

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Håvard Bjørtomt

Masteroppgave

Barneskolelærerens anerkjennelse i
klasserommet

Primary schoolteachers' recognition in the
classroom

Master i pedagogikk

18.mai 2021

Forord

Det er både godt og vemodig å skrive et forord. Det er godt fordi det betyr at jeg endelig har kommet i mål med masteroppgaven, men samtidig er det vemodig fordi det føles som at man skal levere inn sitt eget barn etter så mange timer med arbeid. Man blir jo litt glad i en oppgave som har krevd så mange timer og så mye innsats.

Det må sies at det har vært veldig spesielt å skrive en masteroppgave når vi står midt oppi en pandemi. Folk blir syke, legges inn på sykehus, mange dør, og så skal jeg sitte og skrive en oppgave.... Samtidig har det vært godt med et klart og tydelig fokus på denne oppgaven, og det har vært lettere å fokusere på master når verden ellers i stor grad formidler dårlige nyheter.

Anerkjennelse er på mange måter mitt hjertebarn i skolen. Jeg er oppriktig interessert i det, og synes det er en spennende tematikk å utforske. Denne reisen har gitt meg en ny forståelse og en ny glede av anerkjennelse som jeg vil ta med videre. Jeg håper at skolen ikke glemmer anerkjennelse, men har det som en viktig del av skolehverdagen.

Jeg vil takke mine kjære informanter for deres verdifulle erfaringer og meninger, og som har vært viktig for at denne oppgaven kan slutføres. Tusen takk!

Tusen takk til veileder Lene Nyhus som har vært veldig behjelpelig og positiv når jeg har hatt behov for hjelp og veiledning. Det har vært veldig fint, så tusen takk, Lene!

Jeg vil også takke min gode venn Thomas for at du tok deg tid til å lese over oppgaven og komme med gode innspill. Tusen hjertelig takk for det!

Til slutt: tusen takk til mamma og pappa som har støttet meg gjennom hele prosessen og som har hatt troen på meg hele veien frem til levering. Takk, takk!

Stange, 18.mai 2021

Håvard Bjørtomt

Norsk sammendrag

I denne studien undersøker jeg barneskolelærerens anerkjennelse i klasserommet utifra tre forskningsspørsmål som ligger til grunn for denne oppgaven, 1) *hvordan forstår barneskolelærere fenomenet anerkjennelse?* 2) *hvordan arbeider de med anerkjennelse i klasserommet?* og 3) *hvilke muligheter og utfordringer opplever de i arbeid med anerkjennelse?* Jeg vil altså undersøke hvordan lærere på barneskolen forstår anerkjennelse som fenomen, hvordan de arbeider med anerkjennelse i klasserommet både i form av hvordan egen praksis er, samtidig som det er arbeidsmåter rettet mot anerkjennelse av elever. I tillegg er det lærernes opplevde muligheter og utfordringer knyttet til det å jobbe med anerkjennelse. Hensikten er altså en større forståelse av barneskolelærerens anerkjennelse i klasserommet.

Det teoretiske grunnlaget for denne forskningen er først en innføring i begrepet anerkjennelse som både et hverdagslig begrep og et fagbegrep. Videre går jeg inne på Axel Honneth sin anerkjennelsesteori om de tre sfærene og krenkelse. Deretter er det et kapittel om kommunikasjon før jeg går inn på anerkjennelse i et skoleperspektiv.

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming der jeg intervjuet 4 lærere fra barneskolen. Intervjuet var individuelt og det ble brukt intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene.

Noen viktige funn som kommer frem i forskningen er at anerkjennelse for informantene innebærer å se eleven. Det innebærer både den fysiske utageringen man kan se, men særlig det å se bak den fysiske handlingen, og mer inn på hva elevene faktisk opplever mentalt. For elevene har tanker og interesser som må brukes i skolen. Dette kommer blant annet frem gjennom arbeidsmåter hvor to av informantene peker på en undervisning der elevens interessefelt må anvendes. I tillegg blir uteskolen trukket frem som en viktig arbeidsmåte for anerkjennelse der elever som strever i klasserommet, får muligheten til å skinne på en annen måte ute. Dette er noe læreren må klare å fange opp for da gir det potensielt gode muligheter for at elevene føler seg anerkjent som individ. Samtidig trekkes det også frem i denne forskningen hindringer med tanke på lærerens mulighet til å jobbe med anerkjennelse. Her trekkes tiden frem som et sentral punkt, og som påvirker blant annet lærermangel og klassestørrelse. I tillegg må skolens kultur for anerkjennelse diskuteres.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this study, I examine the primary school teacher's recognition in the classroom based on three research questions that underlie this task, 1) *how do primary school teachers understand the phenomenon of recognition?* 2) *how do they work with recognition in the classroom?* and 3) *what opportunities and challenges do they experience in their work with recognition?* Based on these three questions I would like to investigate how primary school teachers understand recognition as a phenomenon and how they work with recognition in the classroom both in terms of their own practice, while at the same time working methods aimed at recognition of pupils. In addition, there are teachers' perceived opportunities and challenges related to working with recognition. The purpose is thus a greater understanding of the primary school teacher's recognition in the classroom.

The theoretical basis for this research is first an introduction to the concept of recognition as both an everyday concept and as a concept. Furthermore, I go into Axel Honneth's theory of recognition about the three spheres and insult. Then there is a chapter on communication before I go into recognition from a school perspective.

The study has a qualitative approach where I interviewed 4 teachers from primary school. The interview was individual, and an interview guide was used as a starting point for the interviews.

Some important findings that emerge from the research are that recognition for the informants involves seeing the student. This involves both the physical outage you can see, but especially looking behind the physical actions and more into what the pupils experience mentally. The students have thoughts and interests that must be used in school. This is evident, among other things, through working methods where two of the informants point to a teaching where the student's field of interest must be used. In addition, the outschool is highlighted as an important way of recognition in which students who are struggling in the classroom are given the opportunity to shine in a different way outside. This is something the teacher must be able to capture because then it provides potentially good opportunities for students to feel recognized as an individual. At the same time, this research also highlights obstacles in terms of the teacher's ability to work with recognition. The time is highlighted as a key point, affecting, among other things, teacher shortages and class size. In addition, the school's culture of recognition must be discussed.

Innhold

FØRORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
1. INNLEDNING	8
1.1 PERSONLIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	8
1.2 TIDLIGERE FORSKNING OM ANERKJENNELSE MELLOM LÆRER OG ELEV I KLASSEROMMET	8
1.3 OPPLÆRINGSLOVEN OG LÆRERPLANEN	10
1.4 OPPGAVENS TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	12
1.6 OPPLYSNINGER OM LITTERATURSØK OG VALG AV LITTERATUR	13
2. TEORI	14
2.1 HVA ER ANERKJENNELSE? EN HVERDAGSLIG OG EN FAGLIG BETYDNING	14
2.2 AXEL HONNETHS TEORI OM ANERKJENNELSE	16
2.3 KOMMUNIKASJON FRA ET LÆRERPERSPEKTIV	18
2.3.1 Å se / Bli sett	18
2.3.2 Analog kommunikasjon	19
2.3.3 Ansiktsuttrykk og øyekontakt	20
2.4 ANERKJENNELSE I SKOLEN	21
2.4.1 Didaktisk relasjonsmodell	21
2.4.2 En anerkjennende lærer og skole	23
2.4.3 Skolen sin kultur for relasjoner	27
2.5 OPPSUMMERING AV TEORIDELEN	27
3. METODE	29
3.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	29

3.2	ET KVALITATIVT FORSKNINGSSTUDIE	31
3.3	UTVALG AV INFORMANTER	32
3.4	INTERVJUGUIDE.....	34
3.5	DATAINNSAMLING- FØR, UNDER OG ETTER.....	35
3.5.1	<i>Før datainnsamlingen</i>	36
3.5.2	<i>Underveis i datainnsamlingen</i>	36
3.5.3	<i>Etter datainnsamlingen-> Transkibering og analyse</i>	37
3.6	ETISKE VURDERINGER OG BETRAKNINGER I MIN FORSKNING	40
3.6.1	<i>Informert samtykke og konfidensialitet</i>	40
3.6.2	<i>Bekjente som informanter</i>	42
3.7	NOEN REFLEKSJONER RUNDT MEG SOM FORSKER.....	43
3.8	FORSKNINGENS RELITABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING	43
3.9	OPPSUMMERING AV METODEKAPITTEL.....	45
4.	RESULTATER	47
4.1	INFORMANTENES FORSTÅELSE OG BEVISSTHET OM BEGREPET ANERKJENNELSE	47
4.1.1	<i>Definisjon og forståelse av anerkjennelse</i>	48
4.1.2	<i>Lærernes selvbevissthet rundt anerkjennelse</i>	49
4.1.3	<i>Analog kommunikasjon</i>	49
4.2	ARBEIDSMÅTER OG ANERKJENNELSE	51
4.2.1	<i>Enkeltelever</i>	52
4.2.2	<i>Elevgruppen</i>	55
4.3	MULIGHETER MED ANERKJENNELSESARBEID I KLASSEROMMET	57
4.3.1	<i>Elevene</i>	57
4.3.2	<i>Læreren</i>	59

4.4	UTFORDRINGER MED ANERKJENNELSESARBEID I KLASSEROMMET	59
4.4.1	<i>Tid</i>	60
4.4.2	<i>Læremangel i klasserommet</i>	61
4.4.3	<i>Konsekvenser for elevene</i>	62
4.5	INFORMANTENES AVSLUTTENDE TANKER OM ANERKJENNELSE	63
5.	DRØFTING	66
5.1	LÆRERENS SELVFORSTÅELSE AV EGEN PRAKSIS I LYS AV ANERKJENNELSE	67
5.1.1	<i>Informantenes egen forståelse av anerkjennelse som fenomen</i>	67
5.1.2	<i>Lærerens bevissthet om seg selv og sin egen rolle i anerkjennelsen</i>	69
5.1.3	<i>Kommunikasjon fra lærer til elev</i>	71
5.2	ARBEIDSMÅTER I KLASSEROMMET I LYS AV ANERKJENNELSE	73
5.2.1	<i>Arbeidsmåter og anerkjennelse- enkelteleven i sentrum</i>	73
5.2.2	<i>Arbeidsmåter og anerkjennelse- elevgruppen</i>	78
5.3	SKOLES RAMMEBETINGELSER FOR ANERKJENNELSESARBEID	81
5.3.1	<i>Tidsperspektiv</i>	81
5.3.2	<i>Skolens kultur</i>	85
6.	AVSLUTNING	88
6.1	OPPGAVEN AVSLUTTENDE TANKER, REFLEKSJONER OG KONKLUSJONER	88
6.2	VIDERE FORSKNING	89
	LITTERATURLISTE	91
	VEDLEGG 1: NSDS GODKJENNING AV PROSJEKTET	95
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	98
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	102

1. Innledning

1.1 Personlig begrunnelse for valg av tema

Som person har jeg alltid vært en stille og rolig gutt, også i skolesammenheng. På barneskolen sa jeg nesten aldri et ord i timen, og jeg rakk heller ikke opp hånda. Jeg var avhengig av å ha en lærer som så meg for den jeg var, og som forstod hvilke behov jeg hadde. På bakgrunn av personlige erfaringer vil jeg skrive en masteroppgave om anerkjennelse fordi det er et begrep som står mitt hjerte nær. Jeg vet selv fra egen skolegang hvor godt det var å bli anerkjent for den jeg var. Det gav en varm og god følelse inni meg fordi det var så godt at jeg hadde en lærer som så meg for den jeg var, og som brydde seg om meg. Det gav selvtillit og mestring husker jeg. Samtidig husker jeg også de gangene der jeg ikke følte noen form for anerkjennelse av læreren. Det opplevdes tøft, og jeg følte meg usikker i klasserommet. Usikkerheten var både på meg selv, læreren og medelever. Det var en dårlig opplevelse, og det vil være de gode opplevelsene jeg vil videreføre i min lærergjerning for alle mine elever, uansett personlighet og atferd for det fortjener de. På bakgrunn av egne opplevelser og erfaringer fra tiden på barneskolen er jeg nysgjerrig på å se hvordan lærerne i dag ser på anerkjennelse og om det får en tydelig plass i klasserommet i 2021.

1.2 Tidligere forskning om anerkjennelse mellom lærer og elev i klasserommet

Hattie (2013, s. 185) trekker i sin forskning frem det avgjørende forholdet mellom lærer og elev sett fra et lærerperspektiv. Læreren må vise respekt for den «bagasjen» elevene tar med seg inn på skolen. Det innebærer en anerkjennelse av barnets erfaringer i klasserommet. I tillegg trekkes læreren sin evne til å lytte, vise empati, gi omsorg og ha en positiv holdning frem som sentrale ferdigheter i forhold til utvikling av relasjoner. Drugli (2012, s. 48) trekker frem nærhet, støtte, respekt, omsorg, involvering og åpenhet som viktige signaler på gode relasjoner i møte mellom lærer og elev.

En anerkjennende lærer er opptatt av tillit, likeverd og respekt i lærer-elev-relasjonen. En lærer som viser anerkjennelse i møte med elevene sine, vil kunne få anerkjennelse tilbake fra elevene som møter en person som de føler de kan lytte til, ta seriøst og som kan være en

samarbeidspartner. Dette gjør at læringsmulighetene i undervisningen blir større, noe som viser at læringen til elevene henger tett sammen med anerkjennelse i skolen (Drugli, 2012, s. 50). I tillegg trekker Nordahl (2010, s. 102) frem at dersom en lengsel etter annerkjennelse møtes med positive svar, vil det kunne være et godt utgangspunkt for å utvikle hver enkelt sin identitet.

Marlene Odden skrev i 2019 en masteroppgave der hun forsket på anerkjennelse rettet mot de stille elevene i skolen. Ved problemstillingen «*hvordan opplever lærere sine muligheter og begrensninger for anerkjennelse av de stille elevene?*» forsket Odden på småskolelæreres erfaringer og opplevelser knyttet til det å kunne anerkjenne elever som har roligere atferd (Odden, 2019, s. 4). Gjennom fire intervjuer erfarte Odden (2019, s. 84) at hennes informanter har et tydelig ønske om å anerkjenne elever, men at det er rammebetingelser som både muliggjør og begrenser anerkjennelse av de stille elevene noe som må tas på alvor siden det handler om elevene. Et av resultatene som dukket opp i forskningen var tiden man hadde opp mot klassestørrelse. Alle informantene til Odden var opptatt av å ha tid til hver elev, men at større klasser innebærer mindre tid og mulighet til å se hver enkelt elev, og da trekkes særlig de stille elevene inn som ikke krever så mye oppmerksomhet (Odden, 2019, s. 64). I tillegg nevnes også uavbrutt tid i relasjonen mellom lærer og elev som utrolig viktig for at elever skal oppleve nærhet og trygghet (Odden, 2019, s. 67).

I 2017 skrev Ann Helen Dahl Sæbø masteroppgave om lærer-elev-relasjoner der hun undersøkte følgende problemstilling: «*hvordan etablerer og opprettholder læreren positive og støttende relasjoner til sine elever?*» I denne forskningen fulgte Sæbø en barneskolelærer gjennom sitt daglig relasjonsarbeid hvor Sæbø brukte både observasjon og intervju som metode (Sæbø, 2017, s. 8). En av drøftingstemaene som Sæbø diskuterte i masteroppgaven var hvordan læreren anerkjente elevene og her trekker informanten særlig inn morgensamlingene hun har med elevene som sin måte å anerkjenne elevene på. I morgensamlingene kommer det frem at hun prøver å lytte, se, bekrefte, forstå, akseptere og tolerere elevene sine, som Schibbye trekker frem som viktige bestanddeler av anerkjennelse (Sæbø, 2017, s. 79; Schibbye, 2009, s. 263). Informanten som Sæbø kaller Brit, anvender både verbal og nonverbal kommunikasjon når det er morgensamling og hun trekker frem sin anerkjennende væremåte. Brit kan både komme med kortfattede kommentarer, samtidig som hun kan variere ansiktsuttrykket. Hun trekker også frem aktiv lytting der hun fysisk nærmer seg eleven som prater for å vise interesse. I tillegg trekker hun frem at hun stiller

oppfølgingsspørsmål til det elevene sier for å vise at hun faktisk hører etter (Sæbø, 2017, s. 79).

Forskningen jeg har presentert her viser at anerkjennelse er et fenomen det har blitt forsket mye på, og som får en stor plass når relasjonstema skal undersøkes og forskes på. Gjennom masteroppgavene til Odden og Sæbø var det noen interessante perspektiver som fikk meg til å undre litt. Gjennom Odden sin forskning lærte jeg at anerkjennelse ikke bare skjer gjennom subjekt- subjekt- samtalen og at læreren selv ønsker det, men at det også anerkjennes eller ikke anerkjennes fordi det foreligger eller mangler tid til å anerkjenne. Fra Sæbø var det spennende å se hvordan hun brukte morgensamlingen til å anerkjenne. Hun hadde funnet sin metode og sin tid på dagen hvor hun føler hun kan anerkjenne best og mest. Dette er noe som det kan være nyttig å tenke over.

1.3 Opplæringsloven og lærerplanen

For å forstå anerkjennelse må en også sette seg inn i opplæringsloven og læreplanen for å forstå utgangspunktet for skolen, og hva som er viktig for opplæringen. Jeg vil her trekke frem noen relevante avsnitt i opplæringsloven som jeg anser som nært beslektet til anerkjennelsesbegrepet. De ordene som er understreket her, er ord jeg setter i sterk sammenheng med anerkjennelse slik jeg ser det .Opplæringa skal sikre at skolen møter elevene med tillit, respekt og krav, og hvor elevene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre livet. Dette skal gjennomføres gjennom en tilrettelagt opplæring som tar utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger. Skolemiljøet skal være trygt og godt for alle elever slik at det fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Opplæringslova, 1998, § 1-3; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

I den overordnede delen av læreplanen finnes det et eget kapittel som omhandler prinsipper for læring, utvikling og danning, og der finnes det et delkapittel som omhandler sosial læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Noe av det som kommer frem der er at skolen gjennom støtte og bidrag skal hjelpe elevenes sosiale læring og utvikling gjennom fagene og den øvrige skolehverdagen. Den sosiale læringen og utviklingen henger sammen med den faglige læringen, og disse kan ikke isoleres fra hverandre for identitet, meninger, holdninger og selvbilde til elevene skjer i samspill med andre. Lærerne skal i møte med elevene fremme kommunikasjon og samarbeid som gir mot og trygghet slik at elevene både ytrer egne meninger, men også på andres vegne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Den overordnede delen av læreplanen har også et kapittel som omhandler prinsipper for skolens praksis. Der står det blant annet at skolen skal jamfør opplæringsloven møte elevene med tillitt, respekt og krav. Samtidig skal de også få utfordringer i forhold til lærelyst og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Skolen skal skape et fellesskap som er inkluderende med tanke på helse, trivsel og læring for alle elevene slik § 9A-2 i opplæringsloven beskriver alle elevers rett til et trygt og godt skolemiljø. Et læringsmiljø som er raust og støttende legger grunnlaget for en kultur der elevene både faglig og sosialt oppmuntres og stimuleres. Voksenpersonene skal i trygge læringsmiljøer være tydelige og omsorgsfulle. De ansatte på skolen har sammen med både elever og foreldre/foresatte et ansvar for å fremme helse, trivsel og læring og hvor mobbing og krenkelser skal forebygges (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Videre står det også at et inkluderende læringsmiljø bør preges av en respekt og en forståelse av at man er forskjellig og at man har hver sin historie som en kommer til skolen med. Her trekkes også anerkjennelse eksplisitt inn i form av at når vi opplever å bli anerkjent og får tillit, så er det en viktig del av læringen når det gjelder å verdsette oss selv og andre. Det styrker også opplevelsen av tilhørighet når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Et annet viktig prinsipp som omhandler skolens praksis i den overordnede lærerplanen, og som sterkt kan knyttes til anerkjennelse slik jeg ser det er delkapittelet som heter *Undervisning og tilpasset opplæring*. Det handler om at skolen skal tilrettelegge for alle elever, og der hver enkelt sin motivasjon, lærelyst og tro på mestring skal stimuleres. Elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger, behov, holdninger og forkunnskaper. Da vil det være skolens jobb å gi alle disse elevene likeverdige muligheter for læring og utvikling, uansett elevens nivå. For læreren vil det innebære å ha en innsikt i elevens behov, samtidig som man har en varm relasjon og en profesjonell dømmekraft, noe som er sentralt for god klasseledelse. Alle elever skal oppleve ambisiøse, men realistiske forventninger, og da må blant annet skolen ta hensyn til at elevene lærer ulikt og har ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

1.4 Oppgavens tema og forskningsspørsmål

I denne studien ønsker jeg å se hvordan barneskolelærere jobber med anerkjennelse i klasserommet, og i tillegg å undersøke hvilke muligheter og utfordringer de opplever i dette arbeidet. Denne vinklingen innebærer at jeg får et innblikk i barneskolelærerens forståelse av anerkjennelsesbegrepet, og i en videreføring av dette se hvordan de jobber med

anerkjennelse i sitt eget klasserom der jeg også får innblikk i hvordan de selv opplever dette arbeidet i form av både muligheter og utfordringer som oppstår. Elevenes opplevelser og erfaringer vil dermed ikke bli belyst i denne oppgaven.

