en praksis som både verdsetter og tar hensyn til elevenes ulikheter, er det fortsatt vært å merke seg hvordan det kan være situasjoner som en lærer for eksempel ikke får observert. Som Honneth i tillegg har blitt kritisert for, kan det være utfordrende å benytte menneskers erfaringer av da rettferdighet som presis målestokk (Fjørtoft, 2009, s. 65). En pekepinn på eventuell videre forskning kan da være å undersøke dette grundigere, og gi studien da et videre bilde.

Som nevnt har oppgaven kun gitt et lite innblikk, og det kan derfor fortsatt være relevant for eventuell videre forskning å undersøke de ulike perspektivene på hvordan skolen kan gi mening til alle elevenes hverdag. Ved å fokusere på skolehverdagen, og hvordan anerkjennelse kommer frem i skoleansattes redegjørelser av tilpasset opplæring, bidrar det til mer oppmerksomhet rundt hvordan barn og unge kan få en opplæring som påvirker utviklingen deres positivt.

Da Nordstoga var gjest på Lindmo var han der for å blant annet promotere sitt nye album. I en av sangene fra albumet redegjør Nordstoga for fellesskapet, og hvor mange gevinster det kan ha for en person å ha en god gruppe mennesker rundt seg. Som det har blitt vist i masteroppgaven kan det å ha et fellesskap rundt seg, med de rette verdiene og holdningene, gi store gevinster for elever i skolen. Det har det i alle fall hatt for meg.

«Så lenge eg har selskap greier eg alt. Så lenge eg veit me er fleire, så kan det være aldri så kaldt. Så lenge eg veit det er fleire, som ikkje stakk av om det gjaldt. Så lenge [...] greier eg alt».

(Nordstoga, 2020).

Litteraturliste

Anerkjennelse. (u.å.). I *Bokmål*. Ordnett. Hentet 19. mars 2022 fra

<https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=anerkjennelse>

Auestad, I. K. (2015). Fellesskap i oppløysing? Differensieringspraksis på 6. trinn. *Acta*

Didactica Norge, 9(1), 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1491>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.

Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Brottveit, G. (2018a). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I

G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84-106). Gyldendal.

Brottveit, G. (2018b). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.),

Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert (s. 16-31). Gyldendal.

Faldet, A-C. & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen.

Padeia, 13(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>

Fjørtoft, K. (2009). Nancy Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. *Agora*,

27(4), 61-77. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-05>

Folkehelseinstituttet. (2021, 10. juni). *Trivsel, læring og gjennomføring i skolen.*

<https://www.fhi.no/fp/oppvekst/trivsel-laering-og-gjennomforing/>

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (R. Willig, Bidragsyter; M. C.

Jacobsen, Oversetter). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1990).

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske*

grammatikk (L. Holm-Hansen, Oversetter). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1992).

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting

(Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm

Akademisk.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?*

Nyttige verktøy i kvalitativ analyse. Universitetsforlaget.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring.* Cappelen Damm

Akademisk.

Kristiansen, A. (2013). Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning. *Norsk*

Pedagogisk Tidsskrift, 97(1), 63-75.

<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-07>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag

Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk

Lindmo, A. (Programleder). (2020, 18. september). Odd Nordstoga og Jo Nesbø [Episode i TV-serie]. I O. J. Grønland (Produsent), *Lindmo*. NRK.
<https://tv.nrk.no/serie/lindmo/2020/MUHU06005220>

Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på - Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Nordstoga, O. (2020). Så lenge eg har selskap [Sang]. På *Fattig ferdmann*. Universal Music A/S

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2014). Hvordan læreren som klasseleder kan fremme læring i prosjektarbeid. *FoU i praksis*, 8(2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hvordan-lareren-som-klasseleder-kan-fremme-laring-i-prosjektarbeid/>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: For studenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Spetalen, H. (2015). *Forskningsbasert kunnskap og kvalifisering av lærere*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language* (E. Hanfmann, & G. Vakar, Bidragsytere & Oversettere). The M. I. T. Press. (Opprinnelig utgitt 1934).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Bidragsytere; M. Lopez-Morillas Oversetter). Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt 1930-1935).

