

Avdeling Hamar

Gunn-Helén Berger Westgård

Bacheloroppgave

Anerkjennelse som mulighet for utvikling og mestring

Recognition as a opportunity for development and mastery

Grunnskolelærerutdanningen 1-7

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
FORORD	8
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	9
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	10
2. TEORI	11
2.1 AXEL HONNETHS ANERKJENNELSESTEORI	12
<i>Den private sfære: Selvtillit</i>	12
<i>Den rettslige sfære: Selvrespekt</i>	13
<i>Den solidariske sfære: Selvverdsettelse</i>	14
<i>Krenkelse</i>	15
<i>Tabell 1: Axel Honneths anerkjennelsesteori</i>	15
2.2 ET SUNT SELVBILDE KAN BIDRA TIL MESTRING	16
<i>Figur 1: Hirchen Sommerchilds modell for mestringens vilkår</i>	16
2.3 ANERKJENNELSE OG LÆRERROLLEN	17
2.3.1 <i>Betinget og ubetinget anerkjennelse i lys av relasjon</i>	17
2.3.2 <i>Krenkelse i skolen</i>	18
3. METODE	19
3.1 KVALITATIVE OG SEMISTRUKTURERTE INTERVJUER	19
3.2 VALG AV INFORMANTER	20
3.3 OPPGAVENS VALIDITET OG ANDRE BETRAKTNINGER	20
4. PRESENTASJON AV FUNN	22
<i>Figur 2: Elevens utvikling av et sunt selvbilde i skolen</i>	23
5. DRØFTING	24
5.1 RELASJONEN MELLOM LÆREREN OG ELEVEN	24
5.2 ELEVENS ATFERD	26
5.3 ELEVENS FØLELSE AV Å VÆRE TIL NYTTE	27

5.4	ELEVENS UTVIKLING AV EGNE EVNER INNENFOR FELLESKAPET.....	28
6.	AVSLUTNING.....	30
7.	LITTERATURLISTE.....	32
8.	VEDLEGG 1.....	34
8.1	INTERVJUGUIDE.....	34

Norsk sammendrag

Tittel: Anerkjennelse som mulighet for utvikling og mestring	
Forfatter: Gunn-Helén Berger Westgård	
År: 2017	Sider: 34
Stikkord: Anerkjennelse, identitet, selvbilde, relasjon, mestring, yrkesutøvelse	
Sammendrag: <p>Denne bachelor-oppgaven er en studie av hvilke tanker lærere har rundt sitt møte med eleven i skolen, og hvordan det kan påvirke elevenes selvbilde. Elevenes selvbilde er noe som utvikles i relasjon med andre. Gjennom å få og gi anerkjennelse får de en mulighet til å «bli til i verden», altså en mulighet til å mestre livet og dets utfordringer. Fravær av anerkjennelse er noe som kan være ødeleggende for identitetsutviklingen deres, og som lærer er man pliktig å legge til rette for at elevene får de verktøyene de trenger slik at de kan vokse opp og bli en del av samfunnet. Hvordan læreren tenker over sin egen rolle har konsekvenser for deres yrkesutøvelse. Anerkjennelse fra læreren og å kunne bidra i et solidarisk fellesskap, gir elevene en følelse av å være god nok som de er, og det kan stimulere til utvikling og mestring av livet.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Recognition as an opportunity for development and mastery	
Author: Gunn-Helén Berger Westgård	
Year: 2017	Pages: 34
Keywords: Recognition, identity, self-concept, relation, mastery, professional practice	
Summary: <p>This bachelor's thesis is a study of the awareness teachers have in their interaction with pupils in school, and how that can affect the pupils' self-concept. Self-concept is developed in relation with others. Through giving and receiving recognition the pupils will be granted the opportunity to conquer life and its challenges, in other words to develop in the world. Absence of recognition can have a negative impact on their development of identity, and as a teacher one is obliged to make sure that the pupils have the necessary tools available, in order to grow up and become a part of society. How teachers reflect upon their own role has consequences for their professional practice. Recognition from the teacher and being able to contribute in a united community, provides a feeling of being sufficient as they are and it may contribute to a continuous development and sense of achievement in life.</p>	

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd..Vi er hinandens skæbne.»

- Knud Ejler Løgstrup (1905-1981)

Forord

Jeg har gjennom lang tid undret meg over sammenhengen mellom mitt eget selvbilde og syn på egen mestring. Jeg har også ofte tenkt på dette i sammenheng med hvorfor noen lykkes i livet, og andre ikke. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap om anerkjennelse, identitetsutvikling og samspill mellom mennesker. Prosessen har vært tung og tidkrevende, men likevel veldig givende og lærerik. Jeg har lært mer om meg selv som menneske, og blitt mer bevisst på mine egne reaksjonsmønstre, arbeidsmåter og læringsprosesser. Gjennom å ha arbeidet grundig med dette temaet over tid, vet jeg at jeg vil være ekstra oppmerksom på disse tingene både ute i arbeidslivet og privat. Jeg vet også at jeg har mer å lære, og jeg tror at den kunnskapen jeg har opparbeidet gjennom denne prosessen vil være nyttig i møte med fremtidige erfaringer og utfordringer.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Hege Merete Somby. Hun har gitt meg tips og råd, og hennes måte å møte meg på har vært inspirerende på mange måter. Tusen takk for at du har vist tro på meg!

Jeg vil også rette en takk til Arne Jordet. Takk for den forståelsen du viste meg og for at du gav meg en døråpner til anerkjennelsens verden ved å ta deg tid til å snakke meg gjennom ulike perspektiver ved temaet.

Jeg vil takke andre som har gitt meg innspill og støtte i løpet av denne prosessen. Gode venner som har stilt opp med oppmuntrende ord.

Sist, men så absolutt ikke minst, vil jeg takke min egen private heiagjeng: min fantastiske samboer Øyvind og mine kjære døtre, Sofie og Elina. Tusen takk for oppmuntring og støtte, selv om det ikke alltid har vært like enkelt å ha en travel og tidvis stresset høyskolestudent i familien.

Hamar, 31.mai 2017

Gunn-Helén Berger Westgård

1. Innledning

Erfaringer jeg har tatt med meg fra min egen oppvekst, arbeid i skolen, som lærerstudent ved høyskolen og som mor har satt i gang noen tankeprosesser. Disse tankeprosessene har ofte handlet om at betydningen av å bli verdsatt av andre, eller fraværet av det, er noe som påvirker oss som menneske og hvordan vi tenker om oss selv. En kan forstå det slik at hvordan vi tenker og føler om oss selv og måten vi takler de følelsene på, kan ha en innvirkning på hvordan vi takler utfordringer som møter oss i livet. Dette er grunnen til at jeg valgte å se nærmere på begrepet *selvbilde*.

1.1 Tema og problemstilling

Denne bacheloroppgaven er derfor en studie av hvilke tanker lærere har rundt sitt møte med eleven i skolen, og hvordan det kan påvirke elevenes selvbilde. Læreren er en stor del av elevenes hverdag, og jeg ville derfor se på hvilke tanker de hadde rundt dette temaet og se nærmere på hvilken betydning dette har for elevenes mestring av livet. Begrepet selvbilde var noe jeg kunne koble til identitetsutviklingen hos individet, noe som videre ledet meg til anerkjennelse.