Studien innebærer altså et innblikk i barneskolelærerens anerkjennelse i klasserommet, og ut fra det har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som denne forskningen vil rette seg etter. Det er: *«hvordan forstår barneskolelærere fenomenet anerkjennelse?»*. Neste forskningsspørsmål er: *«hvordan arbeider de med anerkjennelse i klasserommet?»* Det tredje forskningsspørsmålet er: *«hvilke muligheter og utfordringer opplever de i arbeid med anerkjennelse?»*

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 er innledningskapittelet, og i denne delen vil jeg begrunne mitt valg av tema gjennom personlige erfaringer og tanker. Videre vil jeg også presentere tidligere forskning om anerkjennelse i klasserommet samtidig som jeg også vil begrunne mitt valg av tema ved hjelp av opplæringsloven og læreplanen i forhold til hvorfor anerkjennelse er viktig, og et begrep som det kan være interessant å skrive om i en masteroppgave. Tidligere forskning vil også innebære henvisning til tidligere masteroppgaver om anerkjennelse. Teoretiske perspektiv om anerkjennelse vil ikke bli belyst her, men i kapittel 2. Videre vil jeg presentere oppgavens tema og forskningsspørsmål. Deretter vil oppgavens struktur gjøres rede for, før jeg avslutningsvis i dette innledningskapittelet vil gi opplysninger og valg jeg har tatt knyttet til litteratursøk.

I kapittel 2 vil min teoretiske forankring for hele oppgaven presenteres. Dette vil både stå som temaets bakgrunnskunnskap, samtidig som det vil være en aktiv del av drøftingen senere i oppgaven. I denne teoretiske delen av oppgaven vil anerkjennelse ha en gjennomgående stor betydning da dette er mitt sentrale begrep i masteroppgaven. Dermed vil litteraturen som presenteres her ha anerkjennelse som det tydelige temaet.

Kapittel 3 omhandler de metodiske valgene og den metodiske prosessen jeg har vært igjennom når man skal skrive en masteroppgave. Videre vil jeg i kapittel 4 presentere de innsamlede resultatene delt inn i kategorier før jeg i kapittel 5 vil drøfte disse resultatene i lys av den teoretiske forankringen som har blitt presentert tidligere, og gjennom egne refleksjoner. Siste kapittel er avslutningen hvor jeg vil oppsummere mitt arbeid med studien,

samtidig som jeg vil se fremover og se muligheter for videre forskning. Helt til slutt kommer litteraturlisten for hele oppgaven, og vedlegg som inneholder NSD sin godkjenning av prosjektet mitt, informasjonsskrivet til informantene og intervjuguiden.

1.6 Opplysninger om litteratursøk og valg av litteratur

For å finne relevant og god litteratur tok jeg først utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine for å se hvilket begrep som kunne være utgangspunkt for litteratursøk, og det gjorde at anerkjennelse ble det første begrepet jeg søkte på. Dette gav mange treff, og noe som måtte sorteres i form av andre typer søk. Videre søkte jeg derfor mer på bøker og artikler hvor relasjoner var tema for da ville også mitt tema om anerkjennelse belyses siden relasjoner og anerkjennelse innebærer mye av det samme. I litteraturvalget var det hensiktsmessig å finne både eldre litteratur, men også litteratur av nyere dato for å vise et bredt og nyansert bilde av anerkjennelse. Eksempelvis valgte jeg en bok fra Bjørndal og Lieberg fra 70-tallet fordi det er disse forfatterne som er utgangspunktet for den didaktiske relasjonsmodellen som er en modell som vil være nyttig i deler av denne oppgaven. Et annet eksempel er Jordet sin bok om anerkjennelse fra 2020 som gir veldig nærliggende og nyere forskning og teori knyttet til mitt tema.

I en masteroppgave vil det bli benyttet ulike kilder for å belyse et tema. I teoridelen skriver jeg blant annet om Axel Honneth sin anerkjennelsesteori. Der har jeg innhentet teoretiske perspektiver fra hans egne verk, altså primærkilden, men jeg har også anvendt sekundærkilder for å belyse Honneth sin teori. Dette vil leseren også oppdage at jeg har gjort enkelte ganger i løpet av masteroppgaven da det har vært krevende å finne primærkilden i noen tilfeller.

2. Teori

I denne teoretiske forankringen vil jeg først redegjøre for anerkjennelse der jeg både vil se begrepet i en hverdagslig sammenheng og i en faglig sammenheng. Deretter vil Axel Honneth sin teori om anerkjennelse og krenkelse presenteres fordi hans teorier er blant de mest kjente innenfor anerkjennelse. Videre vil jeg se anerkjennelse i et kommunikasjonsperspektiv der teori knyttet til det å se den andre og analog kommunikasjon vil belyses for å vise at anerkjennelse innebærer et samspill mellom to subjekter, og at dette samspillet også innebærer en kommunikasjon som ikke bare er verbal. I neste del vil jeg se anerkjennelse i sammenheng med skolehverdagen der jeg først redegjør enkelte deler av den didaktiske relasjonsmodellen som særlig vektlegges mening i min tematikk, og fordi modellen er et verktøy som kan være nyttig å diskutere rundt f. eks rammer og strukturer med tanke på anerkjennelsesarbeid i klasserommet. Deretter vil jeg trekke frem en anerkjennende lærer og skole og hva de kan gjøre for å anerkjenne elevene. Herunder vil også skolekultur være et tema. Avslutningsvis vil jeg ha en kort oppsummering av teoridelen.

2.1 Hva er anerkjennelse? En hverdagslig og en faglig betydning

Anerkjennelse er et begrep som benyttes både i dagligtalen, og i en mer faglig sammenheng. I dagligtalen snakker man gjerne om det «å rose noen» når man tenker på anerkjennelse. Et eksempel på det kan være at jenta gir gutten et anerkjennende nikk når oppgaven ble løst (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 235). Den dagligdagse betydningen av anerkjennelsesbegrepet knytter seg ofte til noe som handler om prestasjoner. Man får en belønning eller blir beundret eller sett på som en som skiller seg ut fra andre gjennom prestasjoner. En blir æret for en innsats man har gjort (Schibbye, 2009, s. 257). Begrepet blir mye brukt da den har mye positivitet i seg, men er gjerne ifølge Lund (2004, s. 86) et svevende og lite konkret begrep når en skal forklare innholdet i anerkjennelsesbegrepet.

Begrepet anerkjennelse kan sies å stamme fra den tyske filosofen Hegel (Schibbye, 2009, s. 256). Det kommer fra det tyske ordet «anerkennen», og det kan knyttes til det å respektere noen, rose noen og påskjønne noen, og dermed godta det den andre sier eller gjør f. eks som gyldig og sant (Jordet, 2020, s. 13). I begrepet ligger det ulike tanker som går på «å se igjen»,

gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke (Schibbye, 2009, s. 256). Det er et omfattende begrep som rommer mange væremåter, og som kommer til uttrykk på ulike måter i forskjellige typer relasjoner og kontekster (Bae, 1992, s. 38). Blant annet poengterer Schibbye og Løvlie (2017, s. 50) at anerkjennelse innebærer et fokus på indre opplevelser og følelser, og ikke de fysiske handlingene, prestasjonene eller uttrykkene. Dette er ikke statisk, men en prosess i forandring over tid (Bae, 1992, s.38).

Ifølge Kristiansen (2014, s. 53) er anerkjennelse et begrep det kan snakkes om når det foreligger en relasjon, og dersom det ikke er en relasjon så er heller ikke anerkjennelse mulig. Det må slik Kristiansen (2014, s. 53) ilegger sin forståelse av anerkjennelse være en avsender og en mottaker før anerkjennelse kan anvendes for det er kun i relasjonen anerkjennelsen kan vise seg. Dersom en skal endre noe krenkelse til anerkjennelse eller bidra til en positiv anerkjennelse må en endre relasjonen som foreligger for det er kun i relasjon med andre anerkjennelse kan vise seg. Anerkjennelse blir sett på som en viktig del av lærer-elev-relasjonen. Både læreren og elevene har rett til sin opplevelse av det som skjer, og er slik sett likeverdige subjekter overfor hverandre, noe som er viktig i forhold til en ønsket anerkjennelse av den andre. Men samtidig har læreren som voksenperson og den profesjonelle en større makt i relasjonen enn elevene (Drugli, 2012, s. 49). Lærerens profesjonalitet henger ifølge Drugli (2012, s. 45) sammen med relasjonskompetansen hvor det handler om ansvar og kontroll over sin atferd og kommunikasjon slik at det gagnar elevene best mulig.

Østrem (2012, s. 40) sin forklaring av anerkjennelse handler om å forholde seg til den andre og se den som et autentisk subjekt med grunnleggende behov for en tilhørighet av et menneskelig fellesskap og med iboende menneskeverd. Videre mener hun at anerkjennelse krever et subjekt-subjekt-forhold som er gjensidig, der de tilkjenner gyldigheten til den andres perspektiver på tross av mulige konflikter som kan oppstå. Dette tydeliggjøres også i Jensen & Ulleberg (2019, s. 236) sin forståelse av anerkjennelse der de knytter begrepet til en relasjon som er likeverd der man prøver å forstå perspektivet til den andre. Selv om den andre har en forståelse som er ulik seg selv skal man bekrefte disse perspektivene som gyldig, og ha en åpenhet for disse tankene og forståelsene. På bakgrunn av dette betrakter videre Jensen og Ulleberg (2019, s. 236) anerkjennelse som en holdning og et ideal man jobber mot slik at den andre i subjekt-subjekt relasjonen får en kraft og en frihet.

2.2 Axel Honneths teori om anerkjennelse

For å forstå anerkjennelse som begrep har jeg tatt utgangspunkt i Axel Honneth sine teorier. Arne Jordet (2020, s. 89) oppfatter Honneth og hans teorier som den mest fruktbare tilnærmingen med tanke på å få en bred og overordnet oversikt og forståelse til anerkjennelsesbegrepet. I tillegg blir Honneth sammen med blant annet Charles Taylor, og inspirert av filosofen Hegel som tidligere nevnt sett på de som står bak det overordnede teoretiske fundamentet til anerkjennelsesbegrepet (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20).

Honneth knytter anerkjennelsesbegrepet til tre sfærer eller former, nemlig kjærlighet eller privatsfæren, rettigheter og solidaritet. Disse tre sfærene eller formene er en viktig del av individets utvikling da individet ifølge Honneth må erfare alle tre sfærene for at man kan bli fullt ut individualisert (Honneth, 2003, s. 14). De tre anerkjennesssfærene eller formene muliggjør ifølge Unneland (2019, s. 115) menneskets mulighet til å utvikle selvtillit, selvrespekt og egenverd. Men Honneth (2019, s. 11) legger til at en ikke får en realisert selvbevissthet fullt ut ved kun en anerkjennesssfære som utgangspunkt.

Den første sfæren omhandler kjærlighet og er et utgangspunkt for at man kan trekkes inn i et intersubjektivt forhold (Honneth, 2003, s. 15). Selv om de tre anerkjennesssfærene som nevnt tidligere ikke kan forstås alene, vil kjærlighets sfæren likevel skille seg ut fordi det er her grunnlaget for at man kan plasseres i intersubjektive relasjoner som nevnt i første del av avsnittet blir lagt (Honneth, 2019, s.11). Utgangspunktet for denne sfæren er familien, der barnet etablerer en grunnleggende selvtillit i møte med nære omsorgspersoner i form av anerkjennelse som både er emosjonell og kroppslig (Åmot & Skoglund, 2019, s. 21).

I sin teori forklarer Honneth (2003, s. 15) kjærlighet som en anerkjennesssfære fordi kjærlighetsforholdet mellom subjekter blir erfart i et gjensidig affektivt behov. Denne sfæren blir erfart gjennom «den konkrete andres» eksistens sier Honneth. Det tenkes her på symmetriske relasjoner innenfor individets primærsosialisering, og hvordan dette individet kan skape en fortrolighet knyttet til egne ressurser, innstillinger og verdier og hvordan disse blir anerkjent og mottatt. Det handler for Honneth (2019, s. 11) om en følelsesmessig oppmerksomhet, og der man som individ skal ut av en følelsesmessig sammensmelting og hvor selvtillit utvikles. Han sier også at kjærlighet og vennskap skaper en emosjonell anerkjennelse der subjektet evner å forstå seg selv som en, noe som er viktig for deltakelse i

nære fellesskap og samfunnsmessige forhold (Honneth, 2003, s. 15). Kjærlighetssfæren er nødvendig for å møte samfunnet mest mulig vellykket (Kristiansen, 2014, s. 48).

Den rettslige sfæren innenfor anerkjennelse handler om at man respekteres som den man er på samme måte som andre i samfunnet innenfor universelle rettigheter. Det betyr ifølge Honneth at ved å ha universelle rettigheter har man også selvrespekt, noe som innebærer at individet er bevisst på at en selv er en moralsk kapabel person (Honneth, 2003, s. 17). Det gjør at individene som er selvstendige subjekter kan si ja eller nei til hvilket som helst tilbud knyttet til transaksjon, og da handler det gjerne om en kognitiv respekt og en sosial integritet (Honneth, 2019, s. 11). En viktig del innenfor denne sfæren om rettigheter er ifølge Honneth (2003, s. 16) at individet tilegnes grunnleggende muligheter for en selvrealisering av eget selvstyre eller autonomi. Dette er viktig i forhold til å nå den høyeste formen for selvrespekt, for det er kun oppnåelig når individet blir anerkjent som et autonomt og handlende rettssubjekt. Denne sfæren trekkes derfor frem som nødvendig for at man skal se seg selv som likeverdig alle andre (Kristiansen, 2014, s. 48).

Den tredje sfæren innenfor anerkjennelse omhandler solidaritet. I det ligger det at individet og dets deltakelse og engasjement i fellesskapet anerkjennes. Det er gjennom samspill med andre i fellesskapet at subjektets særegenhet, evner, kvaliteter og bidrag anerkjennes, og man blir sett på som en positiv og viktig del av omgivelsene rundt, enten det er en gruppe, et helt samfunn eller fellesskap (Honneth, 2003, s. 16). Disse opplevelsene er viktig i forhold til gjensidighet der en både skal få anerkjennelse, men også gi anerkjennelse i et fellesskap (Åmot & Skoglund, 2019, s. 22). I samfunnet er man verdifull, og hvor man ifølge Kristiansen (2014, s. 48) både gir og får. Solidaritetssfæren utløser dermed en verdsettelse av seg selv som et medlem av et fellesskap som er solidarisk (Honneth, 2003, s. 17).

En viktig del av Honneth sin teori omhandler også mangel på anerkjennelse, eller krenkelse. Det kommer til syne når individet ikke blir anerkjent, eller ikke har mulighet til å få en følelsmessig støtte, kognitiv aktelse, respekt eller sosial aktelse. Konsekvensene av krenkelse er at individet mister det positive forholdet man har til seg selv, og det skjer ikke bare gjennom manglende anerkjennelse, men også gjennom det Honneth omtaler som korresponderende krenkelser (Honneth, 2003, s. 17-18). Innenfor kjærlighetssfæren eller den private sfæren kommer krenkelse til syne gjennom tilbakeholdenhet, ignorering, omsorgssvikt eller mishandling (Åmot & Skoglund, 2019, s. 22-23). Dette fører til at den fysiske integriteten og den grunnleggende selvtilliten skades (Honneth, 2003, s. 18).

Krenkelse innenfor rettslig sfære gir urettferdighet eller umyndiggjøring og ekskludering fra sosial integritet. Individuelt sett gir dette foraktelse, fysisk eller psykisk overgrep og man blir oversett, mens kollektivt sett kan krenkelse føre til en offentlig diskriminering eller en marginalisering av grupper (Åmot & Skoglund, 2019, s. 23). Subjektets selvaktelse kan her skades eller ødelegges (Honneth, 2003, s. 18). I den solidariske sfæren synliggjøres krenkelse gjennom en manglende anseelse, nedvurdering og egen status synker (Åmot & Skoglund, 2019, s. 23). Det kan både skade den individuelle selvverdsettelsen, men også gruppens selvverdsettelse (Honneth, 2003, s. 18).

2.3 Kommunikasjon fra et lærerperspektiv

2.3.1 Å se / Bli sett

Det å se eleven og vise interesse for eleven er sentrale punkter knyttet til etablering av relasjoner som er positive og sosiale (Nordahl, 2010, s. 140). Lund (2004, s. 98) betrakter lærerens evne til å se elevene som noe av det viktigste en lærer bør gjøre. Å se eleven er en forpliktelse læreren ifølge Kristiansen (2014, s. 65) har, og under det handler det om at eleven skal oppmuntres og støttes i læring og utvikling. I følge Schibbye (2009, s. 256) handler anerkjennelse blant annet om å se noe igjen. Jordet (2020, s. 86) knytter anerkjennelse til respektbegrepet som kommer fra latinske ordet *respicio* der *spicio* betyr å «se» mens *re* betyr «igjen» eller «tilbake» slik at oversatt fra det latinske språket betyr respekt «se om igjen» eller å «se en gang til». Videre beskriver altså Jordet (2020, s. 86) respekt mot en person slik at man ser dette mennesket en gang til, noe som kan uttrykkes at en må se nøye etter hva som egentlig skjuler seg bak overflaten, altså bak førsteinntrykket man gjerne får. En viktig del av anerkjennelsen innebærer selvverdet til mennesket.