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema, s. 84

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere, s. 87

Vedlegg 3: Intervjuguide skoleleder, s. 89

Vedlegg 4: Samtykke fra NSD, s.91

Tabeller

Tabell 1: Informanter og bakgrunn, s. 32

Tabell 2: Eksempel fra første steget med koding, s. 36

Tabell 3: Sammenhengen mellom kategori og teori, s. 36

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjekt

«Anerkjennelse i den tilpassa opplæringen»

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike roller innad i skolen praktiserer anerkjennelse i den tilpassa opplæringen. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hovedmålet med prosjektet er undersøke hvordan skoleleder og lærere praktiserer og tolker begrepet anerkjennelse, og deres erfaringer med anerkjennelse i den tilpassa opplæringen.

I forskningsprosjektet vil jeg gjennomføre fire intervjuer, og intervju skoleleder og lærere ved barnetrinnet om deres tolkninger, erfaringer og opplevelser med anerkjennelse og tilpasset opplæring. Intervjuet vil vare om lag 1 time og foregå utenfor elevenes skoletid. I forskningsprosjektet vil jeg undersøke de ulike rollenes erfaringer og tolkninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er forskningsbasert og er et masterprosjekt som blir gjennomført av meg som student ved Høyskolen i Innlandet. I tillegg har veileder for masteroppgaven også tilgang til prosjektet. Det er Høyskolen i Innlandet som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette forskningsprosjektet er det av interesse å få frem et individuelt perspektiv på prosjektets hovedmål fra ulike roller innad i skolen, hvor din rolle som lærer/skoleleder er interessant å være i samtale med. Derfor får du denne henvendelsen. I tillegg skal to andre lærere og en skoleleder/tre lærere delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du blir med i et intervju, som vil vare i om lag 1 time. Intervjuet vil tas opp på lydopptaker og jeg vil gjøre notater samtidig. Intervjuet vil ha spørsmål som «Hvilke assosiasjoner eller tolkninger har du til begrepet anerkjennelse?», «Hva gjør skolen for å forhindre at en elev føler seg ekskludert fra fellesskapet?», og «Hvordan følger du opp rettigheten til tilpasset opplæring i din skoleklasse».

Jeg kommer til å gjennomføre et semistrukturert intervju, som vil si at det blir rom for både eventuelle oppfølgingsspørsmål og for deg som deltaker til å komme med eventuell tilleggsinformasjon som du ønsker. Jeg vil ikke samle inn eller spørre om personopplysninger om elevene. Dette innebærer at vi vil snakke om elever i generelle ordelag slik at de ikke kan identifiseres i datamaterialet jeg samler inn.

Du kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med meg, om du ønsker det. Informasjon står nederst i dette skrivet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt tilbake uten å måtte oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan blir dine opplysninger oppbevart og brukt?

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet som har blitt fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student, og min veileder for masterprosjektet, ved Høyskolen i Innlandet som har tilgang til opplysningene du gir. Navnet og kontaktopplysningene som du oppgir vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg kommer til å lagre lydopptakene på en server som jeg som student ved Høyskolen i Innlandet har tilgang til. Jeg vil transkribere intervjusamtalene og samtidig anonymisere alle utsagn slik at det du forteller ikke vil kunne spores tilbake til deg. I publikasjonen av resultatene vil det kun komme frem at du er en lærer/skoleleder ved en skole på Østlandet.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet er avsluttet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet/masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.7.22. Etter dette tidspunktet vil lydopptak og personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Som masterstudent ved Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent ved Høyskolen i Innlandet, June Stigen på e-post 181886@stud.inn.no eller på telefon: 45 46 94 86

- Veileder ved Høgskolen i Innlandet, Odd Rune Stalheim på e-post odd.rune.stalheim@inn.no eller på telefon: 61 28 83 02
- Høgskolen i Innlandets personvernombud: personvernombud@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

June Stigen

(Masterstudent og prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Anerkjennelse i den tilpassa opplæringen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å:

- delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektleder, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE LÆRER

1. Bakgrunn

- Hva er din yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Er du foreløpig lærer på småtrinnet eller på mellomtrinnet i barneskolen?

2. Tilpasset opplæring

- Hvilke assosiasjoner eller tolkninger har du til tilpasset opplæring som begrep?
- Hvordan følger du opp rettigheten til tilpasset opplæring i din skoleklasse?
 - o Hvordan blir det tilrettelagt?
- Hvordan tilrettelegger du for tilpasset opplæring som både gagnar den enkelte elev, men også fellesskapet i klassen?

3. Relasjoner

- Hva legger du i det å ha en god relasjon med elevene dine?
- Hvordan påvirker relasjoner den tilpassa opplæringen din?
 - o Både mellom lærer og elev, og mellom enkeltelevne.
- Forklar en situasjon der du har opplevd anerkjennelse blant medelevene, hvordan påvirket det relasjonen?