Anerkjennelse har vært sentralt innenfor praktisk filosofi og samfunnsforskning siden begynnelsen av 1990-tallet og det har etablert seg innenfor det pedagogiske fagfeltet også (Åmot & Skoglund, 2012, s.19). Det blir lagt vekt på at skolen skal forholde seg til det særegne og unike ved hvert enkelt menneske, og begrepet anerkjennelse handler, ifølge Pettersen & Simonsen (2010, s.14), i skolen om å kunne se og akseptere ulikhet, basert på likeverdsprinsippet. I Stortingsmelding nr.31, *Kvalitet i skolen*, står det:

“Utdanning er en nøkkel til et liv som aktiv samfunnsdeltaker, til å kunne delta i arbeidslivet og mestre hverdagen. Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn...Lærernes kompetanse og praksis har stor betydning for elevenes læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008).

Man kan altså se at læreren spiller en stor rolle for elevens utvikling. I første setning av den generelle delen av læreplanen står det at opplæringens mål er å «...ruste barn, unge og voksne

til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.2). Dette betyr at læreren skal legge et grunnlag for at elevene skal klare å overkomme utfordringer både på egenhånd, og sammen med andre. Altså, skolens hovedoppgave er ikke bare å ivareta elevenes faglige læring, men også den sosiale. Dette er av betydning for denne oppgavens tema og problemstilling, da jeg ønsker å se på hvilke tanker og erfaringer lærere har rundt hvordan de møter elevene i skolen, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elevenes selvbilde.

Ut ifra dette har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan reflekterer lærere rundt hvordan de møter elevene i skolen, og hvilken betydning kan det ha for elevenes selvbilde?»

1.2 Oppgavens oppbygging

I denne første delen av oppgaven er min hensikt å gi en innføring i bakgrunn for valget av problemstilling. Dette er for å tydeliggjøre mine tanker rundt temaet og hvorfor jeg har valgt å basere oppgaven min på teori om anerkjennelse. I neste kapittel går jeg nærmere inn på sammenhengen mellom anerkjennelse og individets selvbilde. Først og fremst har jeg valgt å støtte meg på Axel Honneths anerkjennelsesteori, men jeg kommer også innom andre perspektiver – blant annet Hilchen Sommerchilds teori om mestring. Jeg ser også på lærerrollen og anerkjennelse i lys av relasjon. I kapittel 3 redegjør jeg for valg og gjennomføring av kvalitativ forskningsmetode. I kapittel 4 presenterer jeg hvilke funn jeg kom frem til etter analyse av dataene, og her prøver jeg til slutt å fremstille essensen av funnene i en modell. Denne modellen er en visuell fremstilling av det jeg fant under arbeidet med kapittel 5, hvor jeg da bringer funnene videre og drøfter de i lys av teori. Oppgaven avsluttes med en sammenfatning av oppgaven, hvor jeg viser hva jeg kom fremt til i forhold til oppgavens problemstilling.

2. Teori

Åmot & Skoglund (2012, s.19) sier at bevissthet om identitetsdannelse, frihet og selvstendighet har sine røtter i anerkjennelsen, og at anerkjennelse handler om å *bli virkelig* eller å danne en identitet. De tegner tanken om anerkjennelse etter to grunnprinsipper: 1. Mennesket har en ukrenkelig verdi og 2. Hvert individ har en egenverdi og et utviklingspotensial. Anerkjennelse handler om gjensidighet mellom mennesker og hvordan vi ser oss selv med, og i forhold til andre. Dette betyr at anerkjennelse har betydning for hvordan du oppfatter deg selv, altså din selvoppfatning eller selvilde. Hvordan du oppfatter deg selv har betydning for din identitetsutvikling (Pettersen & Simonsen, 2010, s.16). Identitet kan ofte forstås som det helhetlige bildet individet har av seg selv, og dette bildet opparbeider vi blant annet gjennom å få og gi anerkjennelse. Dette er forståelsen av anerkjennelse, identitet og selvilde som ligger i grunn for denne bacheloroppgaven.

To viktige komponenter av selvildet er selvfølelsen og selvillit, og Guro Øiestad (2009, s.30) forklarer forskjellen slik at selvillit er et bilde av vår illit og vurdering av oss selv (i forbindelse med mestring av for eksempel arbeidsoppgaver), mens selvfølelsen er mer knyttet til den generelle vurderingen vi har av oss selv, altså vår følelse av verdi. Hun påpeker at selvilliten er med på å bygge selvfølelsen, ved at man bygger sin egen verdi gjennom bidrag i fellesskapet. Både selvfølelse og selvillit er derfor viktig for selvildet, eller individets identitet. Axel Honneth bruker begrepene selvillit og selvverdsettelse, og med en litt annen definisjon (se tabell 1). Begge tolkningene av begrepene presiserer at både følelse av egen verdi og tro på egne evner må være til stede for en komplett identitetsutvikling.

Kristiansen (2014, s.27) påpeker at individets oppfatning og forståelse av seg selv er av betydning for livet og individets forståelse av andre. Videre sier han at et konstruktivt selvilde gjør individet hverken overdrevent positiv eller negativ til seg selv, og slik bygger det opp under en kontinuerlig utvikling (Kristiansen, 2014, s.23). Det vil si at et sunt selvilde ikke hemmer individet, slik et altfor lavt eller høyt selvilde kan gjøre. Kristiansen (2014, s.24) sier man alltid ledes av hvordan man oppfatter seg selv i den forstand at man overvurderer eller undervurderer seg selv i sammenligning med andre. Hvor stor aksept og forståelse man viser de andre, eller det ukjente, avhenger av hvordan vi identifiserer oss med dem. For å

utvide vår forståelseshorisont, er det derfor viktig å delta i samspill med andre (Kristiansen, 2014, s.24).

2.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Sosialfilosofen Axel Honneth (2008, s.227) betrakter mennesket som et anerkjennessøkende vesen, ved at menneskets evne til å fungere som et vellykket sosialt individ og dets vei til selvrealisering, er avhengig av anerkjennelse i form av for eksempel bekreftelse av autonomi og individualitet. Han kjennetegner en vellykket identitetsdanning avgrenset i tre avgjørende former for selvforhold: selvtillit (følelse av egen verdi), selvrespekt og selvverdsettelse (tro på egne evner i fellesskapet). Disse tre forholdene utvikles ved tre forskjellige typer av anerkjennelse. Jacobsen (2013, s.357) sier dette er av betydning for individets selvoppfatning og tegner disse som en lineær prosess som starter i kjærlighet og slutter med selvverdsettelse.

Den private sfære: Selvtillit

Med kjærlighetsforhold menes alle primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og relasjoner mellom barn og foreldre (Honneth, 2008, s.104). Honneth sier at kjærlighet utgjør det første anerkjennelsesnivået fordi individene bekrefter hverandre gjensidig, og innser at de er avhengig av hverandre med hensyn til hverandres behov. Dette anerkjennelsesforholdet er altså knyttet til en spesiell følelsesmessig verdsetting mellom individene. Hegel (referert i Honneth, 2008, s.104) formulerer dette som «å være seg selv i en fremmed», nemlig at dette kjærlighetsforholdet er en balanse mellom selvstendighet og avhengighet, og at forholdet mellom to personer bare kan holdes hvis denne spenningen blir opprettholdt.