Å se innebærer ifølge Emilie Kinge (2014, s. 25) å ta del i eller se andre menneskers følelser og deres tilstand. Dette innebærer gjerne å få tak i budskap som ligger utenfor den fysiske atferden og uttrykket man ser. Kinge satte opp fire punkter om hva det å bli sett handler om. Det første punktet handler om at behovene blir sett. Deretter er det bekymringer, vansker og den følelsesmessige tilstanden som må ses. Videre må en også kunne se bak handlinger og væremåter, mens det siste punktet forteller at en også må kunne se og verdsette egenskapene, intensjonene og innsatsen man legger ned. Å bli sett handler ikke bare om hva man gjør, men hvem man er som person (Kinge, 2014, s. 25).

Å bli sett er et behov som er grunnleggende for menneskene (Kinge, 2014, s. 24). Alle typer mennesker har et behov for å bli sett for det vil ifølge Lund (2004, s. 98) skape en følelse av at man tilhører en sammenheng, at man kan se på seg selv som betydningsfull i møte med en annen. Kinge (2014, s. 24-26) peker på at det å bli sett for barn og unge er helt sentralt med tanke på utvikling av eget positivt selvbilde, troen på egen verdi, utvikling av en god psykisk helse og for å ha en konsentrasjon og en oppmerksomhet knyttet til leken, læringen og utfoldelsen. Det å bli sett, hørt, forstått og støttet er også viktig med tanke på å kunne mestre sosial samhandling samt unngå risikoatferd og atferdsavvik. Det som avgjør barns opplevelse av om de føler seg sett er voksnes holdninger, handlinger og kommunikasjon både verbalt og ikke-verbalt der våre ord bør gjenspeile den tilstanden barnet er i slik at den får en følelse av å bli sett og hører seg forstått. For anerkjennelse handler ifølge Nordahl (2010, s. 11) om at elevens egen opplevelse bekreftes. Elevene er levende mennesker med egne følelser og tanker, og ikke lærende roboter (Imsen, 2016, s. 20).

2.3.2 Analog kommunikasjon

Å se omhandler en kommunikasjon som er langt mer enn verbale ytringer, og i skolesammenheng vil dermed lærerens anerkjennelse eller underkjennelse av elever også inkludere blant annet ansiktsuttrykk, blick, nikk med hodet, smiling og sukking (Nordahl, 2010, s. 141). Sosialantropologen Gregory Bateson (2005, referert i Jordet, 2020, s. 229) forklarer lærer-elev-kommunikasjonen som noe mer enn den kognitive betydningen i ordene som sies, men at det også innebærer både ord, stemme, følelser, kropp og handling som viktig, altså alle sider ved det å være menneske i verden. Dette må lærerne vise på en slik måte i skolehverdagen at elevene erfarer det. Ifølge Nordahl (2010, s. 141) er ikke non-verbal kommunikasjon noe som trenger å være tidkrevende, men hvor læreren er oppmerksom, delaktig og interessert i elevene sine, og som skal gi elevene følelsen av å være sett og ha en tilhørighet i skolen. Jensen & Ulleberg (2019, s. 132) viser til et nivå som muliggjør en kommunikasjon som går utenfor språket, og på tvers av kulturer, nemlig det de betrakter som den analoge kommunikasjonen. Dette innebærer både ansiktsuttrykk, kroppsspråk, tonefall, trykk, pauser, rytme med flere. Videre sier Jensen og Ulleberg (2019, s. 133) at man alltid kommuniserer. En kan ikke unngå å kommunisere fordi det innenfor det analoge nivået vil inkludere alt som kommuniseres parallelt med ordene, enten det er snakk om kroppsholdning, stemmebruk, ansiktsuttrykk osv. Det er ikke mulig å være nøytral eller uttrykksløs. Kroppsspråket er viktig med tanke på å lytte bak ordene som sies. Det blir sett

på som selve språket for følelser og viser til følelser og stemninger som ligger der underliggende i den andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 69). Både verbalspråket og det kroppslige språket bør ifølge Hannås & Strømsvik (2017, s. 90) samsvare for at en pedagogisk praksis kan ses på som vellykket. Det er derfor viktig med kunnskap om kommunikasjon fordi man sender en beskjed til den andre uansett hva man sier eller gjør, og det er viktig å være bevisst rundt hva man skal si, hvordan man sier det og hva som er relevant atferd (Kristiansen, 2014, s. 88). Videre skal en anerkjennende kommunikativ praksis bidra til en kultur preget av anerkjennelse og respekt, og hvor klimaet er positivt for elevene og deres læringsprosess. Alle aktører i den kommunikative praksisen skal få en følelse av å være akseptert og det innebærer støtte, oppmuntring og ros fra både lærere og elever til fellesskapet (Kristiansen, 2014, s. 88). Jeg vil i de neste avsnittene peke på ansiktsuttrykk og øyekontakt som naturlige former for den analoge kommunikasjonen innenfor lærer-elev-konteksten.

2.3.3 Ansiktsuttrykk og øyekontakt

Dette er en form for kommunikasjon som ifølge Schibbye (2009, s. 63) starter omtrent fra fødsel. Å fange opp ansiktsuttrykk kan gi informasjon om følelser og reaksjoner man ikke ville sett ellers (Eide & Eide, 2017, s. 141). Det har blitt antatt at ansiktsuttrykkene lykke, tristhet, sinne, overraskelse, avsky og frykt har samme betydning uansett kultur. Samtidig er det viktig å påpeke at dette ikke er entydig for et smil kan for eksempel både bety glede og kontakt, men samtidig kan det også bety usikkerhet eller vonde følelser (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 280). Pedagoger og helse- og sosialarbeidere har ifølge Jensen & Ulleberg (2019, s. 281) et særlig ansvar for å kunne kommunisere med mennesker fra ulike kulturer på en måte som både er forståelig og gjensidig. Når man møter elever, kan det som ligger mellom ordene undersøkes. Det går både på de analoge uttrykkene og de verbale ordene. Et eksempel kan være å forstå hva et smil betyr. Dette er viktig å forstå også i møter med mennesker som har samme kulturbakgrunn som seg selv for en oppfatning man gjerne får er at man forstår mer enn det man egentlig gjør.

Øyekontakt blir sett på som en viktig del av alle samtaler, og måten man anvender øynene vil være en form å kommunisere på, men det skjer uten ord og opplæring (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 282). I kommunikasjonen har øynene en dobbelt rolle der den ifølge Jordet (2020, s. 232-233) både er respektivt og uttrykkende. Den respektive rollen til øynene betyr at den er sansende og mottakende. Det innebærer at øynene fanger opp det øynene ser.

Fra lærerperspektivet innebærer det å fange opp og se ansiktet og kroppslige gester eleven gjør, og ut ifra dette tolker læreren eleven. Samtidig har øynene også et uttrykkende eller ekspressivt rolle som handler om å møte et menneske med et blikk som sendes fra deg, og det er gjennom dette blikket anerkjennelse vises, samtidig som det også kan avvise eller ha en negativ effekt på det andre menneske. Drugli (2012, s. 55) peker her på at læreren må ha kontroll over sine uttrykk og hvordan det formidles fordi elever ofte fanger opp negative signaler fra læreren.

2.4 Anerkjennelse i skolen

For å se nærmere på anerkjennelse i skolen sett fra lærerøynene, vil jeg innlede denne delen med å presentere deler av den didaktiske relasjonsmodellen da det er en modell som er relevant gjennom hele læringssituasjonen (Nordahl, et al., 2013, s. 144). Slik jeg forstår det inkluderer læringssituasjonen også det relasjonelle aspektet ved undervisning, og derav anerkjennelse.

2.4.1 Didaktisk relasjonsmodell

Den didaktiske relasjonsmodellen er en tenkning eller modell som viser samspillet mellom ulike faktorer i en undervisningssituasjon slik at undervisningen og oppdragelsen preges av en pedagogisk prosess som er skapende (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44). Det innebærer ifølge Helle (2013, s. 163) at planleggingen av undervisningen kan skje ut ifra hver enkelt kategori innen denne modellen, men at valgene som tas gir konsekvenser for de andre kategoriene. Denne måten å tenke didaktikk på tydeliggjør betydningen av å se på undervisningen og de ulike kategoriene som en helhet der kategoriene henger tett sammen, og hvor valgene som tas må være fruktbart i forhold til de andre kategoriene i modellen (Nordahl, et. al, 2013, s. 144). Det betyr ifølge Nordahl et al. (2013, s. 143) at læreren må se egen planlegging og gjennomføring av undervisning i lys av flere kategorier samtidig. Videre sier Bjørndal & Lieberg (1978, s. 45) at denne tenkningen eller modellen skal legge til rette for en skapende innsats fra både elever og lærer, og hvor undervisningen skal gi egenverdi. Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er elevforutsetninger, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold, vurdering og mål. Jeg har valgt å fokusere på elevforutsetninger, rammefaktorer og arbeidsmåter basert på det empiriske arbeidet, og da vil ikke innhold, vurdering og mål være sentrale begreper jeg vil reflektere over i min

oppgave. Men det er viktig å påpeke at jeg er vel vitende om at både innhold, vurdering og mål er viktige bestanddeler av undervisning, og noe en ikke kan se bort fra som lærer. Alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er samspillende, og tilpassende i forhold til hverandre, og noe som må inkluderes i lærerens planlegging (Imsen, 2016, s. 303).

Elevforutsetningene handler ifølge Helle (2013, s. 164) om potensialet og forutsetningene elevene kommer til skolen med. Her viser Helle til både generelle, spesielle og individuelle forutsetninger. Generelle forutsetninger dreier seg om psykologiske forhold og hvor eleven er rent utviklingsmessig. Spesielle forutsetninger viser til elevgruppen læreren skal undervise i, både faglig, sosialt, interesser og bakgrunn. Mens de individuelle forutsetningene dreier seg om hver enkelt elevs styrker og svakheter, og hvor det er individfokuset som står i sentrum. Disse forutsetningene er viktig for lærerens planlegging av undervisning hvor elevforutsetninger og undervisning skjer i sammenheng med hverandre.

Helle (2013, s. 168) definerer kort rammefaktorer som hindringer eller muligheter for utøvelse av lærerarbeid der overgripende rammer er faktorer læreren ikke kan gjøre noe med, mens proksimale rammer går direkte på undervisningen. Det innebærer altså ifølge Imsen (2016, s. 174) både faktorer som lærere kan påvirke, men det er også faktorer som en lærer ikke kan styre selv. En av faktorene som lærerne ikke rår over er tid. Tidsfaktoren trekkes frem som den rammefaktoren som innvirker mest i arbeid som lærer (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 149). Hargreaves (1996, s. 104) beskriver tiden som frihetens fiende for lærere med hindringer med tanke på å oppnå det man vil og ønsker. Fra et lærerperspektiv kan det ses på som en subjektiv definert horisont med tanke på både begrensninger og muligheter. I lærerutøvelsen er tid en sentral del som hver lærer blant annet tolker sitt eget arbeid igjennom. Tid blir av Kristiansen (2014, s. 123) sett på som helt sentralt for anerkjennelse. Tiden er nødvendig for å lære den andre å kjenne bedre der tillit og relasjonens kontinuitet trekkes frem som faktorer som krever tid. Videre peker Kristiansen (2014, s. 123) på at tid ikke bare dreier seg om klokka, men også den relasjonelle og subjektive tiden, altså hvor lenge og på hvilken måte man møter den andre for tid kan også tilbringes utenom den fysiske nærheten. Han mener anerkjennelse ikke bare rommer fysisk tilstedeværelse, men også mental og emosjonell tilstedeværelse fordi det handler også om tiden før og etter at lærer og elev møtes. Samlet sett peker dermed Kristiansen på tid som avgjørende for en anerkjennelse som er gjensidig, for mangel på tid hindrer partenes likestilling, og hindrer reflekterende prosesser som både vi og den andre sitter inne med (Kristiansen, 2014, s. 123).

Lærertetthet blir av Hannås & Strømsvik (2017, s. 86) sett på som et virkemiddel skolen anvender for at opplæringstilbudet til elevene skal styrkes og forbedres. For lærere peker på et behov der en må sette inn flere lærerressurser i ordinær undervisning slik at det muliggjør en bedre oppfølging rettet mot elevene, og det blir også pekt på som viktig med tanke på å samordne opplæringstilbudet der det særlig tas hensyn til elever med spesialundervisning (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 150). Hannås & Strømsvik (2017, s. 91-92) peker på to praksisformer innenfor en ordning med flere voksenpersoner i klasserommet, nemlig et system med lærer-assistent og et system med tolærer. Systemet som innebærer en lærer og en assistent i klasserommet trekkes frem som positivt i form av en tettere individuell oppfølging av elever med behov for ekstra hjelp. Mens systemet som innebærer to pedagoger i klasserommet er fruktbart med tanke på å tilrettelegge for elever med særskilte behov innenfor ordinær undervisning. Dersom tolærersystemet skal fungere, må lærerne planlegge og samarbeide sammen og hvor begge har ansvar for at alle elever får et godt utbytte av undervisning (Hannås & Strømsvik, 2017, s. 92).

Den neste og siste kategorien i modellen jeg vil ta opp her er arbeidsmåtene i undervisningen. Disse arbeidsmåtene skal ifølge Helle (2013, s. 172) tilpasses den elevgruppa man har, altså elevforutsetningene som ligger der. En må både ta hensyn til elevgruppa, men også de individuelle forskjellene mellom elevene som ligger der. Det innebærer at arbeidsmåtene skal kunne gi ulik type læring og ulike nivåer av læring. Det må altså være arbeidsmåter som er mangfoldige og varierte (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 117). I tillegg trekker også Bjørndal og Lieberg (1978, s. 113) blant annet frem lærerens syn på undervisning som betydningsfull for valg av arbeidsmåter.

2.4.2 En anerkjennende lærer og skole

En viktig del av det å være anerkjennende fra lærerens side, er at man er trygg på seg selv og sin lærerrolle (Drugli, 2012, s. 50). For lærerens indre liv og personlighet er med på å påvirke hvordan læreren møter barn med anerkjennelsesformen kjærlighet. Personlighet inneholder mekanismer og krefter som en selv kun delvis har kontroll på (Jordet, 2020, s. 249). Samtidig viser personligheten den man er, noe som ifølge Jordet (2020, s. 250) har en påvirkning med tanke på møtene med elevene og hvordan lærerne «fargelegger» eller ser disse møtene på. Jordet (2020, s. 250) trekker frem at uansett personlighet, har alle lærere muligheten til å utvikle ferdigheter og evner i forhold til å møte elevene med omsorg, varme, empati og i forhold til å se dem, lytte til dem, forstå dem, akseptere dem og undre seg med

dem. En del av lærerens relasjonskompetanse innebærer egen bevissthet på hvordan man er som person i møte med elever, men at egen atferd kan tilpasses og utvikles utifra behovene som dukker opp (Drugli, 2012, s. 47). Slike endringsprosesser vil også over tid endre personligheten, mener Jordet (2020, s. 250). Nordahl (2010, s. 145) mener at lærere som har et bevisst forhold til anerkjennelse vil kunne hjelpe eleven i retningen av et bedre liv.

Selv om Jordet uttrykker at personligheten til en lærer innvirker på hvordan man møter en elev med anerkjennelse og da kjærlighet mener Nordahl (2010, s. 103) at man som lærer også må flytte oppmerksomheten fra seg og over til eleven dersom eleven skal få en anerkjennelse som er positiv for identitetsutviklingen. Videre sier Nordahl (2010, s. 103) at læreren må se elevperspektivet av verden, der det og forstå eleven som aktør i eget liv et viktig.

Skolens samfunnsoppdrag innebærer ifølge Jordet (2020, s. 319) å gjøre alle barn frie, selvstendige og intensjonale aktører som kan mestre livet og bli deltakere i samfunnet, både i form av arbeid og fellesskap. Forutsetningen for at dette samfunnsoppdraget kan realiseres er at alle elever gis mulighet til å kunne lykkes i opplæringen. Dersom dette skal lykkes, må skolen ha et varmt, inkluderende læringsmiljø hvor elevens grunnleggende psykologiske behov som tilhørighet og tilknytning ivaretas, men skolen må også gi elevene faglige og sosiale utfordringer som oppleves som meningsfulle, mulig å mestre og som vil stimulere elevens selvrealiserende og aktive natur. Jordet (2020, s. 319) mener at dette vil gjøre elevene motiverte og engasjerte for opplæringen og bidra til at elevene utfolder sin natur som både er relasjonelt, meningssøkende, utforskende, skapene og intensjonale og i tillegg bruker bredden av kunnskaper og kompetanser.

I skolen trekkes blant annet anerkjennelse frem som viktig som motivator, forsterker og relasjonsbygger. Det bidrar til at arbeidsinnsatsen og mestringsevnen til elevene heves, at dem lettere gjentar og opprettholder en ønsket atferd og det er viktig for relasjonsbyggingen der tillit og trygghet blir skapt (Tveit, 2012, s. 8-9). Det å arbeide med blant annet anerkjennelse av elevene er et viktig prinsipp innenfor utøvelsen av god klasseledelse, noe alle lærere må tenke på. Det kan ses på som et proaktivt pedagogisk virkemiddel som er viktig for at elevene skal oppleve mestring og lykke (Tveit, 2012, s. 6)

En viktig del av den overordnede læreplanen er at skolen skal legge til rette for alle elever slik at de opplever læring og at deres egen tro på mestring, lærelyst og motivasjon blir stimulert. Skolens virksomhet handler om elevenes læring og utvikling. En god klasseledelse

handler om at læreren har innsikt i behovene til elevene, gir varme relasjoner, samtidig som man har en profesjonell dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det handler om å ha en opplæring som «treffer» absolutt alle elevene. Den beste måten å klare det på er ifølge Jordet (2020, s. 329) å skape et fellesskap som er både inkluderende og solidarisk og der elevene oppfatter seg selv som en deltaker.

Arne Jordet (2020, s. 330) trekker videre frem i kapittelet om anerkjennelse i den faglige opplæringen fire tilnærminger basert på en grundig forsknings- og faglitteraturgjennomgang som viktig å tenke på for lærerne når det gjelder å sikre en elevdeltakelse. Tilnærmingene handler også om at elevene får muligheten til å tre frem som hele mennesker hvor kunnskaper og kompetanser de har blir brukt i opplæringen. Disse fire tilnærmingene handler om sammenheng mellom skolens faglige innhold og elevenes hverdagsliv, en praktisk og variert opplæring, aktiviteter bygd på interesser og erfaringer elevene har utenom skolen og at undervisningen også kan skje utenfor klasserommet (Jordet, 2020, s. 330).

Den første tilnærmingen handler ifølge Jordet (2020, s. 330) om at lærerne gjør opplæringen livsnær og relevant gjennom at innholdet knyttes til elevens egen livsverden. Spørsmålene eller oppgavene elevene skal jobbe med bør være autentiske hvor elevenes verden berøres. Deres kunnskaper bør anvendes i handlinger som er praktisk-rettet og det de har funnet må bearbeides, bygges og settes sammen for bare da utvikler de kunnskap. For at dette kan være mulig så innebærer det en dialogisk tilnærming der lærerne og elevene møtes som likeverdige subjekter, og hvor elevenes perspektiver og interesser imøtekommes av lærerne (Jordet, 2020, s. 331). En viktig del av dialogen er ifølge Kinge (2014, s. 126) at man kan være åpen for innspillene til den andre personen, og hvor den personen kan påvirke synspunktene man har selv for begge har et ønske om å få en felles innsikt og forståelse. Det må fra lærerens side etablere et intersubjektivt samspill der innspillene til elevene er likeverdige for bare da møter lærerne elevene med anerkjennelse og legger grunnlaget for kunnskapsutvikling ifølge Jordet (2020, s. 331).