4. Anerkjennelse

a. Generelt om begrepet

- Hvilke assosiasjoner eller tolkninger har du til begrepet anerkjennelse?
 - o Hva vil det si for deg å bli anerkjent og anerkjenne andre?
- Hva legger du i å anerkjenne en enkeltelev?
- Hva legger du i å anerkjenne klassen som fellesskap?

b. Omsorg og verdsettelse

- I en elevgruppe er det et elevmangfold med flere ulike personligheter og forutsetninger, hvordan bidrar du til at hver elev skal føle seg verdsatt i fellesskapet?
- Hvordan følger du opp elevene og deres ulike behov?
- Hvordan oppmuntrer du og viser omsorg for dine elever?

c. Medvirkning og respekt

- Med tanke på elevenes ulike forutsetninger, hvordan sørger du for at elevene får et likeverdig opplæringstilbud i den tilpassa opplæringen?
- Får elevene mulighet til å være med å bestemme når du tilpasser undervisningen? I tilfelle hvordan?
- Hvordan bidrar du til verdien «gjensidig respekt» i din klasses læringsmiljø?

d. Ferdigheter og mestring

- Hvordan gir du elevene mulighet til å benytte seg av sine unike ferdigheter i undervisningen?
- Hva gjør du som lærer for å forhindre at en elev føler seg ekskludert fra fellesskapet i undervisningen?
- Hva gjør du for at en elev skal kjenne på mestring?

e. Elevens selvtillit

- Når føler du at en elev har klart å bli trygg på seg selv, både som enkeltelev og som klassekamerat?

5. Avslutning

- Er det noe som du ikke har fått sagt i intervjuet som du ønsker å utdype?

Vedlegg 3: Intervjuguide skoleleder

INTERVJUGUIDE

INTERVJUGUIDE SKOLELEDER

1. Bakgrunn

- Hva er din yrkesbakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?
- Jobber du på en barneskole, med 1-7 klasse, eller på en storskole, med 1-10 klasse?
- Hva er din skolens satsningsområder og hovedfokus?

2. Tilpasset opplæring

- Hvilke assosiasjoner eller tolkninger har du til tilpasset opplæring som begrep?
- Hvordan følger din skole opp rettigheten til tilpasset opplæring?
 - o Både for den enkelte elev, og for fellesskapet
- Hvilke endringer fikk begrepet etter at den nye læreplanen (LK20) trådte i kraft?

3. Relasjoner

- Hva legger du i å ha en god relasjon til elevene?
- Hvordan mener du relasjoner kan påvirke den tilpassa opplæringen?

4. Anerkjennelse

a. Generelt om begrepet

- Hvilke assosiasjoner eller tolkninger har du til begrepet anerkjennelse?
 - o Hva vil det si for deg å bli anerkjent og anerkjenne andre?
- Hva legger du i å anerkjenne elevene som fellesskap?
- Hva legger du i å anerkjenne elevene som enkeltelever?

b. Omsorg og verdsettelse

- På en skole er det et elevmangfold med flere ulike personligheter og forutsetninger, hvordan bidrar skolen til at elevene blir verdsatt i fellesskapet?
- Hvordan følger skolen opp elevene og deres behov?

c. Medvirkning og respekt

- Hvordan sørger skolen for et likeverdig opplæringstilbud til elevene i den tilpassa opplæringen?
- Får elevene mulighet til å være med å bestemme når det kommer til skolens måte å tilpasse opplæringen? I tilfelle hvordan?

d. Ferdigheter og mestring

- Hva gjør skolen for å forhindre at en elev føler seg ekskludert fra fellesskapet?
- Hva gjør dere for at flest elever skal føle på mestring i skolehverdagen?

e. Elevenes selvtillit

- Når føler du at en elev har klart å bli trygg på seg selv, både som enkeltelev og som klassekamerat?

5. Avslutning

- Er det noe som du ikke har fått sagt i intervjuet som du ønsker å utdype?

Vedlegg 4: Samtykke fra NSD

26.04.2022, 14:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

554441

Prosjekttittel

Anerkjennelse i den tilpassa opplæringen

Behandlingsansvarlig institusjonHøgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag
- Hamar**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Odd Rune Stalheim, odd.rune.stalheim@inn.no, tlf: 61288302

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

June Stigen, june.stigen2009@hotmail.com, tlf: 45469486

Prosjektperiode

01.10.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)**16.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6138be62-469e-4c3d-b79a-58ad0efc5d17>

1/2

26.04.2022, 14:30

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtalt med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!