«Å være seg selv i en fremmed», som ifølge Honneth (2008, s.109) må forstås som det mest grunnleggende mønsteret for alle former for kjærlighet, utvikles i forholdet mellom mor og barn. Mor og barn er gjensidig avhengig av hverandre i en symbiotisk enhet, men er også kjennetegnet ved en løsrivelsesprosess. I det moren nekter barnet øyeblikkelig tilfredsstillelse av dets behov, vil det gradvis skje en intellektuell utvikling hos barnet som setter i stand en differensiering mellom jeg-et og omverdenen. Honneth går ut fra at den første fasen etter

fødsel er en tid hvor moren er forbeholdt barnet, noe som etter hvert endrer seg og barnet blir tvunget til å forstå at moren har en egen vilje og krav på selvstendighet. Slik lærer barnet sitt eget psykiske liv å kjenne som noe adskilt og forskjellig fra morens. Jacobsen (2013, s.359) forklarer det slik at barnet trenger å erfare at kjærligheten tåler kriser og motgang, og at moren ikke forlater barnets side selv ved følelsesmessige utbrudd. På denne måten blir barnet trygg nok til å utfolde seg og utforske sine omgivelser. Jacobsen sier at kjærligheten er en nødvendighet for å utvikle og styrke vår identitet som følelsesmennesker. Gjennom hensiktsmessige anerkjennelsesrelasjoner i kjærlighet lærer vi å kontrollere og styre våre behov og følelser.

Honneths anerkjennelsesteori påpeker altså at et sunt selvilde ikke er medfødt, men noe vi utvikler gjennom oppveksten i relasjoner med andre. Barn bygger opp grunnleggende selvillit gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i trygge og kjærlige relasjoner til nære omsorgspersoner (Åmot & Skoglund, 2012, s.20). Bare gjennom tidlig erfaring av ubetinget kjærlighet lærer vi å elske oss selv på en balansert måte, altså uten overskridende selvhevdelse eller overdrevet avhengighet av andre. Denne erfaringen er nødvendig for å kunne delta autonomt i det offentlige liv (Honneth, 2008, s.116). Dette leder oss inn i neste sfære av anerkjennelse.

Den rettslige sfære: Selvrespekt

Den første sfæren handlet altså om emosjonell anerkjennelse mellom individer. Den andre sfæren bygger videre på en mer kognitiv innsikt i alle menneskers likeverd. Honneth (2008, s.117) skriver dette om Hegel og Mead sin forståelse av rettsforholdet som en gjensidig anerkjennelse: «...den enkeltes individuelle autonomi er basert på en bestemt modus av gjensidig anerkjennelse som er nedfelt i den positive retten...» Det betyr at mens kjærligheten bringer selvilliten til å kunne stole på seg selv og sine følelser, skaper selvrespekten en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det blir respektert av alle andre. Den rettslige anerkjennelsen gir subjektet en erfaring av å kunne betrakte seg selv som en person som i likhet med alle andre har de egenskapene som kreves for å kunne ta avgjørelser. Denne måten å kunne forholde seg positivt til seg selv kan vi kalle selvrespekt (Honneth, 2008, s.129).

Det vil si at for at individet skal kunne utvikle respekt for seg selv, må det kunne oppleve å føle at det blir respektert av andre. I denne rettslige respekten ligger en anerkjennelse av vår evne til å styre våre handlinger og våre egosentriske interesser på moralsk vis (Jacobsen, 2013, s.360). Jacobsen sier at barn må leve under normer og regler, men blir samtidig med stigende utviklingsnivå utfordret på dette området, og oppfordret til å bruke sin moralske autonomi. Dette er roller og forpliktelser som den rettslige anerkjennelsen krever. Åmot & Skoglund (2012, s.21) sier at disse forpliktelsene kan sees på fra både et individuelt og kollektivt nivå. Det vil si at det handler om et etisk perspektiv på individnivå, og moralske koder på kollektivnivå. Det kollektive nivået leder oss inn i neste sfære.

Den solidariske sfære: Selvverdsettelse

“I den solidariske sfæren blir vi sett og verdsatt ut ifra våre egne unike bidrag i form av hva vi kan tilføre fellesskapet” (Åmot & Skoglund, 2014, s.21). Denne formen for anerkjennelse kjennetegnes av gjensidighet, hvor det dreier seg om å få og gi anerkjennelse. Anerkjennelse i denne sfæren gir oss mulighet til å verdsette oss selv som et medlem av fellesskapet. Hvis man skal føle at man er verdt noe, må man også kunne føle at man blir verdsatt for den man er i et solidarisk fellesskap, sine kompetanser og det man bidrar med (Åmot & Skoglund, 2014, s.21). Med solidarisk fellesskap mener Honneth at man er i stand til å inkludere ulike fellesskap der individene blir verdsatt ut ifra forskjellige evner eller bidrag (referert i Åmot & Skoglund, 2014, s.21).

Denne solidariske anerkjennelsen gjør det mulig for individet å forholde seg positiv til sine egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2007, s.130). Den handler om de spesielle egenskapene som skiller individene fra hverandre. Disse ferdighetene blir bedømmet ut i fra samfunnets kulturelle selvforståelse som setter standarden for vurderingen av verdi. Derfor er denne anerkjennelsesformen avhengig av en solidaritet gjennom et verdifellesskap som arbeider mot samme mål (Honneth, 2007, s.131). Individet kan bare føle seg verdifull hvis det vet at den anerkjennes for prestasjoner og egenskaper som den ikke deler med alle andre, og gruppen setter verdien av egenskapen. Derfor vil den selvoppfatningen som individet opplever gjennom en slik anerkjennelse, gi en følelse av kollektiv stolthet.

Krenkelse

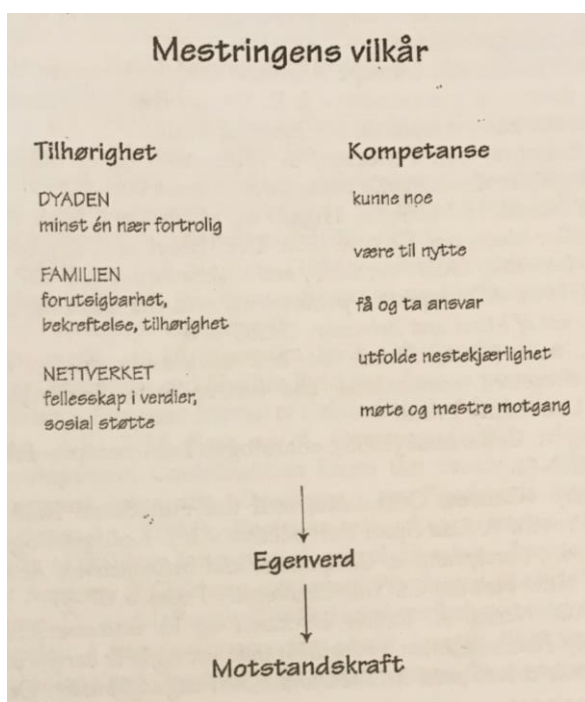
Honneth (referert i Pettersen & Simonsen, 2010, s.20) sier at for å forstå hva anerkjennelse er, må man også forstå hva krenkelser innebærer. Krenkelse kan for eksempel være tilbakeholdt anerkjennelse, ignorering, omsorgssvikt, ekskludering og mishandling, og er da en motsats til anerkjennelsen i den solidariske sfæren. Den krenkende handlingen kan være individets kamp for anerkjennelse hvis det er under trygge og «sunne» omgivelser. Honneth (2007, s.145) sier at hvis krenkelsen blir for sterk, kan det være ødeleggende for menneskets identitet; for eksempel kan krenkelse på bestemte utviklingsnivå medføre ulike følelser som for eksempel skam, sorg og raseri. Dette kan ha ringvirkninger i individets atferd som gjør at han eller hun blir utstøtt, og nektes sosial anerkjennelse. For å overkomme krenkelser, er det nødvendig å erfare at man blir anerkjent (Åmot & Skoglund, 2014, s.22). Honneth (2007, s.145) forklarer det slik at møtet med anerkjennelse gir oss muligheten til dannelse av moralitet, og at dette gir oss en sensitivitet for krenkelser som gjør at vi kan kjenne igjen urett.