Jordets andre tilnærming omhandler en opplæring som er mer praktisk og variert, og hvor elevene i større grad får brukt egne ressurser og kompetanser i aktivitetene som gjøres. Dette innebærer å bryte med skolens tradisjonelle opplæring som gjerne er formidlingsbasert, teoretisk og stillesittende. Meningen er å gi oppgaver elevene opplever som autentisk, og som innebærer og berører interesser, erfaringer og bakgrunnen til elevene, som henger

sammen med livet de lever utenfor skolen. Autentiske oppgaver vil i større grad oppleves meningsfullt, relevant og engasjerende for elevene (Jordet, 2020, s. 332).

Jordet (2020, s. 332) peker på en praktisk undervisning der læreren går bort fra læreboka, tavla og den teoretiske undervisningen, og går inn i en undervisning der elevene kan være aktive, skapende, utforskende og handlende for praktiske aktiviteter som er handlingsrettede innehar et stort potensial med tanke på at engasjementet til elevene skal fremmes. Videre ser også Jordet (2020, s. 333-334) fordelen med at den praktiske tilnærmingen blant annet knyttes til elevenes autentiske verden slik at elevene får et subjektivt forhold til det som gjøres, for det vil kunne løfte deres engasjement i aktivitetene.

Den tredje tilnærmingen omhandler lærernes bruk av aktiviteter bygget på elevenes interesser og erfaringer. Jordet (2020, s. 334) viser her til uttrykket «funds of identity», som dreier seg om det elevene selv mener er viktig og som de selv kan identifisere seg med, enten det er kunnskaper, kompetanser, interesser eller praksiser. Jordet omtaler det som det personlige og identitetsdannende kunnskapsfondet til hver enkelt elev (Jordet, 2020, s. 334).

Elevenes «funds of identity» er noe læreren må avdekke og bruke i opplæringen, for det vil ifølge Jordet (2020, s. 335) gjøre at elevene kan vise seg som levende og hele mennesker i undervisningen. Videre sier Jordet at dette er en måte å anerkjenne hver enkelt elev på for da får de bruke det de mener er sentralt og nyttig for dem av kunnskaper og kompetanser. Ved å la elevene møte et innhold med arbeidsmåter som dem selv kan identifisere seg med, vil forholdene ligge til rette for en faglig og sosial læring hos elevene. Dette er en måte som gjør at elevene blir anerkjent og det vil kunne øke muligheten for at elevene vil lykkes i skolen.

Den fjerde tilnærmingen som Jordet (2020, s. 338) trekker frem er bruken av nærmiljøet, altså utenfor klasserommet. Arbeidsmåter som uteskole, ekskursjoner og feltarbeid kan bidra til en etablering av skolens samspill mellom den teoretiske, den tekstbaserte kunnskapen og den autentiske og livsnære førstehåndserfaringen som skjer utenfor det fysiske klasserommet. Samtidig bygger den broer mellom eleven og skolens og deres verdener. I tillegg trekker Jordet (2010, s. 71) frem det fysiske aspektet ved uteskolen hvor han på bakgrunn av undersøkelser ser at elevens fysiske aktivitet i form av kroppslig og motorisk aktivitet er en styrke for uteskolen. Den fysiske aktiviteten er unngåelig i uteskolen for elevene må bevege seg for at aktivitetene skal gjennomføres.

Videre trekker også Arne Jordet frem to av anerkjennelsesformene, kjærlighet og sosial verdsetting, som positive aspekter tilknyttet uteskolen (Jordet, 2020, s. 338). Om anerkjennelsesformen kjærlighet forteller han (Jordet, 2010, s. 96) at i møte med lærere kommer det frem at relasjonene med elevene blir bedre utenfor klasserommet. De begrunner dette med at de føler at de blir bedre kjent med elevene. Videre sier de også at enkeltelevne får oppmerksomhet på en spesiell måte, de bryr seg om dem og man får se nye sider av elevene. Lærerne peker også på mulighetene til å se hver enkelt elevs forutsetninger og behov og se hver enkelt elev som det mennesket man er. Enkeltelever får sin oppmerksomhet på en naturlig måte (Jordet, 2010, s. 97). Uteskolen gjennom anerkjennelsesformen sosial verdsetting gir ifølge Jordet (2020, s. 339) muligheten for varierte arbeidsmåter som igjen kan føre til flere veier mot læring. Dette innebærer at elevene kan bruke en større del av kunnskapene, kompetansene og interessene man har når læreren utenfor klasserommet gir aktiviteter som er nyskapende, autentiske og utforskende. Uteskolen gir også elevene muligheten til å se hverandre på andre og nye måter enn gjennom klasserommet (Jordet, 2020, s. 339).

2.4.3 Skolen sin kultur for relasjoner

Relasjonen mellom lærer og elev påvirkes av skolens kultur og der tradisjoner, verdier og forestillinger som innvirker på skolekulturen har en påvirkning for hvordan elevene fungerer i skolen (Barr, 2011). Det innebærer ifølge Drugli (2012, s. 31) at skolens system må fungere på en slik måte at også relasjonene mellom aktørene på skolen er gode. For overordnede normer og verdier påvirker lærer-elev-relasjonen i form av blant annet hvordan man som ansatt jobber ut fra normer og verdier som er forankret i den skolekulturen man er en del av (Drugli, 2012, s. 32). Tilrettelegging av lærer- elev- relasjonen er ikke bare lærerens ansvar, men også skolens ledelse har et ansvar i form av at de må fremme en kultur som gir læreren muligheten til å møte alle elever med engasjement og respekt, og hvor det også settes inn tiltak hvis det oppstår problemer, blant annet i relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 33-34).

2.5 Oppsummering av teoridelen

Teoridelen min har tatt utgangspunkt i begrepet anerkjennelse der jeg har definert begrepet og sett begrepet fra ulike perspektiver. Blant annet har Axel Honneth sin anerkjennelsesteori blitt

trukket inn som et fundament for å forstå begrepet. Videre har jeg sett på kommunikasjon som prosesser hvor anerkjennelse foregår eller ikke og didaktikk som en pedagogisk tenkning og tilrettelegging for at anerkjennende kommunikasjon skal være mulig. Deretter har jeg tatt for meg anerkjennelse i skolen med fokus på både læreren, skolen og skolekulturen. Denne teoretiske forståelsen vil være utgangspunktet for det videre arbeidet i masteroppgaven.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for mine metodiske valg og begrunnelser. Jeg vil først gå inn på vitenskapsteoretiske perspektiver som kan synliggjøres i min forskning. Deretter vil jeg se på mitt valg av metode med begrunnelser for hvorfor jeg har valgt akkurat intervju. Videre vil jeg gå inn på utvalget av informanter. Hvorfor har jeg valgt de jeg har valgt, og hvordan har valget skjedd? Deretter vil jeg reflektere over intervjuguiden. I neste del vil jeg komme inn på gjennomføringen av intervjuene, men også hva jeg gjorde i forkant og i etterkant av intervjuene. Blant annet vil jeg komme inn på analyse, og hvordan jeg har tenkt å analysere dataene, altså hva slags strategi jeg har tenkt til å gjennomføre her. Etter det vil jeg gjøre rede for etiske vurderinger og betraktninger knyttet til prosjektet mitt. I metodedelen vil jeg også redegjøre for noen styrker og svakheter knyttet til meg som forsker. Hva fungerte godt og hva kunne jeg gjort annerledes eller bedre for å styrke min metodiske tilnærming? Jeg vil også redegjøre for denne forskningens reliabilitet, validitet og generalisering. Avslutningsvis vil jeg oppsummere metodekapittelet.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Hovedoppgaven til forskningen er ifølge Brottveit (2018, s. 17) å hjelpe til å få en begrunnet kunnskap av virkeligheten og hvordan vi kan begripe, fatte eller forstå mer av den. Videre sier Brottveit (2018, s. 18) at det er viktig å være klar over eget vitenskapssyn i et forskningsarbeid, og at en må redegjøre for det i form av å begrunne den tenkingen og de handlingene man gjør, og i forhold til hva det er som inspirerer og påvirker de valgene vi tar. Thagaard (2018, s. 33) sier at den vitenskapsteoretiske forankringen vi sitter inne med er betydningsfull for det vi søker informasjon om, og det er et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. Slik jeg forstår det er det altså viktig at jeg som forsker først og fremst er klar over at jeg har et vitenskapssyn fordi det vil påvirke min forskning og det jeg vil undersøke. Det er ikke noe jeg kan se bort fra for det påvirker valgene jeg gjør uansett. I dagliglivet tenker vi ikke så mye over måten vi tenker og handler på, men i vitenskapelige sammenhenger er dette viktig og helt nødvendig (Brottveit, 2018, s. 25). Derfor vil jeg i de neste avsnittene trekke frem de vitenskapsteoretiske retningene som er fremtredende i mitt prosjekt.

I mitt prosjekt er jeg ute etter lærernes individuelle og subjektive opplevelser av anerkjennelse, både med tanke på hvordan de arbeider med anerkjennelse i klasserommet, men også hvordan de selv oppfatter dette arbeidet. Jeg vil dermed plassere mitt prosjekt mot fenomenologien. Et fenomenologisk perspektiv er opptatt av å forstå de sosiale fenomenene ut fra informantenes perspektiv, og hvor informantene beskriver verden slik de selv opplever den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Kilden til kunnskap om tematikken anerkjennelse i denne forskningen vil dermed være erfaringer, perspektiver og refleksjoner til barneskolelærere. Den ytre verden vil da ifølge Thagaard (2018, s. 36) være i bakgrunnen fordi vi skal konsentrere oss om den verden informantene opplever.

Datamaterialet som er innhentet baserer seg altså på fire læreres subjektive opplevelser knyttet til anerkjennelse, det er deres verden jeg har fått tilgang til. I tillegg vil jeg her innhente en del av et av forskningsspørsmålene som tydeliggjør det fenomenologiske preget på forskningen fordi jeg spør om «hvilke muligheter og utfordringer opplever de (barneskolelærere) i arbeid med anerkjennelse?» Jeg spør altså direkte om deres opplevelser og dermed vil også svarene være deres egne erfaringer slik verden oppfattes av dem.

I mitt prosjekt vil også den hermeneutiske retningen innvirke. Nils Gilje & Harald Grimen (1993, s. 148) viser til en grunntanke innenfor hermeneutikken der man alltid forstår noe basert på noen forutsetninger man har. Disse forutsetningene er utgangspunktet for det som er forståelig og uforståelig og kalles forforståelse av filosofen Gadamer. Forforståelse er nødvendig for å muliggjøre forståelse. Jeg som forsker har min forforståelse av tema anerkjennelse, samtidig som også informantene mine vil ha sin forforståelse på anerkjennelse og hva det er. Videre vil jeg i intervjusituasjonen ha en forforståelse av det informantene forteller, samtidig som de også har sin forforståelse ut ifra det de ytrer seg om. Selv om forforståelsen er noe som vil påvirke forskningen, vil jeg i intervjusituasjonen og i oppgaveskrivingen ha et mest mulig åpent sinn slik at det er informantenes perspektiver og meninger som i størst mulig grad skal synliggjøre resultatene.

Hermeneutikken er opptatt av å fortolke med fokus på et dypt meningsinnhold. Videre sier denne retningen at fenomener er mulig å tolke på ulike nivåer for den egentlige sannheten finnes ikke (Thagaard, 2018, s. 37). Ulike mennesker vil ifølge Jacobsen (2015, s. 28) dermed konstruere virkeligheten gjennom ulike fortolkninger. I denne studien handler det om å få en dypere innsikt og forståelse av lærernes arbeid med anerkjennelse. Jeg har intervjuet fire informanter, og dermed vil det være fire ulike fortolkninger og konstrueringer

av fenomenet anerkjennelse fordi man har sin subjektive forståelse av virkeligheten. Samtidig vil jeg som forsker også ha en fortolkning av det meningsinnholdet informantene ytrer seg om, altså noe som allerede er fortolket. Dette er noe Gilje og Grimen (1993, s. 145) trekker frem der man som samfunnsforsker må fortolke og forholde seg til en verden som sosiale aktører allerede har fortolket og forstått. Det kan en ikke unngå. Men utgangspunktet for disse fortolkningene vil være forforståelsen jeg var inne på i forrige avsnitt, og som gir en foreløpig tolkning av det aktuelle fenomenet, og hvor denne tolkningen blir en veileder for videre arbeid der detaljer undersøkes (Kvarv, 2010, s. 73). Slik jeg forstår Kvarv, vil forforståelsen, tolkningen og undersøkelsen av detaljer som han ytrer om, henge tett sammen med analysearbeidet senere i prosessen hvor jeg som forsker må tolke utsagnene til informantene.

3.2 Et kvalitativt forskningsstudie

Den kvalitative forskningen handler om en forståelse av perspektivene til deltakerne. Blikket rettes mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst (Postholm, 2010, s. 17). Livet studeres innenfra med fokus på hvordan en lever sitt liv (Thagaard, 2018, s. 12). I denne type forskning er man ifølge Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 11) vanligvis opptatt av hvordan noe blir gjort, sagt, opplevd, fremstått eller utviklet. Man ser på menneskelige erfaringskvaliteter, og det blir ifølge forfatterne gjort gjennom beskrivelse, forståelse, fortolkning og dekonstruering. Statistiske gjennomsnitt er ikke en del av arbeidet, men en skal heller belyse opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale livet til et menneske. Den kvalitative forskningen har ifølge Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 12) en forpliktelse mot en menneskelig verden, og der menneskelige aktørers perspektiver og beretninger om denne menneskelige verden er sentralt. I en videreføring av dette er det altså individers handlinger som konstruerer den sosiale verden ifølge Ringdal (2018, s. 110). Han sier videre at de sosiale fenomenene som konstrueres ikke er statiske, men i en stadig endring avhengig av konteksten

I mitt kvalitative forskningsprosjekt har jeg valgt intervju som metode der hensikten ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 42) er å forstå intervjupersonenes dagligliv ut ifra deres perspektiv. Videre sier Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) at målet er å få frem betydningen av de erfaringene og opplevelsene som folkene har av verden, forut for de vitenskapelige forklaringene. I litteraturen trekkes intervju frem flere plasser som den vanligste og mest

anvendte metoden i kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17; Jacobsen, 2015, s. 145; Thagaard, 2018, s. 89). Men det er viktig å påpeke her at mitt valg av metode ikke baserte seg på hva som er mest brukt i kvalitativ forskning, men heller hva som er mest hensiktsmessig og nyttig opp mot min problemstilling og mitt tema. Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) poengterer i sin bok at den beste og kanskje eneste gode grunnen til å velge intervju som metode er at det harmoniserer med forskningstemaet der temaet går inn på ulike aspekter av menneskelig erfaring. I min oppgave er forskningstemaet anerkjennelse, og slik jeg ser det er det begrepet veldig komplekst og omfattende. På bakgrunn av det vil trolig individuelle intervjuer være den mest fruktbare metoden i mitt prosjekt fordi enkeltindivider vil kunne ha ulike oppfatninger og beskrivelser av fenomenet anerkjennelse. Det gjør at en kan få ulike forståelser og meninger av begrepet i et individuelt intervju hvor det er enkeltindividets fortolkning av et fenomen som trekkes frem som sentralt (Jacobsen, 2015, s. 147). I denne studien er jeg heller ikke ute etter gruppeoppfatninger om tema da jeg er ute etter hvordan enkeltindividet, altså den enkelte lærer, jobber med anerkjennelse i sitt klasserom og hvilke muligheter og utfordringer han eller hun opplever. Mitt metodevalg blir en individualisering av datamateriale slik Jacobsen (2015, s. 146) beskriver det han kaller personlige intervjuer hvor det er enkeltindividers oppfatninger og holdninger som synliggjøres, og ikke den sosiale sammenhengen.

3.3 Utvalg av informanter

I mitt prosjekt trenger jeg å komme i kontakt med personer som kan belyse min problemstilling. Som forsker må en tenke over hvilken målgruppe som er relevant for at man skal få samlet inn nødvendig data, og deretter må en velge ut personer fra denne målgruppen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Jeg benytter meg av det som Thagaard (2018, s. 54) og Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) omtaler som strategisk utvelgelse, altså at man på en systematisk måte velger personer med egenskaper eller kvalifikasjoner som kan være fruktbart i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Denne utvelgingsprosessen er særlig viktig når det er snakk om et begrenset utvalg, noe Thagaard (2018, s. 54) trekker frem som et kjennetegn ved kvalitative studier som mitt prosjekt er. Videre sier også Thagaard (2018, s. 54) at utvelgingsprosessen som gjøres er i sammenheng med problemstillingen slik at analysen av dataene som samles inn kan synliggjøre de studerte fenomenene.

Hvis jeg knytter disse teoretiske betraktningene mot mitt prosjekt, er målgruppen for mitt prosjekt lærere i barneskolen, noe som også kommer frem i problemstillingen. Dermed vil mitt strategiske utvalg og utvelgingsprosessen basere seg på lærere med egenskaper og kvalifikasjoner rettet mot barneskolen, og da er det disse lærernes oppfatninger og opplevelser med anerkjennelse jeg er ute etter. Dermed vil ungdomsskolen, videregående skole osv. ikke være hensiktsmessig å undersøke i dette prosjektet. Utvalget mitt består av to mannlige lærere og to kvinnelige lærere fra barneskolen, og de jobber på fire ulike barneskoler. Ingrid er nyutdannet og jobber sitt første år i skolen. Både Tiril og Tarjei har 4 års erfaring, mens Johannes er den mest erfarte læreren med over ti år som lærer. Det ble gjennomført tre fysiske intervju og et digitalt intervju.

Når det kommer til rekruttering av deltakere har dette opplevdes som en stor utfordring på grunn av koronasituasjonen vi står i. Tove Thagaard (2018, s. 56) sier i sin bok at når en skal rekruttere personer vil en formell henvendelse og kontakt være hensiktsmessig der en tar kontakt med personer som kan presentere det aktuelle prosjektet for miljøet hvor prosjektet kan utføres, og hvor aktuelle deltakere både kan få opplysninger om prosjektet, men også gi sitt samtykke til å delta tilbake til forskeren. Men dette har vært vanskelig nå på grunn av situasjonen landet står i. Det har vært vrient å få tak i skoler og deltakere, og mange har svart at de må prioritere andre saker enn det å delta i et intervju til mitt prosjekt noe som er forståelig slik verden ser ut nå. Men samtidig har det vært utfordrende for mitt prosjekt. Derfor valgte jeg å rekruttere bekjente som jeg visste jobbet i barneskolen, og som dermed kunne være aktuelle for mitt prosjekt. Dette fører med seg etiske betraktninger, noe jeg er klar over og som jeg vil redegjøre for i kapittelet som heter etiske vurderinger og betraktninger i min forskning.

Et alternativ jeg kunne gjort fremfor å bruke bekjente som informanter, er at jeg mer aktivt rekrutterte informanter via digitale forespørsler hvor jeg også kunne foreslå at intervjuene ble gjennomført digitalt. Dette er en måte Thagaard (2018, s. 111) trekker frem når det er vanskelig å få tak i informanter, og da kan man også rekruttere over større geografiske områder enn det fysisk rekruttering av informanter kan innby til. Men samtidig ønsket jeg hovedsakelig å ha fysisk intervju på grunn av det relasjonelle aspektet man i større grad kan fange opp der enn på et digitalt intervju. Jeg antok på forhånd at det kunne være lettere å få med seg detaljer når en sitter ansikt til ansikt, noe som også stemte. Fordelene med fysiske møter eller ansikt-til-ansikt-intervju er ifølge Thagaard (2018, s. 111) at jeg som forsker har mulighet til å forstå og interessere meg i det informantene forteller gjennom å respondere

positivt både verbalt og ikke-verbalt. Samtidig gir det også en større mulighet for tolkning av ytringene, og man legger merke til kroppsspråk og ytringsmåte i tydeligere grad enn gjennom det digitale. Min erfaring av dette er at det stemmer, for jeg følte mer på reaksjoner til informantene i de fysiske intervjuene, noe som hjelper på det helhetlige bildet. Det må samtidig påpekes at det digitale intervjuet fungerte slik jeg ønsket, hvor datamateriale jeg fikk samlet inn var av betydelig mengde. I tillegg opplevde jeg informantenes ytringer som troverdige, og hvor jeg også enkelte ganger la merke til en forandring i stemmebruk eller toneleie, når informanten trolig sa noe som vedkommende var særlig opptatt av.

3.4 Intervjuguide

Tidlig i prosessen forstod jeg at jeg ville anvende intervju som min metode, og da var jeg også bestemt på at jeg ville ha en intervjuguide slik at jeg hadde en plan og struktur når jeg skulle intervju andre. Ifølge Jacobsen (2015, s. 150) bør ikke et intervju være helt åpent eller ustrukturert, men inneholde en intervjuguide som viser temaene som skal belyses i intervjuene og at man sikrer seg at temaene man ønsker å komme innom også blir det. Samtidig ønsket jeg ikke å legge noen føringer for hva informantene ville si, så det ville være viktig å ha spørsmål som både var rettet mot det jeg ville undersøke, samtidig som de var såpass åpne at informantene kunne reflektere og fortelle ut ifra egne erfaringer og opplevelser.

Forskningsintervjuet omhandler det menneskelige møtet mellom forskeren og informanten, men utformingen og strukturen på et intervju vil variere (Brottveit, 2018, s. 89). Jeg benytter meg av det som kalles et semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Begrunnelsen for det var at jeg ville ha struktur og orden slik at jeg fikk belyst de temaene jeg ønsket å komme innom i løpet av intervjuet, samtidig som jeg ønsket å være fleksibel på rekkefølgen av spørsmålene, måten spørsmålene stilles på og i tillegg bruke oppfølgingsspørsmål som ikke er i intervjuguiden, men som det faller naturlig å stille på bakgrunn av det informantene forteller slik at hele intervjuet har et helhetlig preg. Disse tilpasningene peker Brottveit (2018, s. 92) på som årsaker til at det semistrukturerte intervjuet/halvstrukturerte intervjuets oppbygning er ulik ut ifra hvert enkelt intervju, selv om spørsmålene i intervjuguiden skal stilles til alle som er informanter. Det ville derfor være hensiktsmessig for meg å tilpasse strukturen på intervjuet ut ifra hver informant og deres ytringer.

I utformingen av intervjuguiden var det et bevisst valg å ha forskningsspørsmålene øverst i intervjuguiden slik at jeg hele tiden hadde fokus på intervjuets formål og tema, og at det ble en viss struktur tematisk. Forskningsspørsmålene ble også utgangspunktet for spørsmålene i form av at de settes inn i de ulike spørsmålene i intervjuguide. Jeg spør eksempelvis om hvordan de jobber med anerkjennelse eller hvilke muligheter og utfordringer de opplever i arbeid med anerkjennelse, og dette er noe som stammer fra oppgavens forskningsspørsmål. Før intervjuet kommer til nøkkelspørsmålene, altså intervjuguidens kjerne og hoveddel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.80) og før begrepet anerkjennelse ble belyst som tema i intervjuet hadde jeg noen oppvarmingsspørsmål som omhandlet informantens ønske om å bli lærer, samt beskrivelse av en drømmelærer. Thagaard (2018, s. 101) trekker frem fordelene med å innlede et intervju med spørsmål som informanten opplever trygt og greit å svare på slik at det blir en velegnet og god start på intervjuet. Disse spørsmålene ble brukt i alle fire intervjuene, og de opplevdes som en naturlig god start på gjennomføringen av intervjuet.

Siden tematikken min i denne forskningen er anerkjennelse, vil også det begrepet være den «*røde tråden*» gjennom intervjuguiden. Det betyr at spørsmålene som stilles omhandler eller er i sammenheng med anerkjennelse. Forskningsspørsmålene tar også utgangspunkt i lærerperspektivet, altså individet jeg intervjuer, og dermed vil spørsmålsstillingen i intervjuguiden preges av hvordan individet tenker. Eksempler som illustrerer det fra intervjuguiden min er: «*hvordan jobber du..., hvordan vil du... og er du opptatt....*» Dermed vil det personlige pronomenet *du* prege spørsmålene og måten jeg spør dem på fordi jeg etterspør svar fra et menneske siden jeg gjennomførte individuelle intervju med en og en lærer.

3.5 Datainnsamling- Før, under og etter

I denne delen vil jeg presentere hva jeg gjorde av forberedelser før intervjuet, hva jeg gjorde underveis i intervjuet og hva jeg gjorde i etterkant av intervjuene for å forklare prosessen jeg var igjennom i forhold til det å gjennomføre intervju. Planen var å gjennomføre 4 intervjuer ved fysisk møte, men den ene informanten måtte av koronagrupper gjennomføre intervjuet digitalt noe jeg var fleksibel til. Det gjorde som jeg har nevnt tidligere at det ble 3 fysiske intervju og et intervju som gikk digitalt.

3.5.1 Før datainnsamlingen

Som forsker og intervjuer er jeg uerfaren, og derfor krever det slik jeg ser det svært gode forberedelser i forkant av intervjuene slik at intervjusituasjonen skal bli best mulig. I følge Thagaard (2018, s. 94-95) ligger det til rette for et vellykket intervju hvis man på forhånd er godt forberedt på situasjonen til intervjupersonen, og har gode kunnskaper om konteksten for intervjuet slik at spørsmålene som stilles oppleves relevante. Jeg har jobbet en god del med temaet anerkjennelse i forkant av intervjuene slik at jeg kommer best mulig forberedt til intervjuene jeg skulle gjennomføre. Jeg hadde lest mye teori om anerkjennelse i forkant, både teoretiske og praktiske tilnærminger til begrepet slik at jeg hadde en viss faglig kunnskap om anerkjennelse når intervjuene skulle finne sted.

Før jeg kunne begynne med intervjuene, måtte jeg også være forberedt på det å være en intervjuer. Jeg har som nevnt lite erfaring med det å intervjuer, så da ville det være nødvendig med trening på akkurat det. Litteraturen fremhever det å gjennomføre testintervjuer i forkant av selve intervjuene. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 84) mener det er viktig for å øve seg på selve intervjusituasjonen, hvordan en håndterer forskjellige svar og om teknikken som jeg bruker er god nok med tanke på å få svar på spørsmålene jeg stiller. Thagaard (2018, s. 94) poengterer at det viktigste ved å trene på intervju er å få selvtillit i selve situasjonen slik at en ikke blir for opptatt av hvordan vi selv fungerer for det vil ifølge Thagaard gjøre intervjuet dårligere. Derfor gjennomførte jeg et testintervju, og jeg erfarte der at noen av spørsmålene i intervjuguiden kunne omformuleres eller tas bort da det trolig ville bli belyst gjennom andre spørsmål underveis i intervjuene.

3.5.2 Underveis i datainnsamlingen

Jeg erfarte fra første intervju at det ville være fornuftig å ta små pauser underveis mellom temaene slik at informantene fikk drikke litt og samtidig få tid til å tenke og reflektere. Som jeg har nevnt tidligere, er anerkjennelse et omfattende begrep, og jeg skjønnte underveis at informantene kunne ha behov for litt ekstra tenketid ved enkelte spørsmål. Da slo jeg av lydopptakeren, og deretter stilte jeg det spørsmålet de kom til å få når vi tok opp lyden igjen slik at de fikk tenke på akkurat det spørsmålet. På de fysiske intervjuene lot jeg informantene få et ark og en penn slik at de kunne notere både underveis mens de pratet, men særlig når de fikk de små pausene hvor de satt og noterte mens jeg var stille. De korte pausene opplevde jeg som et godt grep for intervjusituasjonen, noe også informantene bekreftet ved at de synes

det var fint med litt tenketid for da fikk de klarnet tankene sine i forhold til temaet anerkjennelse. Det var et intervju som måtte gjennomføres digitalt, og der lot jeg informanten få intervjuguiden før vi startet slik at også hen fikk muligheten til å tenke på tema eller stille spørsmål hvis det var behov for det.

I intervjusituasjonen hadde jeg øyekontakt med informantene. Dette gjorde jeg av flere grunner. Den første grunnen var at jeg hadde en lydopptaker som ville ta opp alt dem sa, så da ville det å skrive notater underveis i denne situasjonen oppleves litt overfladisk for meg siden jeg likevel skulle skrive ned intervjuene rett etterpå. Det andre var at jeg ville ha en lyttende holdning til informanten hvor det var han eller hun som fikk fortelle fritt uten forstyrrelser noe jeg tror at notering og skriving kan oppleves for enkelte, og som Thagaard (2018, s.112) peker på som et mulig forstyrrende element når man har en intervjusamtale. En lyttende holdning innebærer ifølge Thagaard (2018, s. 102) en oppmerksomhet mot informanten og hvor interesse og engasjement synliggjøres ved respons til det som fortelles. Respons gav jeg i form av nikkning, smiling eller verbale bekreftelser som «ja» eller «interessant det du sier der» og lignende slik at informanten skulle oppleve meg som en forsker som var interessert i det hen hadde å si. I tillegg ville jeg at selve intervjusituasjonen skulle oppleves mest mulig behagelig, og ikke ha et prestasjonspreg hvor informantene føler at de må prestere og si mest mulig «fornuftig».

3.5.3 Etter datainnsamlingen-> Transkibering og analyse

Jeg tok som nevnt et valg om ikke å notere mens intervjuet foregikk. Men når intervjuene var ferdig, så satte jeg meg umiddelbart ned og begynte å transkribere, noe som innebærer at jeg oversetter talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I tillegg vil transkriberingen gjøre at intervjusamtalene struktureres og danner et bedre utgangspunkt for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere umiddelbart etter intervjuene da dette var ferskt i minnet, og det ville også gjøre at jeg ikke ville glemme detaljer som kunne være viktig. I denne delen av arbeidet noterte jeg kun ordrett det informantene sa, samtidig som jeg også skrev ned detaljer ved deres kroppsspråk eller stemmebruk som det kunne være interessant å drøfte senere i oppgaven. Dette var en prosess jeg brukte god tid på fordi jeg ønsket å få en helhetlig forståelse av det informantene ytret, og da kunne eksempelvis stemmebruk eller trykk på ord være viktig å fange opp. Det innebar at jeg spolte tilbake flere ganger i transkriberingen for ikke å glemme detaljer. Blant annet oppfattet jeg informant Tiril som en lærer som har et bevisst forhold til hvordan hun

kommuniser med øynene fordi hun la trykk på «veldig» når hun ble spurt om hvor bevisst hun var på øyekontakt med elevene sine.

I neste del av etterarbeidet av intervjuene er hvordan datamaterialene best kan sorteres og struktureres for oppgavens videre arbeid. Analysearbeidet innebærer å få en helhetlig forståelse basert på de studerte fenomenene (Thagaard, 2018, s. 151). Første del av dette arbeidet omhandler koding av datamaterialene. Det innebærer ifølge Johannessen et al (2018, s. 284) å trekke frem viktige poenger som finnes i datamaterialet, og dette gjøres for å få en oversikt over det innholdet som er i datamaterialet, skape en ny og meningsfull innsikt av de nevnte dataene og det er for at dataene skal tilrettelegges for det videre arbeidet med tanke på kategorisering. Jeg valgte en åpen koding, noe som ifølge Nilssen (2012, s. 82) innebærer en grundig analyse av intervjutekstenes kjerneinnhold der man først fanger opp de viktigste mønstrene fra intervjuene, koder dem og navngir dem. Den åpne kodingen ønsket jeg å gjennomføre ved hjelp av kulepenn og markeringsstusj da det subjektivt sett oppleves mer innsiktsfullt enn hvis jeg skulle ta i bruk datamaskinen. Ifølge Johannessen et al (2018, s. 294) gir bruk av penn og tusj fleksibilitet med tanke på drodling, notering og tegning, i tillegg til at det gjerne er lettere å konsentrere seg når en skal kode for hånd.

Min måte å kode på ble gjort på en lignende måte slik Johannessen et al (2018, s. 287) foreslår, nemlig å markere, oppsummere med stikkord og reflektere. Jeg leste gjennom intervjumateriale på tre ulike måter hvor jeg enten kun skulle markere, oppsummere eller reflektere basert på Johannessen et al. (2018, s. 287)sine tanker. Dette skulle jeg gjøre med mest mulig åpent sinn, samtidig som det er nærliggende å kode ut ifra de aktuelle forskningsspørsmålene. Nilssen (2012, s. 84)) beskriver koding som en prosess som går fram og tilbake hvor man leser materialet flere ganger. For å strukturere analysearbeidet mest mulig valgte jeg å lese datamaterialet flere ganger, men hvor jeg varierte måten å kode på basert på om jeg kun skulle markere med tusj og penn, lage korte oppsummeringer eller legge inn egne refleksjoner. Dette gjorde jeg for å unngå for mye markeringer, for det er en feil mange gjør ifølge Johannessen, et al. (2018, s. 287) og som vil ødelegge poenget med å markere.

I første del fokuserte jeg kun på å markere korte poenger, direkte sitater eller enkeltord som jeg tolket som viktig knyttet til det informantene sa. Jeg markerte direkte sitat med tusj og enkeltord eller korte poenger med penn for å skille mellom hva de har sagt rett ut, og hva jeg fatter som viktige enkeltord ut ifra det dem har fortalt. Jeg la spesielt merke til starten av

avsnittene, altså hva informantene sier innledningsvis innenfor hvert spørsmål og tema. Dette opplevde jeg ofte som viktig informasjon fordi i en nervøs situasjon som intervjuformatet kan være, kan noe av det første informantene svare være det som tillegges ekstra verdi og betydning for denne informanten fordi man gjerne har et ønske om å svare best mulig på spørsmålet som stilles, og da ytrer man gjerne det første man kommer på. Dette var eksempelvis nyttig når jeg spurte om informantenes forståelse av anerkjennelsesbegrepet, og hva de ville bruke av ord innledningsvis når de ble spurt om hvordan de forstår anerkjennelse. Det er på bakgrunn av dette at det å se elevene komme frem som nøkkelord rundt informantens forståelse av anerkjennelse, i tillegg til egen forforståelse.

I andre del av kodearbeidet var fokuset på å oppsummere viktige avsnitt med stikkord. Dette pekes på som nyttig av Johannessen et al. (2018, s.289) der man kan knytte stikkordene til markerte avsnitt eller utdrag, noe jeg i stor grad gjorde. Det var en nyttig måte å jobbe på fordi jeg med egne ord kunne oppsummere hva som hadde blitt fortalt, og her vil naturligvis min forforståelse påvirke fordi jeg velger ut det jeg ser på som det essensielle. Men det kan også være til hjelp med tanke på om jeg har forstått informantene riktig, og hva de vektlegger som det viktigste eller sentrale. Dette var nyttig for meg med tanke på de informantene som i etterkant ønsket å få transkriberingen slik at de kunne se og kontrollere om jeg hadde forstått dem riktig.

I neste gjennomlesing og koding var fokuset på egne refleksjoner hvor jeg stoppet opp og reflekterte over det som hadde kommet frem. Johannessen et. al (2018, s. 291) mener kodefase kan stimulere kreativiteten. Her grublet jeg særlig over resultater som var overraskende, uventende eller spennende, og hva disse resultatene kunne bety både for informantene selv, men også hvordan dette kunne brukes videre i oppgaven. Dette var tanker jeg noterte ved siden av det aktuelle avsnittet hvor tanken slo inn slik at jeg lettere kunne finne tilbake til det senere i oppgaveprosessen hvis det skulle være aktuelt.

I neste del av analysearbeidet skal kodene føre til en strukturering og systematisering av datamaterialene. Dette gjøres ifølge Postholm (2010, s. 88) for at datamaterialet i størst mulig grad skal være håndterbart for forskeren, og da må antall enheter forskeren jobber med reduseres. I tillegg må en undersøke om kodene har noe til felles slik at man kan samle koder til kategorier (Nilssen, 2012, s. 89). Dette ser Postholm (2010, s. 88-89) i sammenheng med den aksiale kodingen som er kodefase nummer to i analysearbeidet i lys av grounded theory der man må prøve å forstå og se relasjonen mellom de ulike kategoriene, og hvor

subkategorier synliggjøres. For å systematisere koder til kategorier vil denne delen av analysen innebære en deduktiv tilnærming der kategoriene som lages har utgangspunkt i f. eks problemstillingen eller forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 154). I min oppgave har jeg tre forskningsspørsmål som er grunnlaget for hele forskningen, og der penser jeg inn på informantenes *forståelse* av anerkjennelse, *arbeidsmåter* med anerkjennelse og deres *muligheter og utfordringer* i arbeid med anerkjennelse. Det var derfor nærliggende å kategorisere dataene med utgangspunkt i forskningsspørsmål. Samtidig er det ifølge Thagaard (2018, s. 154) også viktig at kategoriene henger sammen med det informantene har ytret seg slik at kategoriene kan forsvares med tanke på forankring i det empiriske. Derfor måtte jeg dele opp hovedkategoriene i flere delkategorier ut ifra resultatene og i takt med egen forforståelse. Kategorien *utfordringer* ble for eksempel delt inn i underkategoriene tid, lærermangel i klasserommet og konsekvenser for elevene basert på det empiriske grunnlaget som utvikler seg, og i sammenheng med min forforståelse av likheter og relasjoner innad mellom kategoriene.

Siste del av analysearbeidet er det Postholm (2010, s. 90) kaller selektiv koding der den som forsker skal finne kjernekategoriene og knytte den til de andre kategoriene fordi kjernekategoriene også kan ses på som hovedtemaet i forskningen. Oppgaven og tematikken ses på fra et lærerperspektiv, men basert på arbeidet med kategoriene utviklet det seg en forståelse av at en kjernekategori kanskje må bli til flere kjernekategorier fordi anerkjennelse er komplekst og avhengig av en skole som muliggjør anerkjennelse i klasserommet, og som da vil kunne gi selvbevisste og reflekterte lærere rundt anerkjennelse, og som igjen vil gagne elevene, både individuelt og i fellesskap. I analysen har det dermed vokst frem en forståelse av at både systemet og individet er viktig for å drive anerkjennelsesarbeid, og noe som vil gjenspeiles gjennom selvbevisste lærere, arbeidsmåter og skolens rammebetingelser som viktige faktorer for anerkjennelse, og som ble drøftingskategoriene mine til slutt.