Tabell 1: Axel Honneths anerkjennelsesteori

Anerkjennelse	I den private sfære	I den rettslige sfære	I den solidariske sfære	Ingen=Krenkelse
Begreper	<ul style="list-style-type: none"> • Kjærlighet • Nærhet • Å bli sett • Tillit, trygghet, forutsigbarhet • Løsrivelse- å tåle en balanse mellom selvstendighet og avhengighet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moralitet • Respekt • Likeverd • Å ha like rettigheter 	<ul style="list-style-type: none"> • Mestring • Kompetanse • Å være til nytte • Ansvar • Empati • Tåle motgang • Å gi og få anerkjennelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorering • Omsorgssvikt • Urettferdighet • Ekskludering • Umyndiggjøring
Leder til	Selvtillit (følelse av egen verdi)	Selvrespekt og autonomi	Selvverdsettelse (tro på egne evner)	Ødeleggelse av identitet.

2.2 Et sunt selvbilde kan bidra til mestring

De ulike anerkjennelsesformene i Axel Honneths anerkjennelsesteori kan altså sees på som byggesteinene som hjelper individet «å bli til i verden». Dette inneholder et mestringsperspektiv. Hilchen Sommerchild (1998, s.57) har gjennom sin forskning kommet frem til noen elementer som er av betydning for barnets mestringsprosess. Hennes mestringsmodell tar utgangspunkt i to hovedområder: 1. tilhørighet og 2. kompetanse. Innenfor hvert av disse hovedområdene har hun tilført ulike forutsetninger for mestring. Disse hovedområdene fører til egenverdi, som igjen fører til motstandskraft.



Figur 1: Hirchen Sommerchilds modell for mestringsens vilkår

Sommerchild (1998, s.59) fremhever betydningen av å være til nytte som en viktig del av kompetanseområdet, og legger til grunn at å være til nytte, å få og ta ansvar og å utfolde nestekjærighet gir rik næring til følelsen av egen verdi. Hun sier at å føle seg verdifull er nært knyttet til å kunne noe. Følelse av egen verdi gir motstandskraft, noe som igjen kan føre til mestring av livets utfordringer, og dermed livet selv.

2.3 Anerkjennelse og lærerrollen

Vår identitet utvikles ifølge Honneth ikke isolert, men er avhengig av gjensidig anerkjennelse fra andre (referert i Åmot & Skoglund, 2012, s.19). Men all anerkjennelse er ikke like viktig, ifølge Kristiansen (2014, s.54). Han påpeker at det må være en relasjon til stede før anerkjennelsen er reell. Kristiansen forklarer at hvis anerkjennelsen skal ta krenkelsens plass, må vi endre hvordan vi vurderer og om hvordan man tenker om andre. Ros, oppmuntringer og andre positive påskjønnelser vil ikke gjelde i samme grad, hvis ikke det er støttet av en positiv relasjon. Mead legger vekt på den signifikante andre som viktig for barnets utvikling og læring (referert i Kristiansen, 2014, s.55). Hvem den signifikante andre er kan variere etter livssituasjon og alder, men for barn og unge er det gjerne foreldre, søsken, venner, lærere eller andre nære voksne og jevnaldrende og siden anerkjennelsen er kompleks må det også trenes på å gi og motta anerkjennelse.

2.3.1 Betinget og ubetinget anerkjennelse i lys av relasjon

Betinget anerkjennelse er den anerkjennelsen som gis på bakgrunn av prestasjoner og atferd, og denne anerkjennelsen har ofte ulik verdi ut fra hvem den kommer fra (Kristiansen, 2014, s.55). Kristiansen sier at denne anerkjennelsen ofte er den som er mest synlig i dagliglivet, fordi den inneholder et element av vurdering; som at det er noe en må gjøre seg fortjent til. Det er av verdi at den som gir denne type anerkjennelse kan mestre det samme som mottakeren, altså at han eller hun er kyndig. Læreren, som utdannet yrkesutøver, fremstår da som en kyndig. Samtidig er anerkjennelse fra jevnaldrende veldig viktig (Kristiansen, 2014, s.55).

Ubetinget anerkjennelse er den anerkjennelsen som kommer til mennesket, kun fordi vi er mennesker (Kristiansen, 2014, s.57). Det vil si at denne typen anerkjennelse ofte kan knyttes til grunnleggende menneskerettigheter og behov. Eksempler på dette er autonomi, trygghet, respekt og retten til å være forskjellig fra andre. Den bygger ofte på kjærlighet, og kan relateres til den type anerkjennelse som jeg har presentert innenfor sfære 1 (se kapittel 2.2.1). Kjærlighet åpner for at man kan anerkjenne andre, selv om de er forskjellig fra en selv. Ubetinget anerkjennelse i en lærer-elev relasjon forutsetter at læreren har et elevsyn som gjør at alle elevene blir sett, og at de verdsettes uavhengig av ferdigheter, kunnskap og atferd (Kristiansen,

2014, s.57). Denne type anerkjennelse er spesielt viktig i skolen for de barna som ikke får den tryggheten og stabiliteten de trenger hjemme.

Gunn Imsen (2014, s.26) mener at en viktig kvalifikasjon for lærere, som også ligger i alle læreres samvittighet, er omsorg for elevene. Hun sier at å ha omsorg for elevene vil si å respektere hver enkelt som person med verdighet. Medfølelse, evne til å lytte og "lese" uttrykket til elevene i deres øyne er viktige egenskaper. Du skal også kunne bruke elevene som "speil", og reflektere rundt hvordan din atferd påvirker dem. Sensitivitet er derfor viktig i læreryrket (Imsen, 2014, s.27). Guro Øiestad (2009, s.53) sier at barn bare kan utvikle sine følelsesmessige evner gjennom kontakt med sensitive voksne. Hun sier at når barnets ulike tilstander blir regulert av voksne, lærer de å regulere seg selv. Slik vil den omsorgen som barnet får, bygges til egne strukturer av egenomsorg i hjernen til barnet. «Ekte anerkjennelse kommer fra hjertet og er noe vi virkelig mener» (Kristiansen, 2014, s.68). Læreren må være ekte og ærlig i sitt samspill med eleven, og ikke kun spille en yrkesrolle (Kristiansen, 2014, s.70). Når den personen som anerkjennes opplever å bli sett på som verdifull, vil dette styrke individets oppfatning av seg selv som god nok (Kristiansen, 2014, s.58).

2.3.2 Krenkelse i skolen

Kristiansen (2014, s. 58) mener fravær av oppmerksomhet fra voksne kan også utvikle barnets selvstendighet, kreativitet og ettertenksomhet. Det vil si at læreren ikke må være til stede hele tiden for at han eller hun skal ha en innvirkning på elevens læring. Kristiansen mener gode lærere er de som evner å møte behovene og kravene til elevene, og samtidig gir de rom for utfoldelse og innvirkning på sin egen læringsprosess. Denne læreren må, ifølge Kristiansen, både være villig til å la seg bruke av elevene, og være villig til å bli valgt bort, til fordel for andre lærere. Barn trenger å utfordres for å vokse, men dette vil også medføre en risiko for å bli krenket (Åmot & Skoglund, 2014, s.27). For at barna skal få bruke og utvikle sine evner, kan man som lærer utfordre barna innenfor sosialt aksepterte rammer. En slik utfordring krever en god relasjon mellom læreren og eleven. Hensikten med slike utfordringer er å styrke elevens selvstendighet, og bevisstgjøre eleven på egne tankemønstre og handlinger. Åmot og Skoglund påpeker her at læreren da må se bak varemåten til eleven og utfordre barna til å vise hvem de egentlig er (2014, 27).