3.6 Etske vurderinger og betrakninger i min forskning

3.6.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Forutsetningene for at et intervju kan finne sted er at informantene har gitt sitt informerte samtykke for å delta i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 113). Det innebærer ifølge Postholm (2010, s. 146) at informantene i forkant av selve datainnsamlingen får informasjon om hva

prosjektet handler om og hva de takker ja til. De skal slik Jacobsen (2015, s. 47) presenterer det kjenne til alle farer og gevinster som kan forekomme ved deltakelse i en undersøkelse. Informasjonsskrivet jeg har brukt i intervjuene ligger under den delen som heter *vedlegg* i oppgaven og er utarbeidet med godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata. Informantene til mitt intervju fikk informasjonsskrivet når vi møttes fysisk eller digitalt, og de fikk lese gjennom det før intervjuet startet. Deretter repeterte jeg noe av det muntlig der jeg la særlig vekt på hva studien handlet om, hvordan intervjuet skulle gjennomføres og tas opp, men også at deltakelsen var frivillig med mulighet til å trekke seg, samt anonymiteten. Dette gjorde jeg for at informantene skulle føle seg mest mulig komfortabel med hva studien handler om, samt få kunnskap om at de har rettigheter de kan benytte seg av dersom de ønsker det. I tillegg var det viktig for meg at jeg klart og tydelig opplyste informantene om at deres konfidensialitet ville bli ivaretatt på en god nok måte av meg noe jeg nå vil gå inn på.

Postholm (2010, s. 154) betrakter det som en vanlig standard innenfor kvalitativ forskningstradisjon at datamaterialet holdes konfidensielt, og at det gis fiktive navn på deltakere. Med konfidensialitet menes det ifølge Jacobsen (2015, s. 50) at det rent praktisk er mulig å finne ut av hvilke personer det er, men at forskeren tydeliggjør at personopplysninger ikke vil bli spredt videre eller at man viser tiltak som hindrer identifikasjon av enkeltpersoner. I hele prosessen med innhenting av datamaterialene fra intervjuene var det bruk av fiktive navn. Jeg opplyste for informantene at det ville bli benyttet fiktive navn i mitt arbeid med masteroppgaven, og at navnene ikke hadde noen sammenheng med virkeligheten, men at de ble utarbeidet for eget formål med tanke på å strukturere det innsamlede datamaterialet. Det ble benyttet ulike former for beskyttelse av dataene som ble innsamlet slik at ingen andre enn meg selv kunne åpne det aktuelle dokumentet. I tillegg til at jeg selv ivaretok konfidensialiteten, minnet jeg også informantene på deres taushetsplikt under intervjuet, og at eksempelvis navn på elever eller andre ikke måtte forekomme.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (2016, s. 12) trekker frem den grunnleggende respekten for menneskeverdet gjennom hele forskningsprosessen og en respekt for friheten, autonomien, medbestemmelsen, privatlivet og integriteten til informantene som to sentrale retningslinjer å tenke på av personhensyn i forskningen. For å ivareta disse punktene fra NESH og de rettighetene og mulighetene informantene har, ønsket jeg at mine informanter skulle få muligheten til å få innblikk i de transkriberte notatene fra intervjuene. Derfor foreslo jeg for dem at dersom de ønsket det så

skulle jeg sende dem disse notatene når jeg hadde transkribert dem ferdig. Dette er også en måte Postholm (2010, s. 153) trekker frem som mulig i forhold til å ivareta respekten for individet der man lar informantene lese gjennom det transkriberte arbeidet. I tillegg er dette en mulighet for å forsterke studienes troverdighet (Postholm, 2010, s. 132). Når jeg gjorde dette følte jeg at jeg ivaretok tillitten deres ved at dem fikk muligheten til å lese over og kontrollere at jeg har forstått dem riktig selv om jeg har min forforståelse som kan påvirke min tolkning av deres utsagn. Noen av informantene ønsket dette, og jeg erfarte det som fruktbart ved å høre deres betraktninger rundt min forståelse av dem, noe jeg opplever som en styrke siden deres meninger kan korrigere og styrke arbeidet mitt i forhold til om jeg har forstått dem riktig.

3.6.2 Bekjente som informanter

Som tidligere nevnt måtte jeg bruke bekjente som informanter da det opplevdes vanskelig å få tak i deltakere på grunn av koronasituasjonen. Jeg er også klar over at dette valget har mulige etiske vurderinger jeg som forsker måtte tenke over. Et nært forhold mellom den som deltar og den som forsker kan ifølge Postholm (2010, s. 148) påvirke forskersituasjonen gjennom at deltakeren uttaler seg om noe man ikke ville ha ytret seg hvis et tillitsforhold ikke var til stede allerede, og informasjonen som fortelles fra deltakeren kan basere seg på at forskeren er en venn og ikke at forskeren er der med egenskaper som en forsker. Slik jeg forstår Postholm måtte jeg altså klare å legge bort rollen som bekjent slik at svarene som ble gitt fra informantene var basert på at jeg er forsker og ikke en bekjent. I en mulig forstyrrelse av forskningen peker Repstad (2007, s. 82) på at faktorer som lojalitet og avhengighet kan påvirke studien. Jeg opplevde situasjonene som etisk god med tanke på at jeg og informantene klarte å holde oss profesjonelle. Vi klarte å legge bort privat snakk når vi skulle det, og vi klarte å legge bort «*intervjupraten*» når vi kunne det. På forhånd hadde jeg en klar tanke om at jeg skulle bryte inn hvis det ville forekomme noe informasjon som ville bryte med rollen min som forsker, men det ble det ikke behov for.

Fordelen med at jeg brukte bekjente som deltakere er at det allerede lå en tillitsfull relasjon der. Det var ikke noe jeg trengte å bygge opp. Thagaard (2018, s. 105) fremhever betydningen av at intervjusituasjonen preges av en god og tillitsfull atmosfære, og at intervjuet blir av svakere kvalitet dersom atmosfæren ikke er god. Som forsker må en unngå at det blir sosial avstand for det vil kunne gjøre informantene skeptiske til forskningen og til forskeren. Siden det allerede var en relasjon der fra før, trengte ikke fokuset mitt være å

bygge opp tillit med informantene, noe som gjorde at jeg kunne fokusere på andre sider ved intervjusituasjonen. Atmosfæren mellom meg og hver informant opplevdes behagelig og god, og det gjorde at begge parter klarte å fokusere på intervjuet og dets tema.

3.7 Noen refleksjoner rundt meg som forsker

Her vil jeg kort få frem noen styrker og svakheter ved mitt forskningsprosjekt slik jeg ser det, og som jeg har reflektert over i etterkant av intervjugjennomføringene. Hva opplevde jeg som bra og hva opplevde jeg som mindre bra?

Postholm (2010, s. 127) peker på at man skal møte forskningsfeltet med et rent og åpent sinn, og hvor forforståelsen som jeg har vært inne på tidligere, legges til side. Samtidig peker også Postholm (2010, s. 128) på at forforståelsen ikke kan legges helt bort, men at forskeren har et bevisst og klargjort forhold til det. Dette er noe jeg har vært opptatt av fordi jeg ønsker at mitt prosjekt skal synliggjøres gjennom mest mulig objektivitet, og da innebærer det slik jeg forstår det at jeg som forsker har et sunt, men bevisst forhold til forforståelsen for den kan ikke legges helt bort. Dette er noe jeg selv følte jeg klarte, og som jeg håper andre kan være samtykkende til gjennom lesing av denne masteroppgaven.

En svakhet jeg oppdaget i egen rolle som forsker i etterkant av alle intervjuene var at jeg enkelte ganger burde fulgt opp på en bedre måte det informantene sa med oppfølgingsspørsmål da jeg i transkriberingen la merke til at noen svar med fordel kunne vært utdypet. Dette løste jeg ved at jeg tok kontakt med de aktuelle informantene og spurte om jeg kunne få stille et oppfølgingsspørsmål eller be dem utdype noe de hadde sagt i intervjuet. Det var et viktig grep å gjøre for det hjalp meg i min forståelse av det informantene fortalte ved at jeg fikk avklart uklarheter jeg satt inne med. Dette var en nyttig erfaring som jeg nå i etterkant ser at jeg burde gjort annerledes underveis. Men det viser bare hvor viktig det er at jeg som forsker er til stede og har fullt fokus på det informanten ytrer, ellers mister man fort sammenhenger og viktige poenger ved det som kommer frem i intervjuet.

3.8 Forskningens reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet (heretter omtalt som pålitelighet) omhandler konsistensen og troverdigheten til forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Thagaard (2018, s. 187) må

en kritisk vurdere om forskningen er gjort på en måte som kan regnes som pålitelig og tillitvekkende. Det handler om forskningens resultater og hvordan de samles inn, brukes og bearbeides (Johannessen, et.al, 2016, s. 231). Videre trekker Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) frem at påliteligheten ses i sammenheng med forskerens refleksjon over egen påvirkning og at forskningsprosessen synliggjøres slik at andre får tilgang til den prosessen og kan reflektere over den. For å ivareta påliteligheten til mitt forskningsprosjekt var det viktig for meg å tydeliggjøre for leseren at jeg har en forforståelse som vil ligge der som en påvirkningskraft gjennom hele prosessen, både i arbeid med teori, metode, resultater og drøfting. I tillegg er det viktig at jeg selv er bevisst på egen forforståelse for det mener jeg vil styrke påliteligheten. Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) trekker frem viktigheten av at jeg som forsker har et bevisst forhold til egen subjektivitet, og der jeg forstår forforståelsen som en viktig del.

På bakgrunn av de teoretiske ytringene som ble lagt frem i forrige avsnitt, vil jeg også synliggjøre hele prosessen med masteroppgaven. Påliteligheten oppstår fordi forskeren og interesserte innehar en dialog som fører til påliteligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det er ønskelig fra min side å beskrive mitt forskningsarbeid så grundig og rikt som mulig slik at interesserte lesere kan reflektere og danne seg et inntrykk av om jeg som forsker har opptrådd pålitelig og troverdig. Dette innebærer at jeg på en skikkelig måte redegjør for valg jeg har foretatt meg underveis, og at jeg begrunner valgene slik at leseren får en bedre forståelse av prosjektet. Blant annet vil jeg her trekke frem en grundig redegjøring av hvorfor det har blitt benyttet informanter man har en relasjon til fra før, fordi det er en mulig fallgrube slik jeg ser det med tanke på prosjektets troverdighet.

Validitet (heretter omtalt som gyldighet) i kvalitativ forskning handler om en faktisk undersøker det en hadde tenkt å undersøke (Krumsvik, 2019, s. 192). Johannessen et.al (2016, s. 232) knytter gyldighet til forskerens fremgangsmåter og resultater og hvorvidt det gir et presist inntrykk av studiens formål og om den gir en riktig representasjon av virkeligheten. Resultatene som foreligger som følge av de fire intervjuene er basert på meninger til barneskolelærere som denne studien handler om siden jeg er ute etter erfaringer og opplevelser om anerkjennelse sett fra et barneskolelærerperspektiv. Postholm (2010, s. 170) påpeker at gyldigheten må vurderes også mot det informantene forteller, og for å avgjøre om resultatene er troverdige eller sannsynlige, bør leseren få tilgang til forskningsprosessen, og de «spillereglene» forskeren har brukt. Gjennom denne studien viser jeg hvordan datamaterialet behandles, og hvordan det analytiske arbeidet gjennomføres.

For å forsterke både påliteligheten og gyldigheten til forskningen anvendte jeg triangulering, hvor det blant annet anvendes ulike kilder, forskning og teorier for å bygge opp resultatene sine og som anses som en styrke for studien. Ulike kilder muliggjør også naturalistiske generaliseringer fordi man kan gi en solid beskrivelse av det aktuelle forskningsfeltet. (Postholm, 2010, s. 132). Naturalistiske generaliseringer vil nå belyses i neste avsnitt.

Generalisering dreier seg om i hvilken grad resultater fra et sted kan overføres til andre steder som ikke er studert. I kvalitativ forskning knyttes overførbarhet til om en beskrivelse kan kjennes igjen av andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien tolker jeg generaliserbarheten som en naturalistisk generalisering. Det innebærer at studien er beskrevet så detaljrikt at leseren kan overføre det til eget arbeid (Tjora, 2017, s. 240). Postholm (2010, s. 131) trekker frem at leseren kan kjenne igjen egen situasjon i studien, og som dermed vil oppleve situasjonen som nyttig. Dette innebærer at den naturalistiske generaliseringen omhandler hvor nyttig studien oppleves. I mitt prosjekt er resultatene basert på enkeltpersoners opplevelser, men hvor ytringer som presenteres kan være overførbare fordi leseren selv har opplevd det i sin lærergjerning. I denne studien kan et eksempel være at informantene trekker frem tidsperspektivet som krevende i forhold til å jobbe med anerkjennelse, og måten de beskriver det på, kan oppleves som veldig virkelighetsnært og tett knyttet til eget arbeid for mange fordi det er en erfaring flere har kjent på selv.

3.9 Oppsummering av metodekapittel

Jeg har i metodekapittelet presentert valgene jeg har tatt og forståelsen jeg har av mitt forskningsprosjekt. Jeg vil plassere min forskning innenfor et fenomenologisk perspektiv fordi jeg ved bruk av individuelt intervju ser etter den subjektive opplevelsen av anerkjennelse i klasserommet. Samtidig vil også hermeneutikken prege mitt forskningsprosjekt fordi den særlig trekker frem forforståelse som er utgangspunkt for all forskning, og noe en ikke kan fjerne. I min kvalitative studie hvor intervjuguide har blitt benyttet har jeg brukt bekjente som informanter på grunn av at det har vært vanskelig å få tak i andre lærere som følge av koronasituasjonen. Dette kan gi både positive og mulige negative konsekvenser, og det har jeg vært inne på gjennom blant annet etiske konsekvenser. Under kapittelet som omhandler etikk har jeg også lagt frem nødvendigheten av informert samtykke og konfidensialiteten for at forskningen skal oppleves tillitsfull for informantene. Jeg har også gjort rede for valg og forberedelser jeg som forsker har gjort i forbindelse med

det å gjennomføre et intervju. I etterarbeidet av intervju var analyse og tolkningsarbeid en sentral del av prosessen videre, og jeg har i metodekapittelet omtalt hvordan jeg har gått frem for å analysere og tolke, og der blant annet forforståelsen min trekkes inn. I neste del av oppgaven vil jeg nå redegjøre for resultatene av intervjuene, og som presenteres som følge av mitt analyse og tolkningsarbeid.

4. Resultater

I denne delen vil jeg presentere resultatene av de fire gjennomførte intervjuene.

Utgangspunktet for disse resultatene er altså det overordnede temaet som er barneskolelærerens anerkjennelse i klasserommet med forskningsspørsmålene:

«hvordan forstår barneskolelærere fenomenet anerkjennelse?», «hvordan arbeider de med anerkjennelse i klasserommet?» og «hvilke muligheter og utfordringer opplever de i arbeid med anerkjennelse?».

Resultatene som legges frem her vil være utgangspunktet for drøftingen i neste kapittel der også den teoretiske forankringen fra kapittel 2 og tidligere forskning vil trekkes inn. For å strukturere resultatene har jeg inndelt de etter kategorier, både ut ifra problemstilling, men også ut ifra hva resultatene forteller. Jeg vil både lage noen hovedkategorier som viser hva kommende avsnitt vil omhandle, men hvor jeg under der igjen vil lage noen delkategorier ut ifra hva jeg finner hensiktsmessig av datamaterialet.

Det er viktig å få frem at noen temaer eller kategorier også kunne vært omtalt under en annet kategori da mye henger sammen, men jeg har på best mulig måte prøvd å strukturere funnene slik jeg ser det naturlig. Det kan også enkelte ganger forekomme samme sitater fra en informant flere ganger der jeg ser det naturlig i forhold til kategoriene. I tillegg til å strukturere dataene etter kategoriene, vil det også bli benyttet fiktive navn slik at jeg som forsker lettere har oversikt over hva hver enkelt har fortalt. Jeg har valgt å kalle informantene Tiril, Ingrid, Tarjei og Johannes. Jeg vil igjen nevne at disse navnene er fiktive, og har ingen sammenheng med deres egentlige navn eller identitet.

4.1 Informantenes forståelse og bevissthet om begrepet anerkjennelse

Denne kategorien vil omhandle informantenes egen forståelse og bevissthet knyttet til begrepet anerkjennelse. Hvordan vil de forklare begrepet anerkjennelse når de må bruke egne ord og hvordan er deres egen lærerpraksis med tanke på å vise anerkjennelse?

4.1.1 Definisjon og forståelse av anerkjennelse

Når informantene blir bedt om å uttrykke sin forståelse av anerkjennelse, legger jeg merke til at de bruker det samme verbet for å forklare begrepet, nemlig det *å se eleven*. Slik jeg forstår informantene og det de har fortalt, så handler det å se eleven om at læreren må få tak i elevenes behov og personlighet. Det handler ikke bare om å se de rent fysisk, men også få tak i deres indre liv, altså hva de har behov for eller trenger av læreren. I tillegg er det en felles forståelse av at man har et mangfold i klassen, og at læreren må klare å se hver enkelt elev i dette mangfoldet.

Tiril mener anerkjennelse omhandler det å se elevene for det de er fordi det finnes mange forskjellige elever med ulike bakgrunner. Hun legger også vekt på at anerkjennelse innebærer å gi elevene en trygghet, og det setter hun i sammenheng med det å se elevene igjen.

Ingrid peker på at anerkjennelse for henne handler om *«å se elevene som subjekter fordi de har noen ressurser og forutsetninger som de kommer til skolen med og at det er viktig at vi tar vare på de ressursene og hvor vi ser hver enkelt elev for det er faktisk vår oppgave»* Videre peker hun som Tiril på mangfoldet og at det må ses på som en ressurs hvor *«man ser hver enkelt elev for den man er, respekterer eleven for den man er og at man bruker de for det er anerkjennelse for meg.*

Tarjei sin forståelse av anerkjennelse handler om den kontakten han har med elevene hver dag. Han knytter anerkjennelse til det å bli forstått gjennom at han som lærer ser når elevene har behov for hjelp eller bare har lyst til å prate med Tarjei. Videre knytter han anerkjennelse mot respekt hvor han får frem at det er viktig begge veier, både i forhold til elevene, men også i forhold til hvordan de skal være mot læreren. Tarjei trekker også frem sosial verdsetting som viktig der han sier: *«alle er like mye verdt, og at man må forstå og sette seg inn i den andre personen».*

Johannes trekker som Tiril frem det å skape en trygghet i den andre som viktig for anerkjennelsen, og at man klarer det gjennom å se og forstå elevene. Videre trekker Johannes som flere av den andre informantene inn det om mangfoldet og ulike personligheter, og hvor alle skal bli sett uansett hvordan man er som person. For han legger til at det å bli sett er *«et grunnleggende behov»* som alle har, og at det er noe som ikke kan oversees.

4.1.2 Lærernes selvbevissthet rundt anerkjennelse

Her vil jeg gå inn på læreren selv, og hvordan han eller hun forholder seg til å jobbe med anerkjennelse. Er man bevisst på dette arbeidet, eller er det et arbeid som ligger der implisitt i lærergjerningen? Hvordan interagerer læreren med elevene i form av ansiktsuttrykk, kroppsspråk og lignende?

Flere av informantene forteller at de i en undervisningssituasjon ikke nødvendigvis går rundt og tenker på at en jobber med anerkjennelse. Tiril tror at anerkjennelse er noe som ligger «*under huden*» på en, at man ikke går rundt og tenker at «*nå jobber jeg med anerkjennelse*». Tarjei sier også at anerkjennelse ikke er noe man alltid tenker på. Johannes sier som de to andre at anerkjennelse er noe som ikke nødvendigvis ligger i tankene hele tiden, men at det er noe som ligger implisitt i han hele tiden. Han sier videre at han er veldig opptatt av relasjoner hver dag, og slik jeg forstår han vil anerkjennelse falle naturlig inn under relasjoner.

Ingrid var den av informantene som i størst grad uttrykte at anerkjennelse er noe hun er veldig opptatt av i klasserommet. Det uttrykker hun gjennom: «*jeg merker at jeg er veldig opptatt av å anerkjenne de som er der for jeg vil vise at jeg er der for dem*». Ved å bruke verbene «*merker*» og «*vise*» forstår jeg Ingrid som en lærer som er klar og tydelig om at hun skal anerkjenne elevene. Hun trekker her frem at hun pleier å gå ut 10-15 min før skoledagen starter for å prate og fleipe litt med elevene der hun også spør hvordan det går med dem. Det er viktig å påpeke her at slik jeg forstår de andre informantene er de også opptatt av å anerkjenne, men at selve begrepet anerkjennelse kanskje ikke nødvendigvis er det som styrer skolehverdagen deres.

4.1.3 Analog kommunikasjon

Gjennomgående for de fire intervjuene er at informantene er bevisst på hva slags analog kommunikasjon de og elevene skal ha.

Jeg legger merke til at dette oppleves som veldig viktig for Tiril gjennom tydeligheten og engasjementet hun har i stemmen sin når hun forteller. Hun sier at «*jeg er veldig opptatt av blikk, lytting, smil og slike ting*». Videre forteller hun at elevene skal ha øyekontakt med henne når hun står foran og snakker. «*De skal rydde vekk alt på pulten når jeg står og snakker. Det skal ikke være noe på pulten som tar oppmerksomheten for de SKAL se meg i*

øynene. Dersom det er en eller flere elever som ikke ser på henne, så sier hun først til dem: «*nå må du se på meg*» og da stopper hun opp til de får blikkontakt igjen. Hvis dette vedvarer så sier hun: «*nå må du legge hendene i fanget ditt og se på meg*», og da forteller hun at hun stopper opp til elevene har gjort det. Slik jeg forstår Tiril virker hun som en lærer som er veldig konsekvent på å skape blikkontakt, og det virker som hun tar seg tid til å vente på elevene når det er nødvendig med tanke på blikkontakt mellom henne og elevene.

Hun er opptatt av det samme når de har elevfremføringer i klassen. Igjen peker hun på blikkontakt som veldig viktig. «*Da skal ikke elevene se på meg, men den som snakker og som har noe å fortelle. Dette er viktig for meg fordi elevene skal lære seg å høre på den som prater, og da er det ikke sikkert de får med seg alt som sies, men jeg tenker at det da vil være en større sannsynlighet for at de får med seg det*».

Avslutningsvis om dette temaet sier hun at mye av det som fortelles, det kommer frem gjennom ansiktsuttrykket også, ikke bare det verbale, og ansiktsuttrykket smitter også gjerne over. Men hun legger til at dette ikke er like lett å få til i et klasserom med 21 elever i forhold til en- til en-samtaler på grupperom.

Ingrid trekker igjen frem hvor bevisst hun er på å anerkjenne slik hun tidligere har sagt. Dette gjelder også den nonverbale- kommunikasjonen slik jeg leser Ingrid og måten hun snakker på. «*Jeg er veldig bevisst på at når elevene sier noe så følger jeg med på det de sier, ser på dem og nikker gjerne litt underveis. Dem skal få føle at dem er på riktig vei*». Hun viser til en øvelse de har brukt i forhold til dette hvor elevene sitter i par. Den ene eleven skal fortelle om et tema, mens den andre skal være en lytter. Eleven som skal lytte får i oppgave å se en helt annen retning og ikke bry seg om det den andre eleven forteller. Dette var en øvelse Ingrid valgte å gjøre fordi hun ville få elevene til å forstå betydningen av å være til stede i en samtale. Elevene fikk i tillegg erfare hvordan det var å bli avvist i en samtale.

Tarjei forteller at han er opptatt av hvordan han selv uttrykker seg non-verbalt. «*Hvordan er det jeg uttrykker meg egentlig? Hvordan er ansiktsuttrykket mitt? Er jeg sint? Smiler jeg?* Han sier som Tiril at det gjerne smitter over på elevene det humøret han selv er i, og at et positivt ansiktsuttrykk hos han fort kan sendes tilbake fra elevene. «*Når jeg smiler og har øyekontakt med elevene og de ser varmen jeg sender dem, så smitter det veldig fort positivt på elevene for da får de en god følelse og kan tenke at denne læreren kan jeg stole på eller at nå ser jeg at han ser meg og det er fint for jeg har det litt vanskelig akkurat nå*». Tarjei

legger til at han har opplevd at elevene gjerne sier noe til han eller sender et varmt blick til han i etterkant av en time hvor eleven følte varmen fra Tarjei som lærer.

Johannes er også opptatt av hvordan man kommuniserer med elevene, også når det gjelder uten å bruke ord. Han sier det på denne måten: *«Elever legger fort merke til om du har et trist ansiktsuttrykk, men de kan også finne på å spørre deg om hvorfor du smiler hvis de sier at du har et smil på gang. Så jeg er veldig opptatt av ansiktsuttrykk, kroppsspråk og sånt for jeg vet at elevene legger merke til det».*

Videre sier Johannes at blikkontakt og lytting handler om respekt. *«Når noen vil prate med deg, så ser du på dem og lytter til dem mens de prater. Da fokuserer du på den eleven akkurat nå, og da er det den eleven som skal ha din oppmerksomhet».* Johannes tror at denne formen for kommunikasjon er viktig for elevene gjennom at de trenger å føle at noen ser dem, og det trenger ikke alltid være ord som gir dem den følelsen, men det kan være blick, smil, et nikk, et klapp på skulderen etc. Han sier videre at også elever kan ha dårlige dager hvor man er litt utenfor, og da kan et varmt blick eller smil fra Johannes være nok til at dagen til denne eleven eller elevene blir bedre fordi dem får en følelse av å bli sett og ikke oversett. *«Jeg tenker at anerkjennelse ikke alltid trenger å handle om ord, men det kan også være blick, smil og lytting osv.»* sier Johannes. Han tror også at hvis en lærer klarer å gi elevene slike gode følelser enten det er verbalt eller ikke-verbalt så vil det også være positivt i forhold til elevenes respekt til læreren. *«Hvis du er sur hele tiden, så sender det dårlige signaler til elevene, og det vil neppe hjelpe på elevens relasjon til deg. Så det er veldig viktig hvordan en viser seg kan du si».*

4.2 Arbeidsmåter og anerkjennelse

Denne kategorien viser hva lærerne gjør rent praktisk med tanke på å arbeide med anerkjennelse i klasserommet. Her har jeg delt opp funnene i 2 delkategorier som vil ta for seg anerkjennelsesarbeid mot enkeltelever og anerkjennelsesarbeid som retter seg mer mot hele elevgruppen.

4.2.1 Enkeltelever

Ut ifra intervjuene virker det som at det er en felles forståelse av at informantene er særlig opptatt av å tilpasse opplæringen med tanke på hver enkeltelev og deres behov. Samtidig peker også to informanter på uteskolen som viktig for å imøtekomme alle elevers behov.

Tiril forteller at de faglig svake elevene jobber tett med en lærer på et grupperom. Hun sier også at hun har 4 elever som leser for dårlig i klassen, og da prøver hun å høre dem i lesing hver dag. Hun trekker frem at hun må bli flinkere til å passe på at de faglig sterke elevene også får sin tilpasning. Men hun legger til at de nå har begynt med at en medlærer tar med seg 4-6 faglig sterke elever i matematikk på grupperom der de jobber med mer utfordrende matteoppgaver og hvor de sammen diskuterer disse oppgavene.

Tiril trekker også frem turer som viktig i forhold til å se og anerkjenne elevene. Det er noe de prøver å få til hver uke, og hun opplever det som lettere å kunne se elevene på turer fordi det er en annen setting enn i klasserommet. Hun mener at uteskole er positivt for anerkjennelsen: *«Jeg tenker uteskole er bra i forhold til å gi anerkjennelse. Da kan jeg prate med dem mens de løser praktiske oppgaver, og den praten kan både handle om faglige og ikke-faglige ting. I tillegg er det sosialt, noe som ikke er så lett å få til i klasserommet der en må prate lavere, og hvor det går mest på det faglige».*

Tiril trekker også frem en leseaktivitet som heter flytt og bytt i forhold til det å se og høre eleven. Aktiviteten handler om at Tiril henger opp like mange lapper på veggene som det er elever i klasserommet slik at det blir en runde. Lappene kan være en leselekse, en kort tekst o.l. Elevene får beskjed om hvilken lapp de skal stå ved, og der skal de lese det som står på lappen. Videre forklarer Tiril at når hun sier *«flytt og bytt»*, så beveger elevene seg videre til neste tekst og leser den. Dette gjøres til elevene har vært gjennom alle tekstene, altså en runde. Samtidig står Tiril ved en tekst hele tiden hvor hun først skal høre eleven lese teksten. Hun forklarer at denne teksten gjerne er litt kortere enn de andre tekstene fordi hun skal få tid til å prate litt individuelt med hver enkelt elev etter lesingen bare å få den kontakten med hver elev. Tiril sier videre at aktiviteten er populær hos elevene og noe de liker å gjøre for hun legger merke til at det er helt stille i klasserommet mens aktiviteten gjennomføres.

Tiril bruker også stasjonsarbeid flittig der hun sitter på en veiledet lesestasjon, og det er fire elever på hver gruppe. De snakker sammen om en bok der de leser teksten og finner vanskelige ord. Den uka hvor intervjuet med Tiril ble gjennomført hadde de hatt en bok om

slalåm hvor hun spurte elevene om de har stått på slalåm eller langrenn i det siste. Dette får hun da gjennomført med alle elevene i løpet av økta. Tiril får frem at stasjonsarbeid er noe som kan gjennomføres selv om hun er alene som voksen i forhold til det å se elevene. Hennes mening rundt stasjonsarbeid er at det er positivt med tanke på anerkjennelsen av elevene for da går hun inn på elevenes erfaringer og opplevelser. Hun utfyller dette med: *«jeg tenker at alle er glade i å snakke om seg selv, og da særlig unger om ting som er viktig for dem. De kan jo ha stått på slalåm i helgen, og det kan da være det viktigste for dem akkurat nå, og vil derfor være viktig å fortelle selv om jeg ikke føler noe behov for å høre det. Dette får jeg gjort i stasjonsarbeid og der er det ikke bare faglig kunnskap som er viktig, men det er også bra sosialt».*

Ingrid gir et lettere opplegg til elever som sliter, men tar også vare på de elevene som er sterke rent faglig slik at også de får tilpasset opplæring. Hun legger samtidig til at det er i lekser hun tilpasser mest: *«det er mest i lekser jeg tilpasser fordi jeg i den vanlige undervisningen er opptatt av at alle skal jobbe med litt av det samme ved at de får det litt lettere når de sitter alene slik at de får oppleve mestring der».*

Ingrid trekker også frem at hun prøver å sette seg inn i interessene til hver enkelt elev. Her viser hun til eksempel der hun har noen enkeltelever som sliter litt og som kanskje har andre interesser enn resten av klassen, et eksempel er kjemi. I undervisningen prøver hun å bygge litt på disse enkeltelevens interesser ved at hun f. eks kan si: *«ja, du er jo veldig opptatt av det her med kjemi....».* Her forteller Ingrid at hun prøver å snakke positivt om kjemi og bruke det i undervisningen slik at hun får vekket disse enkeltelevne som har den interessen for kjemi.

I en videreføring av dette så sier hun også at hun gjerne kan spørre en elev om interessene og da kan det være spørsmål som: *«gikk det bra på ski i helga?»* eller *«hvordan var det med den roboten du skulle bygge, har du kommet noe videre der?»* Ingrid sier videre at hun da kan se en video hjemme om robotbygging for at hun kan møte eleven med interesse for roboter lettere. Dette opplever hun som en positiv ting å gjøre da eleven gjerne kommer bort og spør henne om hun har sett en video om den roboten eller den roboten.

Hun forteller også at ved enkelte spørsmål så velger hun ofte å spørre elever som gjerne strever med noen temaer, men som har forutsetninger for å svare på akkurat disse spørsmålene som Ingrid stilte. Hun følger opp elevsvaret med ros eller: *«å ja, jeg forstår hva*

du tenker og den tanken er veldig god, men akkurat på dette spørsmålet her så er jeg litt ute etter...» Ingrid legger her til at hun alltid prøver å gi elevene en positiv tilbakemelding på det de svarer.

Ingrid trekker også frem hennes aktive bruk av uteskole som veldig viktig med tanke på anerkjennelse, og dette knytter hun både til det faglige innholdet, men også det fysiske aspektet som uteskole kan føre med seg. Om det faglige innholdet sier hun at hver elev har behov for et tilpasset faglig innhold knyttet til sine evner og forutsetninger. Hun trekker frem at det å variere gjennom skoledagen er viktig og hun mener at: *«gjennom bruk av uteskole så vil man klare å dekke flere behov. De elevene som strever med tradisjonell undervisning, vil få undervisning fra en annen tilnærming og dette kan gjøre at de forstår mer av det de lærer om»*.

Videre fremhever Ingrid uteskole som viktig i forhold til elevens fysiske forhold. *«Med tanke på det fysiske mener jeg at bruken av uteskole vil kunne gi elevene en friere hverdag hvor de får brukt kroppen i større grad. Dette mener jeg er viktig i en hverdag hvor det er fort gjort å gjennomføre tradisjonell undervisning der elevene sitter ved pultene sine.* Ingrid forteller at hun har lagt merke til at elever som strever i skolen skinner på en helt annen måte når kroppen kan brukes i undervisningen. Hun legger til at det er utrolig viktig at man som lærer ser behovene til hver elev og respekterer at man er forskjellig.

Avslutningsvis forteller Ingrid at bruken av uteskolen har ført til at en elev som strever i skolen har kommet bort til henne og sagt: *«i klasserommet føler jeg at jeg blir fanget mellom de fire veggene, men uteskolen har gjort at jeg får brukt kroppen mer.* Denne kommentaren fra eleven har gitt Ingrid en god følelse på at hun har nådd denne elevenes behov, og hvor eleven har følt seg sett.

Tarjei forteller om et eksempel der han har en elev som får lov til å være inne når det er et kort friminutt. Der får han opplegg eller oppgaver tilpasset han. Det kan være alt ifra å tegne, sitte med Geobrett og strikk til å bygge med klosser. Samtidig er det noen andre elever som får sitte sammen med han og jobbe med de samme oppgavene. Her forteller Tarjei at de bytter på hvilke elever som skal sitte sammen med den gutten. Dette gjøres både for at man skal bli kjent med akkurat denne eleven, men samtidig også for å forsterke relasjonen mellom elevene. Slik jeg har forstått Tarjei, er dette noe som er fruktbart og fint for både enkelteleven, men også for hele gruppa. Dette er noe jeg kunne plassert i neste delkategori

om elevgruppen, men det står her da det er denne ene gutten sine behov som ligger til grunn for dette opplegget.

Johannes peker særlig på en ting som han er veldig opptatt av. Hvis enkeltelever har vært borte fra skolen på grunn av sykdom, reiser, tannlege etc. så forteller han at han er veldig bevisst på at han går bort til den eller de som har vært borte og sier noe sånt som: «*så godt å se deg igjen*». Da legger han til: «*flott at du har blitt frisk igjen*» eller «*håper du har hatt en fin ferie*» eller lignende ut ifra grunnen til at eleven har vært borte. Dette gjør Johannes for at eleven skal få en følelse av at Johannes som lærer har savnet han eller hun og at han er veldig glad for at den eleven er tilbake.

Johannes forteller også at han er opptatt av å tilpasse opplæringen til hver enkelt. «*Det er så viktig for at enkeltelevne skal oppleve mestring på sitt nivå, og de skal føle at jeg som lærer ser dem på det nivået de er på*». Han trekker frem balansegangen i forhold til det å tilpasse til både faglig sterke og faglig svake elever som utfordrende, men har et sterkt ønske om at alle elever uansett nivå skal få tilpasninger tilrettelagt sine evner og behov. Han legger her til: «*det er noe som jeg er særdeles opptatt av i min lærergjerning*».

4.2.2 Elevgruppen

Tiril bruker gjerne mye lek i klasserommet der elevene leker med hverandre som en klasse slik at de skaper en tilhørighet til hverandre og får et godt klassemiljø, og det tror jeg også er viktig i forhold til at de skal føle seg sett av hverandre.

Ingrid forteller at de har jobbet med oppgaver i klassen som handler om klassemiljø. Den ene aktiviteten kaller hun «speed date» der elevene sitter to og to i 40 sekunder og forteller positive egenskaper om hverandre. Hun har også brukt en aktivitet der elevene går rundt som en gruppe og skriver fine ting til hverandre på en papptallerken festet til ryggen. Disse aktivitetene har hun gjort for at elevene skal se etter hvor mye godt det er i hver enkelt og at de skal få tanker som: «*oi, dette er det mine venner sier om meg*» eller «*dette er slik dem ser på meg*». Hun legger til at hvert individ skal få en god følelse av at man er viktig for gruppa, og dette er noe hun har fortalt dem også. Ingrid har også sagt at hun skal være lederen deres, men at dem selv må ta i et tak og hjelpe hverandre: «*Jeg skal lede dere, men det er viktig at dere hjelper hverandre, bryr dere om hverandre og snakker fint til hverandre*».

Tarjei viser til noen samarbeidsoppgaver han gjorde for å forsterke relasjonen med hele gruppen. Dette kunne han gjøre som avbrekk i undervisningen der hele gjengen gjorde noe sammen. Han legger til at en må være til stede selv for å forstå samarbeidsoppgavene som utføres, men eksemplifiserer at han har innhentet inspirasjon fra nettstedet simplifyteaching.no og fra boka Cooperative Learning hvor samarbeidsoppgaver er tema.

Johannes forteller at elevgruppen hans skal være flinke til å si positive ting til hverandre for det er viktig for at gruppen skal fungere både faglig og sosialt. Han trekker her opp igjen situasjonen når noen har vært borte fra skolen: *«jeg lar klassen fortelle denne eleven at de har savnet vedkommende og at de begrunner hvorfor denne eleven har vært savnet slik at man får frem noen egenskaper ved denne eleven som har vært savnet i gruppa, og at eleven selv skal føle sin viktighet av å være i gruppa»*. Dette er noe jeg tenker både er positivt for enkelteleven selv, men også klassen for jeg har sett at de gir gode klemmer og gode ord til den som er tilbake. Da tenker jeg at vi har kommet godt på vei med tanke på det *klassemiljøet*». Johannes legger til at det skal være et positivt klassemiljø hvor alle elever skal føle at de er en del av gjengen, og alle skal få muligheten til å bidra med det de vil.

Han knytter dette også mot elevpresentasjoner der resten av klassen skal si noe positivt om det eleven eller elevene har lagt frem, slik at dem skal få en følelse av at det arbeidet de har gjort, blir anerkjent. Johannes legger til her at elevene også må gi en konstruktiv tilbakemelding slik at de har noe å strekke seg mot for han tror de også setter pris på det.