3. Metode

Innenfor samfunnsforskning finnes det to forskningsretninger, kvalitativ og kvantitativ, og begge disse kan bidra til en bedre forståelse av samfunnet vi lever i og selve samhandlingen mellom mennesker (Dalland, 2012, s.112). Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode. Når forskningen er kvalitativ, betyr det vanligvis at man er interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Den kvalitative forskningsmetoden sikter på å gå ned i dybden, altså å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan måles med tall. «Arbeid med mennesker krever kunnskap om hele mennesket» (Dalland, 2012, s.51). Som lærerstudent skal jeg ut i et yrke hvor samhandling med andre mennesker vil være en stor del av arbeidet, som Dalland (2012, s.47) sier vil det å kunne knytte egne erfaringer til et allerede etablert kunnskapsfelt åpne opp for profesjonell yrkesutøvelse.

3.1 Kvalitative og semistrukturerte intervjuer

For å få en forståelse for informantenes meninger og opplevelser trenger man en grunnleggende kontakt mellom informanten og forskeren, og Dalland fremhever samtalen som egnet for dette formålet (2012, s.151). For å innhente data til oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju. Det kvalitative intervjuet er den dominerende metoden for kvalitativ forskning og er spesielt godt egnet til å få innsikt i informantens opplevelser, erfaringer og tanker (Thaagard, 2013, s.97). Jeg valgte en delvis strukturert intervjuform. Thaagard sier denne formen er tilpasset slik at intervjuet kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant, siden det gir en mulighet for å skape relasjon og kunne tilpasse intervjuet etter informanten (2013, s.98). Hovedtemaene bestemte jeg på forhånd i en intervjuguide (se vedlegg 1), samtidig gav denne formen for intervju rom for andre aspekter.

Intervjuene ble gjennomført ved skolene der informantene arbeider, i et lukket rom. Slik forsøkte jeg å unngå forstyrrende elementer. Informantene hadde fått litt informasjon om oppgavens formål på mail i forkant slik at de kunne vite hva de ble med på, og samtidig føle en trygghet på meg og rundt situasjonen. Likevel var jeg oppmerksom på å ikke informere dem om eventuelle spørsmål, siden det var de umiddelbare refleksjonene som ville oppstå under intervjuet jeg var ute etter. Alle opplysningene som informantene gav ble behandlet med full anonymitet. Dette er viktig temaet har en form for sensitivitet ved seg, og informantene

både uttrykte egne personlige tanker og gjorde rede for elevopplysninger med relevans for oppgavens problemstilling. Denne sensitiviteten gjorde også at jeg forsøkte som best jeg kunne å ikke legge noe form for press på informanten, for eksempel ved at jeg lot de besvare spørsmålene på eget initiativ og i sitt eget tempo.

3.2 Valg av informanter

I lys av problemstillingen er det i arbeidet med valg av informanter viktig for meg å velge ut informanter som er flinke til å se eleven, og som hadde grunnlag for erfaring rundt problemstillingen. Å velge ut lærere som var flinke til å se eleven, var et valg jeg tok basert på teoretisk grunnlag. Jeg oppsøkte rektorer og kollegaer, som videre anbefalte meg å ta kontakt med disse informantene. Slik sett vil deres oppfatning av disse lærerne være deres oppfatning og ikke min, og hvorvidt utvalget mitt traff det målet jeg ville vil være relativt. Men likevel, vil det kanskje være større sjanse for at disse lærerne hadde dette elevsynet, enn om jeg hadde valgt ut tre vilkårlige lærere.

Med tanke på oppgavens omfang og tid til disposisjon, kunne ikke antall intervjuobjekter være for stort. Samtidig, ved å intervju flere enn en enhet, ville jeg få en samling av individuelle synspunkter, noe som gjør funnene mer representative. Siden jeg hadde kun tre informanter jeg skulle basere min forskning på, var det viktig at utvelgelsen ikke ble helt tilfeldig. Jeg ville også ha lærere med ulik erfaring med alderstrinn, for å kunne se på deres tanker om dette temaet på tvers av trinn. Lærer 1 og 3 var ansatt på 6.trinn, mens lærer 2 var ansatt på 3.trinn.

3.3 Oppgavens validitet og andre betraktninger

Datainnsamlingen kan påvirke dataens validitet, og derfor er det viktig at man som forsker tar noen forhåndsregler ved utførelse av innsamlingen. (Jacobsen, 2015, s.145). Forskningen i denne oppgaven gjennomføres som en fenomenologisk studie, og som Dalland (2012, s.57) sier er man innenfor slike undersøkelser interessert i å få en forståelse av informantens verden slik informanten forstår den selv. Ved fortolkning av data så forsøker man å sette ting i sammenheng slik at man ser hvilken betydning den har. Dette kan forstås gjennom hermeneutikken og hvordan den legger vekt på at det ikke finnes noen absolutt sannhet, men at alt kan tolkes på forskjellige måter (Thagaard, 2013, s.41).

Siden jeg brukte kvalitativt intervju som forskningsmetode i denne oppgaven, var jeg den som samlet inn, vurderte og tolket dataene. Et slikt arbeid krever bevissthet rundt eget ståsted, egen førforståelse og kontekst, og jeg er klar over at det kan være en utfordring å ikke tvinge dataene inn i forhåndsdefinerte kategorier. Likevel var det min oppgave å holde samtalen innenfor oppgavens tema, fordi kvalitative intervjuer er en samtale mellom informant og forsker som er styrt ut ifra de temaene forskeren ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2013, s.98). Jeg stilte åpne spørsmål etter beste evne, og opplevde at informantene svarte grundig og ofte kom innom de oppsatte temaene uten min veiledning. Slik tok intervjuet form som en uhøytidelig samtale.

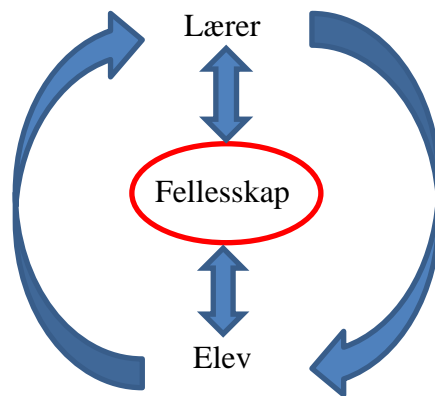
Analysen og tolkningen av resultatene innebærer blant annet at forskeren knytter resultatene sine til en annen forskning og til relevante teoretiske perspektiver (Dalland, 2012, s.59). Jeg er bevisst på at min forståelse av teori og data er en fortolkning, og jeg vil alltid ha en utenfra-perspektiv på informantens tanker. Derfor har jeg prøvd å behandle dataene fra informantene profesjonelt, med ydmykhet og forståelse. Jeg har også forståelse for at anerkjennelse og identitetsutvikling er store og komplekse temaer som kan belyses fra flere sider, slik at det er mange andre perspektiver som kunne vært presentert og belyst innenfor denne oppgavens problemstilling. Jeg tar også høyde for at denne forskningens og oppgavens omfang kan være for lite til å kunne gi et riktig bilde av virkeligheten.

4. Presentasjon av funn

I løpet av intervjuprosessen og analyseringen av dataen så jeg noen områder ved lærernes refleksjoner som utpekte seg mer enn andre, og at disse kan være sentrale for å vise lærernes tanker om deres møte med elevene og hva slags virkning det kan ha på elevenes selvbilde. Hovedfunnet mitt var lærernes egen bevissthet rundt egne verdier og holdninger, og hvordan det hadde betydning for hvordan de utøvet sitt yrke. Disse refleksjonene omfavnet ulike områder av yrkesutøvelsen som relasjon mellom lærer og elev, elevens atferd, elevens følelse av å være til nytte og elevens utvikling av egne evner i fellesskapet.

- **Relasjon mellom lærer og elev:** Lærerne la vekt på å være ekte i samspill med barna. De fremhevet også sin kjærlighet og ansvarsfølelse for dem.
- **Elevens atferd:** Lærerne mente at elevens selvbilde styrte deres håndtering av følelser, som igjen har innvirkning på atferd. Her la de vekt på tydelig veiledning og bevisstgjøring.
- **Elevens følelse av å være til nytte:** Lærerne syntes det var vanskelig å definere områder hvor elevene kunne føle seg til nytte på skolen. Å være klar over utdanningens nytte i et fremtidsperspektiv var noe som de trodde var vanskelig for unge elever.
- **Elevens utvikling av egne evner i fellesskapet:** Lærerne var bevisste på å vise elevene hvilken verdi elevene hadde, og hvilken betydning de hadde innenfor fellesskapet. Lærerne modellerte og veiledet elevene til å anerkjenne hverandre, og hverandres bidrag.

I kapittel 5, drøfting, vil man kunne se at læreren og hvordan læreren tenker over sin rolle, kan påvirke elevens selvbilde. Samtidig påvirkes læreren av eleven, i den forstand at yrkesutøvelsen, verdier og holdninger justeres etter anerkjennelse fra eleven. Videre kan man se at det kan være relasjonen mellom læreren og eleven, som gjør det mulig for individene å fungere i et fellesskap hvor alle kan se hverandre som likeverdige. *“Vi bygger vår egen verdi i gjennom emosjonell anerkjennelse i trygge og kjærlige relasjoner til nære omsorgspersoner, og dette gir oss mulighet til å opptre selvstendig i det offentlige liv (Honneth, 2008, s.116)* Jeg har i følgende figur (figur 2) prøvd å vise dette forholdet. Figuren er altså en illustrasjon av elevens selvbilde sett i lys av relasjon mellom lærer og elev, og muligheten til å delta i et fellesskap der alle er i gjensidig anerkjennelse.



Figur 2: Elevens utvikling av et sunt selvbilde i skolen

5. Drøfting

Et klart funn var at samtlige lærere mente at å være ekte i samspill med barn var utrolig viktig. Så hva mente de med ekte? «*Man må jobbe med sine egne holdninger. Å være ekte koster kanskje mer, men det gir ekstremt mye glede, samtidig som du utvikler deg selv som menneske*» (Lærer 2). Lærer 3 påpekte at man må vise at man bryr seg om elevene og gi av seg selv, 110%. Kristiansen (2014, s.68) påpeker at ekte anerkjennelse kommer fra hjertet; det er noe vi virkelig mener. Anerkjennelsen vil kun ha virkning på individets selvbilde hvis læreren er ekte og ærlig, og ikke bare spiller en yrkesrolle. Lærerne la stor vekt på at måten de møtte elevene på, startet med dem selv og deres indre tanker. Lærer 3 forklarte det slik at elevene gjennomskuer det hvis man ikke er ekte. Lærerne tenkte mye på at de skulle danne eleven både den faglig og sosialt, og sa at det var en stor del av deres yrkeshverdag. «*Vi er med på å utvikle hele mennesket, og det er viktig å huske på.*» (Lærer 1). Dette var også noe som gjorde at lærerne var nødt til å gjøre vurderinger hele tiden for elevens beste. Hvordan de justerte dette, var da altså ofte rettet mot dem selv og hvilke holdninger de hadde til eget arbeid og dem selv som egen person.

5.1 Relasjonen mellom læreren og eleven

I intervjuene kom det frem at samtlige av lærerne hadde et sterkt bånd til sine elever, og at de så på sin elevgruppe som sine egne barn. Kjærlighet utgjør det første anerkjennelsesnivået til Honneth (2008, s.104). Honneths private sfære, som snakker om dette kjærlighetsaspektet, knytter det gjerne til forholdet mellom mor og barn, eller innenfor familie og vennskap. Er en lærer egentlig noen av disse? Lærer 1 fremhevet at relasjonen med eleven var preget av tydelige krav, forventinger og oppfølging. Lærer 2 påpekte at hun bruker det å ha forventinger til elevene som hjelp for å opprette en sunn relasjon mellom seg og eleven. «*Det er ikke naturlig for meg å være kompis med elevene, som lærer er jeg der for å støtte opp, hjelpe og lære bort. Og det gjør jeg med varme og kjærlighet*» (Lærer 2). Denne læreren påpekte at eleven trenger noen som ikke er deres jevnbyrdige, men heller en som de kan se opp til og lære av. Mead (referert i Kristiansen, 2014, 55) legger vekt på den signifikante andre som viktig for barnets utvikling og læring. «*De kan forvente at jeg oppfører meg bedre enn dem på en måte, i motsetning til hva de kan forvente av medelever. Og det tror jeg er viktig, fordi det gir en trygghet*» (Lærer 2). Kristiansen (2014, s.55) sier at i begynnelsen av barnets erfaringer

med skolen har lærerens anerkjennelse stor påvirkning. Det er av verdi at læreren er kyndig, som utdannet yrkesutøver og voksen. Men samtidig sier teorien at barnet trenger å vite at kjærligheten tåler kriser og motgang, på denne måten blir barnet trygg nok til å utfolde seg (Jacobsen, 2013, s.359).

Lærer 2 hadde opplevd å være beredskapshjem for en av elevene sine i tredje trinn over en periode. Dette var en opplevelse som for henne hadde bekreftet hennes relasjon til elevene sine. Denne eleven hadde «*sklidd rett inn*» i hennes hjem, og hun forklarte at det hadde vært akkurat som å ha sitt eget barn der. Og da hun så skulle sammenligne sitt forhold til denne eleven med de andre, så hun at hun hadde likt forhold til de alle sammen. Dette kjærlighetsaspektet er en type ubetinget anerkjennelse, en anerkjennelse som Kristiansen (2014, s.57) fremhever som spesielt viktig for barn som ikke får den tryggheten og stabiliteten de trenger i hjemmet. At elevene skulle føle seg trygge på skolen var noe alle lærerne vektla, og måten de sørget for dette var blant annet gjennom denne relasjonen. Lærer 3 mente at hvis en elev knyttet seg ekstra til læreren, var det ofte en grunn til det. «*Det er en toveis-kommunikasjon. Jeg kan være trygg på eleven, men det hjelper ikke hvis ikke eleven er trygg på meg*» (Lærer 1). Innledningsvis nevnte jeg at å motta anerkjennelse fra elevene en del av lærerens utvikling som yrkesutøver og person. Vil det i den forstand si at læreren er avhengig av elevene for egen utvikling, og på den andre siden er elevene avhengig av læreren? Honneth (2008, s.109) snakker om å «være seg selv i en fremmed» som det mest grunnleggende mønsteret for alle former for kjærlighet. Og dette handler om et forhold som balanserer mellom selvstendighet og avhengighet.

Ubetinget anerkjennelse i en lærer-elev relasjon forutsetter da at læreren har et elevsyn som gjør at alle elevene blir sett (Kristiansen, 2014, s.57). Lærer 2 gav uttrykk for at det ikke alltid er like lett å være så glad i elevene som hun er. Tanker om å balansere mellom private følelser og profesjonalitet er noe som kan være krevende. Lærer 1 sa at «*Man må se eleven hele tiden, og det er ganske krevende fordi jeg er jo lærer for å jobbe mye faglig, og det er det jeg måles i.*» Dette var noe som de andre lærerne også nevnte. Men samtidig påpeker de at de møter disse elevene hver dag, og rollen deres som lærer er viktig. Spesielt i et samfunn som i dag, hvor barn tilbringer mye av sin tid på skolen, og det hender at mange barn får mindre emosjonell støtte fra hjemmet på grunn av travle foreldre og oppsplittede familier. Lærer 2 ordla det slik: «*Man kan si hva man vil, men slik som det er i dag, er det viktig at vi tar det ansvaret!*». Samtidig er det slik at ikke alle elever trenger like mye, og det må man være bevisst

på ellers så synker man, og at det vil være lettere å forstå hvor mye eleven trenger deg hvis man er observant på elevens reaksjonsmønster.

5.2 Elevens atferd

Lærerne fremhevet at relasjonen mellom dem og elevene var avgjørende for hvordan de kunne veilede eleven. Den tryggheten som oppstår i den nære relasjonen måtte ikke undervurderes, særlig da det kom til elevenes atferd. *“Den tøffeste gutten i klassen kan bryte sammen i tårer og dele hjertet sitt når ting er vanskelig, men det ville de aldri gjort hvis de ikke følte seg trygge på læreren og hvis ikke læreren tok seg tid til å spørre om det.”* (Lærer 2). Det kom tydelig frem at samtlige av lærerne mente at elevens atferd ble regulert av hvordan eleven følte seg innvendig, noe som igjen kunne påvirke deres selvbilde. Øiestad (2009, s.53) sier at barn bare kan utvikle sine følelsesmessige evner gjennom kontakt med sensitive voksne. Gunn Imsen (2014, s.26) mener at en viktig kvalifikasjon hos lærere er omsorg for elevene. En utrygg tilknytning gir barna problemer med å håndtere følelser og gir barna et desorganisert tilknytningsmønster (Øiestad, 2009, s.53). Jacobsen (2013, s.359) påpeker også at vi gjennom hensiktsmessige anerkjennelsesrelasjoner i kjærlighet lærer å kontrollere og styre våre behov og følelser.

Lærer 2 fortalte om en hendelse hvor en vikar hadde hatt en negativ opplevelse med hennes klasse og spesielt en enkelt elev. Vikaren hadde vært oppgitt, og uttalt at han ikke kunne fordra denne eleven og elevens atferd. Det han da ikke visste var at denne eleven ikke hadde det godt med seg selv. Dette ble da en negativ opplevelse for både eleven og vikaren. Det var altså mangel på forståelse og trygghet fra vikaren sin side, som gjorde at denne eleven utagerte på en negativ måte. *«Man skylder eleven en åpen tankegang, hvis ikke kan det gå mange timer uten læring»* (lærer 1). For lærerne var det viktig å kunne møte elevene som mennesker og ikke forhåndsdømme eller sette en merkelapp på dem på grunn av deres atferd. Åmot & Skoglund (2014, s.27) sier at læreren må se bak væremåten til eleven og utfordre barna til å vise hvem de egentlig er. Denne måten å respektere eleven på kan sammenlignes med den type anerkjennelse som Honneth snakker om i den rettslige sfæren. Læreren viser eleven respekt ved å ta eleven på alvor, og dette vil igjen føre til at eleven utvikler en respekt for seg selv. Dette handler om at læreren møter eleven med en innsikt om at alle er like mye verdt og at eleven er mer enn sin atferd. Dette stemmer med selve tanken om anerkjennelse som defineres

blant annet av at hvert individ har egenverdi og utviklingspotensial (Skoglund & Åmot, 2014, s.19). Lærerne er enige i at det handler mye om bevisstgjøring. Hensikten er å styrke elevenes selvstendighet, og bevisstgjøre eleven på egne tankemønstre og handlinger (Åmot & Skoglund, 2014, s.27). Altså som Honneth sier, denne type anerkjennelse gir individet erfaring av å kunne ta egne avgjørelser, på lik linje med andre, og dette gir individet respekt for seg selv (Honneth, 2007, s.129). Denne tanken om autonomi og løsrivelse stimulerer også en intellektuell utvikling.

5.3 Elevens følelse av å være til nytte

Samtlige av lærerne påpekte at de hadde vanskeligheter med å se hvordan eleven skulle føle seg til nytte i skolen, men alle var enige i at det var noe som var viktig for selvbildet. Hirchen Sommerchild (1998, s.59) har gjennom sin forskning funnet at å være til nytte er av betydning for individets tro på seg selv og mestringsevne, noe som igjen gjør at de klarer seg bra i livet. Lærerne fremhevet at det de holdt på med i skolen, ville være til nytte for elevene i et framtidsperspektiv, men at de var usikre på om elevene bestandig oppfattet dette og sin rolle i det. Lærer 3 la til at hun hadde en del elever som var på «tilbudssiden» og som ofte ville hjelpe til, for eksempel ved å hente ting. Om dette var fordi de fikk en god følelse av det, eller om de bare syntes det var gøy, var hun usikker på. Sommerchild (1998, s.59) sier at å få og ta ansvar, og å være til nytte, gir rik næring til følelsen av egen verdi. Hun påpeker også muligheten til å utfolde nestekjærlighet som en motivasjon for mestring. Ønsket eleven å være til nytte fordi dette var en arbeidsoppgave han tilbød å gjøre på eget initiativ? Følte han at det var nyttig for seg selv, eller var det kanskje en måte å bry seg om læreren på?

Lærerne mente at elevene kunne føle seg til nytte i fellesskapet, ved å hjelpe hverandre og bidra med sine egenskaper. «*At de har en verdi er jeg veldig opptatt av, og at de kan bidra innenfor fellesskapet med deres personlighet og humor. Interessene deres er positive og bidrar positivt til fellesskapet*» (lærer 2). Øiestad (2007, s.30) viser til at selvbildet er en kombinasjon av selvtillit og selvfølelse, og at selvtilliten handler mye om hvordan vi føler vi mestrer våre bidrag eller arbeidsoppgaver. Hun sier at selvfølelsen er knyttet til vår følelse av egen verdi, og at selvtilliten er med på å bygge den. Altså at vi bygger vår egen verdi blant annet gjennom bidrag i fellesskapet.

5.4 Elevens utvikling av egne evner innenfor fellesskapet

Det kom frem gjennom intervjuene at lærerne var bevisste på å hjelpe eleven til å forstå hvilken verdi de har og hvor mye de kan bety for hverandre. «*Vi har navn på de forskjellige som er borte den dagen synlig i klasserommet, fordi vi har fokus på at vi mangler en puslebit den dagen*» (Lærer 1). Åmot & Skoglund (2014, s.21) sier at man i den solidariske sfæren blir sett og verdsatt ut ifra ens unike bidrag i form av hva man kan tilføre fellesskapet. Innenfor anerkjennelsesteorien er det fellesskapet som setter standarden for hva som er verdifullt. Lærerne snakket om at de fokuserte på å lære barna at de alle var forskjellige og at det var verdifullt, og de sammen var veldig gode. Hvis elevene hadde en klar oppfatning av egen verdi, så ville de også overføre den følelsen av verdi over på de andre. Dette kan etter min mening være med på å bygge både empati og forståelse for hverandre.

Hvis man skal føle at man er verdt noe, må man også kunne føle at man blir verdsatt for den man er i et solidarisk fellesskap, sine kompetanser og det man bidrar med (Honneth referert i Åmot & Skoglund, 2014, s.21). Lærerne var bevisste på å fremheve enkeltelevers bidrag innenfor fellesskapet kollektivt i klassen, gjerne hvis det var snakk om en elev som hadde lav status i klassen. Dette gjorde de både for å hjelpe enkelteleven opp, men også for å hjelpe de andre elevene å se det verdifulle i denne elevens bidrag. Kristiansen (2014, s.58) sier at når ferdigheter og evner deles med andre i fellesskapet, bidrar til solidaritet og stolthet og at dette gir individet et positivt bilde av seg selv, som gir styrke til å stå imot når livet byr på motgang. Å bli anerkjent i fellesskapet er viktig, fordi det gir individet en erfaring av han eller hun er god nok (Kristiansen, 2014, s.58). Lærerne kunne vise til flere konkrete tilfeller hvor anerkjennelse mellom elever hadde bidratt til økt læring.

Hvis anerkjennelse skal ta krenkelsens plass, må vi jobbe med hvordan vi vurderer og tenker om andre. Derfor må det trenes på å motta anerkjennelse (Kristiansen, 2014, s.54). Lærerne forklarte at de ofte øvde på å gi og ta imot positive ord. Anerkjennelsen er kompleks, og kan også få den som anerkjennes ukomfortabel. For at denne anerkjennelsen skal være reell, må den støttes av en positiv relasjon mellom elevene. Lærerne forklarte ofte under intervjuet hvordan de modellerte og veiledet elevene. Man kan da tenke seg at lærerens relasjon til elevene vil speile seg i fellesskapet, siden elevens erfaring med læreren innenfor den private

sfære legger grunnlaget for å kunne gi emosjonell anerkjennelse til andre (Honneth, 2007, s.116).

6. Avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven var «*Hvordan reflekterer lærere rundt hvordan de møter elevene i skolen, og hvilken betydning kan det ha for elevenes selvbilde?*». I arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at det er flere områder ved lærernes måte å møte elevene på som kan ha betydning for elevens selvbilde. Det kom frem fra intervjuene at lærerne mente at deres bevissthet rundt egne verdier og holdninger var aller viktigst for at de kunne møte eleven på best mulig måte i skolen, og at det hjalp dem på flere områder for å kunne løfte elevene opp og frem. Lærerenes rolle som veileder i forhold til relasjoner, elevens atferd og utfoldelse av egne evner var områder som lærerne fremhevet, og ifølge teorien er disse viktig for elevens utvikling av et hensiktsmessig selvbilde. Jeg så også at det ligger en kompleksitet i skolen iforhold til at elevene skal føle seg til nytte og i forhold til krenkelse.

I arbeidet med teori, funn og drøfting, var krenkelse noe som fanget min interesse. I følge Honneth kan ønske om anerkjennelse bare eksistere hvis man vet hva krenkelse er. Som teorien og dataene påpeker er krenkelse en del av skolen, i form av at man utfordrer elevene gjennom et ønske om utvikling. Det er blant annet gjennom feil man blir klokere. Men man skal også ta hensyn til at elever kommer til skolen med ulik bagasje. Noen har kanskje opplevd flere krenkelser enn hva som er hensiktsmessig, og har en manglende følelse av egen verdi. Hvis disse elevene ikke har noen form for følelse av verdsettelse fra andre utenfor skolen, kan disse elevene da ha mindre motstandskraft i møte med skolens utfordringer? Teorien viser at det er viktig at krenkelsen burde komme ifølge med en trygg og kjærlig relasjon for at den skal ha positiv effekt. Det handler kanskje også om hvor fokuset ligger, på person eller prestasjon. Hvis fokuset blir for stort på prestasjon, uten at individet har en grunnleggende følelse av verdi, vil denne type anerkjennelse ha samme funksjon som krenkelse? Og kanskje kan dette føre til et vedvarende negativt selvbilde? Ifølge Honneth kan for mye eller for sterk krenkelse være ødeleggende for individets identitetsutvikling. Gjennom arbeidet med teorien har jeg sett at dette kan igjen føre til at de faller utenfor fellesskapet, og mister muligheten for mestre sitt eget liv.

Denne oppgaven ble på mange måter en anerkjennelse av lærere som er flinke til å se eleven for den de er og ikke la seg blende av andre forstyrrende elementer. Samtidig kaster den lys på at relasjonen mellom lærer og elev kan tenkes å være et springbrett til å skape et solidarisk

felleskap i klassen. Teorien og dataene viser på mange måter at fellesskapet i klassen næres av anerkjennelse mellom læreren og eleven fordi anerkjennelse mellom dem utvikler deres selvbilde, som igjen gjør at de kan fungere i fellesskapet. Eleven trenger å bli anerkjent for «å bli til i verden», og det skjer på en måte som ut ifra denne problemstillingen og oppgavens utfall starter med læreren og eleven og ender i fellesskapet. I forbindelse med det jeg har sett i arbeidet med denne oppgaven, ville det vært interessant å se nærmere på dette ved videre forskning. Da kanskje i forbindelse med frafall i videregående skole. Det hadde også vært interessant å se på dette temaet i forbindelse med individets evne til selvregulering.

Anerkjennelsesteorien viser oss at vi mennesker trenger hverandre for å utvikle oss og “bli til i verden”. Den viser også at et trygt individ, med et hensiktsmessig selvbilde, ikke er redd for det ukjente. Anerkjennelse, eller jeg vil våge å kalle det medmenneskelighet, og å kunne bidra i et solidarisk fellesskap, gir oss en følelse av å være god nok som vi er, og det kan stimulere til utvikling og mestring av livet.

7. Litteraturliste

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving* (5 utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

Honneth, A. (2007) *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag AS

Imsen, G. (2014) *Elevens verden* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Jacobsen, J. (2013) Axel Honneth- Anerkjennelse, danning og utdanning. I: I.S. Straume (red.) *Danningens filosofihistorie* (s. 357-367). Oslo: Gyldendal Akademisk

Kristiansen, A. (2014) *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Kunnskapsdepartementet (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31, 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

Opplæringslova, LOV-2017-01-13-1 (2017). Hentet fra <https://lovdata.no>

Pettersen, K.S. & Simonsen, E. (2010) *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS

Sommerchild, H. (1998) Mestring som styrende begrep. I: B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerchild (red.) *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s.21-63). Oslo: Tano Aschehoug AS

Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utgave). Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Øiestad, G. (2009) *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Øiestad, G. (2011) *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

8. Vedlegg 1

8.1 Intervjuguide

Innledning til intervjuet:

- Introdusere meg selv og si litt om oppgaven
- Begrunne valg av informant: Dyktig på å se eleven.
- Ved start av båndtaker, be informant om å bekrefte tillatelse av lydopptak.
- Be informanten fortelle kort om egen utdanning og arbeidserfaring
- Be informanten fortelle om umiddelbare tanker rundt temaet

Veiledende spørsmål:

- Hvilke tanker har du om at læreren skal utdanne samfunnsborgeren? (faglig og sosialt)
- Hva vil du si er et godt selvbilde?
- Hvordan møter du elevene dine?
 - Mentalt og fysisk
 - Som individer og som gruppe
- Hvilke tanker og erfaringer har du rundt den pedagogiske relasjonen mellom lærer-elev?
- Hvordan vurderer du elevene dine?
- Ved vurdering, hva gir du verdi?
- Hvordan møter du elevene dine emosjonelt?
 - Trøst, håndtering av følelser
- Hvilke tanker og erfaringer har du rundt elevenes opplevelse av å være til nytte?
- Hvordan opplever du disse tingene som en del av elevenes hverdag, og hva er dine tanker rundt dette:
 - Ignorering, urettferdighet, ekskludering, umyndiggjøring, mobbing

Avslutning:

- Har du noe du ønsker å tilføye, en eventuell sluttkommentar?
- Takk for oppmøtet og for en god samtale.