Flere av informantene trekker også frem konfliktsituasjoner som viktige eksempler med tanke på å jobbe med anerkjennelse i elevgruppen. Johannes forteller at de tar tak i det med det samme når det oppstår konflikter for han tror det påvirker klassemiljøet negativt hvis de lar være å ta det opp. Ved å ta opp konfliktsituasjoner ønsker Johannes en felles forståelse av hvordan man skal oppføre seg mot andre, og han tror det er positivt for anerkjennelsen når man har klare regler som alle skal følge for hvordan man skal være mot andre. Tarjei har også gjennom hans arbeidserfaring opplevd en del konflikter som både er blikk, sparking og andre fysiske utageringer, og hvor han sammen med elevene prøver å nøste opp i hvordan man skal oppføre seg sosialt. Videre sier Tarjei at han har sett forbedringer her i form av at man er greiere mot hverandre og man forstår hverandre enda mer, for eksempel ved at noen elever kan ha det litt vanskelig hjemme eller at man er forskjellige individer i klassen med forskjellige utgangspunkt hjemmefra. Tiril er opptatt av at hun som lærer er til stede når konflikten starter, slik at hun unngår en situasjon der to elever kommer med to versjoner, og

hvor hun ikke helt vet hvem hun skal tro på. Dette gjør hun ved å være først ute i gangen slik at hun lettere får med seg det som eventuelt skjer, for det kan ofte være vanskelig for en lærer å fange opp. Tiril kobler opp rektor og hjemmet hvis det trengs og hun sier at hun kontakter elevene som har vært i konflikt gjennom sms eller ringing for å høre hvordan det går med dem. Dette gjør hun gjerne flere ganger i en periode i etterkant av konflikten, og hun tror det er en fin ting å gjøre for å rydde opp i konflikter.

4.3 Muligheter med anerkjennelsesarbeid i klasserommet

Her vil jeg vise funnene som går på lærernes opplevde muligheter ved det å jobbe med anerkjennelse i klasserommet. Hva slags muligheter eller fordeler kan det være å jobbe med anerkjennelse slik informantene opplever det? Her vil jeg både vise til muligheter det kan være for elevene og muligheter det kan være for læreren.

4.3.1 Elevene

Tiril forteller at det å jobbe med anerkjennelse vil kunne føre til at elevene blir mye tryggere på seg selv for da er hun sikker på at det ville bli lettere for dem å lære. Her viser hun til et eksempel der hun har en elev som har hatt en tøff oppvekst hjemme med blant annet vold. På skolen er hun mye på Tiril og vil ofte prate med Tiril, noe Tiril selv opplever som irriterende. Men Tiril godtar det fordi hun ser og føler at eleven opplever det som viktig og som en trygghet for seg selv når hun har Tiril som en voksenperson hun føler seg trygg på. På bakgrunn av dette eksempelet understreker Tiril trygghet som en viktig faktor for å jobbe med anerkjennelse for det vil kunne bidra til å skape trygghet i eleven selv.

Hun eksemplifiserer også gjennom konfliktsituasjoner der hun forteller at hun tidligere har vært veldig opptatt av å lære dem noe faglig i alle timer, men at hun nå heller bruker hele timen hvis det er nødvendig for å rydde opp i konflikten, og da lar hun det faglige ligge. Hun sier: *«hadde jeg latt konflikten ligge og heller tatt det faglige så er det ikke sikkert elevene hadde fått med seg det faglige uansett. Å bli sett må komme før det faglige»*. Slik jeg tolker Tiril, er anerkjennelse noe grunnleggende viktig for at elevene skal lære, og at det må ligge der dersom læreren skal evne å lære bort noe faglig.

Som tidligere nevnt har Ingrid i undervisningen prøvd å bruke interessefeltene til elevene i undervisningen for å vekke dem som kanskje trenger det litt ekstra fordi disse elevene

kanskje ikke får den anerkjennelsen som de trenger fra medelever siden man kanskje har litt andre interesser. Hun begrunner dette videre med at: *«jeg tenker det finnes kjempemuligheter når du setter deg inn i deres interessefelt og at det finnes store muligheter og fordeler å ta det i bruk i undervisningen. Det kan jo vekke dem litt og flere kan tenke at dette faktisk er litt kult»*. Ved å jobbe med anerkjennelse mener Ingrid at elevene kan få en følelse av å bli sett, tatt på alvor og de skal også føle at de har en lærer som bryr seg om dem slik at de kanskje opplever seg selv som en ressurs i klassen.

Tidligere fortalte Ingrid at hun er opptatt av den analoge kommunikasjonen, men i forhold til dette sier hun at hun gjerne tilføyer et nikk eller et smil med en begrunnelse hvis eleven f. eks gir et riktig svar på et spørsmål: *«ja, jeg bruker smil og sånt i undervisningen, men det jeg er veldig bevisst på er når f. eks en elev sier riktig svar, så sier jeg ikke bare: ja, det er bra, men da tar jeg tak i det og sier: dette er bra fordi...»*. Hun begrunner dette med at elevene skal få en grunn for hvorfor noe er bra eller kan gjøres bedre slik at hun hjelper dem til å forstå hva det var som gjorde at noe f.eks. var bra.

Tarjei mener en mulighet arbeid med anerkjennelse kan gi er at man får mulighet til å bygge opp selvtilliten til elevene gjennom å oppmuntre og rose eleven. Han opplever en del elever som kan være usikre og som har manglende selvtillit. Disse elevene kommer da ofte bort til han med en oppgave og spør om man har gjort det riktig. De legger ifølge Tarjei gjerne på en kommentar som: *«å nei, dette er sikkert feil»*. Tarjei sier at han følger opp dette med f. eks: *«det er helt riktig det du har gjort»* eller *«fint»* eller *«bra tenkt»*. Han mener oppmuntring og ros er bra for eleven, og noe en må få gjort så ofte som mulig for en må rose eleven for det den har gjort.

Johannes knytter mulighetene til det å jobbe med anerkjennelse i klasserommet opp mot elevenes trivsel og trygghet i skolen. Han sier: *«for enkeltindivider kan et bra arbeid med anerkjennelse føre til trivsel og trygghet og her tenker jeg trivsel og trygghet i form av gode opplevelser på skolen hvor man får tilrettelagt opplæring til sitt nivå, samtidig som man har gode venner i klassen og en lærer som sprer trygghet til hver elev»*.

Han peker også på at arbeid med anerkjennelse mot hele klassen kan føre til et klassemiljø hvor det er en god læringskultur med klare regler for hvordan man skal oppføre seg i fellesskapet, og hvor man viser respekt for hverandre.

4.3.2 Læreren

Tiril bruker sin egen stilling som kontaktlærer for å vise frem mulighetene som ligger der for henne. «*Jeg jobber som kontaktlærer, og bare det tenker jeg er en mulighet i seg selv*» sier hun. Videre nevner hun at hun da får vært i klasserommet hver dag, og har da muligheten til å snakke med elevene hver dag. Ved å være kontaktlærer har hun stort sett kun en klasse og en gruppe med elever å forholde seg til, og det mener hun er en fordel i forhold til det å lære elevene bedre å kjenne. Hun trekker også frem at det å være kontaktlærer også innebærer en større mulighet for å styre og endre skoledagen hvis det f. eks er noen elever som har et behov for å bli bedre sett.

Ingrid mener at anerkjennelsesarbeid vil kunne bevisstgjøre seg selv som lærer på at man faktisk bryr seg om dem, og en slik bevisstgjøring kan gjøre det lettere for elevene å fortelle om noe som kan være vanskelig for dem.

For læreren tror Tarjei at dette arbeidet vil kunne føre til en respekt fra elevene mot deg som lærer. «*Anerkjennelse er viktig med tanke på respekt, både i forhold til elevene, men også av de mot deg som lærer. Dersom du som lærer evner å se elevene og hjelpe dem, så vil også de kunne vise og gi deg den respekten du trenger som lærer*»

I sitt intervju tror Johannes at hvis en jobber godt med anerkjennelse, så vil det være gode muligheter for at elevene gir deg den respekten du skal ha som lærer. Han sier videre: «*hvis jeg ser dem, så vil dem se meg, og det tenker jeg er veldig positivt for den relasjonen som du trenger å ha med elevene*».

4.4 Utfordringer med anerkjennelsesarbeid i klasserommet

I denne delen vil jeg gå inn på utfordringer som lærerne opplever i anerkjennelsesarbeidet. Er det noen utfordringer eller hindringer som forhindrer lærerne fra å utøve et anerkjennelsesarbeid slik de ønsker? Jeg har valgt å dele opp funnene i tre delkategorier, men det er viktig å påpeke at disse delkategoriene henger tett sammen, og påvirker hverandre sterkt i forhold til utfordringer informantene opplever i det å arbeide med anerkjennelse.

4.4.1 Tid

Et gjennomgående tema som alle informantene peker på som en utfordring i forhold til å drive anerkjennelsesarbeid i klasserommet er «*tid*».

Tiril er stort sett den eneste voksenpersonen i klasserommet, og da opplever hun at hun ikke har den tiden som trengs til å komme innom alle elevene i løpet av timen. Hun sier videre at dette er en utfordring for hun tar ofte tid til de elevene som har ekstra behov for hjelp, og det går da utover de mer selvstendige elevene. Hun peker her på at en ulempe med det å være kontaktlærer er at man ved å ha en klasse på 21 elever, så vil det være vanskelig å få sett alle til enhver tid for tiden strekker ikke til. Hun peker her på klassestørrelsen som påvirkes av tidsperspektivet, og at det egentlig skal være en lærer på 15 elever, men at dette ikke blir gjort i den praktiske skolehverdagen.

Ingrid peker på at tiden er utfordrende i forhold til å ha et tilpasset opplegg til hver elev hele tiden. Om dette sier hun: «*Det sies jo at dette omtrent er umulig. Det er utfordrende og kunne se hva den eleven trenger, og hva den eleven trenger og hvor dem ligger faglig til enhver tid*». Hun sier videre at på den sosiale biten er det også tidkrevende å vise like mye interesse til alle elever hele tiden: «*Jeg prøver å gi alle elever like mye, men det er utfordrende og det tar tid. Og det er det som er vanskelig med anerkjennelse*»

Tarjei forteller at tid er det første han tenker på for han merker at det ikke alltid er tid nok til å jobbe med anerkjennelse. Særlig knytter han dette opp mot elevsamtaler som han gjerne skulle hatt mer enn 2 ganger årlig for det er for lite mener han. Men han legger til: «*dette handler igjen om tid for man får ikke alltid gjort det en har tenkt å gjøre*».

Johannes bruker også tidsbegrepet når han skal beskrive utfordringer han møter på. Han peker som flere av informantene på at det er vanskelig å nå alle og gi alle like mye oppmerksomhet og anerkjennelse hver dag. Han uttrykker også at dette er noe han kjenner på selv: «*jeg har ikke tiden eller folk rundt meg til å se alle og gi alle den anerkjennelsen de trenger, og det opplever jeg som tøft. Man får gjerne dårlig samvittighet i etterkant*». Han forteller også at de mange arbeidsoppgavene han har som kontaktlærer gjør at hverdagen blir hektisk og det vil påvirke den tiden man har for å bygge en anerkjennelseskultur i klassen. Her nevner han undervisning, planlegging, møter og telefonsamtaler som noen eksempler på de ulike arbeidsoppgavene han har.

4.4.2 Lærermangel i klasserommet

Et annet tema som også har skilt seg ut i funnene, og som naturligvis vil være preget av temaet ovenfor, tidsperspektivet, er mangelen på flere lærerpersoner i klasserommet.

Tiril har en hverdag hvor hun stort sett er den eneste voksenpersonen i klasserommet, og hun peker som Johannes på de forskjellige arbeidsoppgavene man har som lærer. *«Jeg må både holde styr på dem i gangen og klasserommet, jeg må starte timen, ha fokus på opplegget som skal gjennomføres»* Hun beskriver det som *«nesten umulig»* å rekke over alle elevene når hun stort sett er den eneste læreren eller voksenpersonen i klasserommet. Samtidig peker hun også på fordelene hun har når hun har med seg en ekstra voksenperson, noe som skjer 2 dager i uken: *«Da har jeg større mulighet til å ta ut elever og snakke med dem. For meg oppleves det behagelig for da får jeg gitt mer tid til hver enkelt elev»*. Den ekstra voksenpersonen har ikke pedagogisk utdanning, men Tiril opplever det som deilig å ha en ekstra person til stede som går rundt og hjelper. Hun sier også at skolen hun jobber på vurderer å dele en klasse på to kontaktlærere neste år, noe hun slik jeg ser det har et inderlig ønske om slik at anerkjennelsen kan få en større plass.

Ingrid forteller at hun selv ikke opplever lærermangel som noe stort problem når det kommer til å anerkjenne hver enkelt elev med tanke på at hun har en liten klasse. Men hun legger til at det ville vært hensiktsmessig med flere lærere inne i klasserommet for da kunne man fulgt opp elevene på en annen måte. Hun sier: *«Det kan f. eks være hvis en elev ønsker å vise deg et arbeid, så er det mer krevende å sette av nok tid til alle når man er alene med dem. Videre gjelder det også utenfor klasserommet, hvor det for Ingrid oppleves krevende å nå alle elever til enhver tid. Hun legger til avslutningsvis: «med en ekstra lærer tror jeg det hadde vært enklere å gi hver elev den oppmerksomheten de ønsker»*.

Videre peker Ingrid på situasjoner hvor en ekstra lærer hadde vært en fordel. Hun peker blant annet på matematikk i klassen som et litt strevende fag hvor det er tidkrevende og utfordrende å gi tilpasset lekser til alle elever. I tillegg er det også krevende å se hva hver enkelt elev trenger til enhver tid, og det gjelder både den faglige biten og den sosiale biten.

Tarjei trekker frem at økonomien til skolen helt sikkert har en påvirkning, men uten den faktoren burde det vært flere assistenter eller lærere inn i klasserommet. Om flere lærere eller assistenter sier hun: *«Det hadde vært til stor hjelp for da kunne flere fått hjelpen de*

hadde trengt og jeg tror de da hadde blitt mer anerkjent enn hva de gjerne blir når det bare er en lærer i klasserommet».

Johannes er også stort sett den eneste voksenpersonen i sitt klasserom, og opplever det som utfordrende og tøft å møte hvert enkeltindivid i klassen når det kun er han som er der av voksenpersoner.

4.4.3 Konsekvenser for elevene

Alle informantene peker på at det er vanskelig å nå ut til alle elevene i løpet av skoledagen. To av informantene uttrykker at det kan være vanskelig å fange opp de faglige sterke elevene. En annen informant forteller at det kan være de faglig svake elevene som får minst oppmerksomhet mens også den siste informanten sier at det er vanskelig å nå ut til absolutt alle elever i et klasserom.

Tiril opplever at elever vil prate med henne, men at hun noen ganger må avvise dem fordi hun f. eks må starte undervisningen. Her trekker hun inn de mange arbeidsoppgavene man har som lærer som gjør at man ikke alltid får snakket med elevene, og det opplever hun som et dilemma. Hun forteller også at arbeidsmengden av oppgaver kan gjøre at hun glemmer at det var en elev som ville prate med henne, mens eleven selv ikke hadde glemt det. Det opplever hun som tøft, og prøver på bakgrunn av det og ikke love at hun skal snakke med eleven som vil ta en prat. Dette kan også være faglige ting som Tiril på grunn av manglende tid og mye oppgaver ikke kan høre på selv om hennes faglige kompetanse er god: *«akkurat nå har vi mye skriving på skolen, enten det er dikt, fortellinger eller lekser. Mange har så lyst til å lese det for meg, men jeg har måtte si nei mange ganger dessverre på grunn av blant annet inspeksjon. En tanke jeg har kan være at eleven hadde hatt så godt av å lese høyt for meg, men tiden strekker ikke til, og det er mange oppgaver jeg har som tar tid. Jeg mener jeg har kunnskapen som skal til, men ikke tiden».*

Ingrid har tidligere nevnt at tiden gjør det krevende å tilpasse opplegget for hver enkelt elev rent faglig. Hun synes det er tidkrevende å se elevens behov til enhver tid, men poengterer også at hun ser det som et givende og spennende arbeid da hun føler at hun hele tiden må jobbe litt mer og finne ut mer. Hun synes også at det er en utfordring å vise like mye interesse til alle elever rent sosialt, og her trekker hun inn egne interesser som en påvirkning. *«Jeg har jo mine egne interesser og ting jeg synes er spennende selv. Hvis det kommer en*

gutt eller jente og som vil prate om sport så er det lettere for meg å gi den eleven mer oppmerksomhet enn en elev som prater om noe annet».

Tarjei trekker frem for få elevsamtaler som en utfordring. *«Jeg skulle helst hatt elevsamtaler oftere enn 2 ganger i året bare for å ha en liten samtale og for å bygge relasjonen mellom meg og eleven og for å anerkjenne eleven enda mer enn når jeg bare står i klasserommet og underviser».* Her trekker han frem spesielt frem de sårbare elevene eller de som trenger ekstra hjelp: *«Elevsamtalene gjelder jo alle elevene, men særlig de som trenger det spesielt. De elevene som er sårbare eller som trenger litt ekstra hjelp har behov for at jeg er en trygg voksenperson som de kan stole på så jeg ville virkelig hatt de samtalene».*

Johannes sier som nevnt tidligere at mangel på ekstra lærerressurser og mangel på tid gjør at det er vanskelig å gi alle elevene like mye oppmerksomhet og anerkjennelse. Han erfarer at det gjerne er de faglig svake som er mest synlig i form av det behovet de har for hjelp, og mener at det fort går utover de faglig sterke, selv om han prøver å unngå det. Han syns som Tiril at de mange arbeidsoppgavene han har påvirker det anerkjennelsesarbeidet han gjerne skulle hatt, og det kjenner han på.

4.5 Informantenes avsluttende tanker om anerkjennelse

Dette handler om den siste delen av intervjuet hvor informantene blir bedt om å beskrive en drømmesituasjon hvor alt ligger til rett med tanke på å arbeide med anerkjennelse i klasserommet og til slutt hva de ønsker å si avslutningsvis om anerkjennelse.

Tiril sin drømmesituasjon handler om at hun får mer tid til elevene for det er ikke helt ideelt slik det er nå hvor hun ofte er alene med 21 elever, og det gjør at hun ikke får tid til alle gjennom både undervisningstimen og skoledagen. Her trekker hun som Tarjei sa tidligere i teksten opp det med elevsamtaler, og at hun som Tarjei mener det er for lite med 2 elevsamtaler i året slik virkeligheten er nå. Tiril legger til at dette er noe hun ikke får gjort noe med det, men foreslår at hun som kontaktlærer gjerne ville hatt 1-2 timer hver uke der hun kun har elevsamtaler, og ingen andre oppgaver. Disse elevsamtalene kunne både vært individuelt og i grupper, der fokuset vil vært på elevenes trivsel på skolen, hvor både positive og negative opplevelser tas opp. Hun legger til at *«dette er kun de høyere oppe i systemet som får gjort noe med».* Slik jeg forstår det, er det gjerne kommunen, fylket og regjeringen hun sikter til her.

I sin drømmeverden trekker Ingrid frem den tilpassede opplæringen og der alle elevene har fått den tilpasningen de har krav på, og der man har et opplegg som treffer hver enkelt elevs nivå og hvor elevene synes det er morsomt. Hun drar også inn den sosiale biten der elevene skal unne hverandre alt godt. De skal prate fint om hverandre, og se hverandre som ressurser hvor en ifølge Ingrid er knallgod på noe, og en annen er knallgod på noe annet slik at dem sammen får til noe ved at man tar litt fra begge. Ingrid sier videre: *«jeg vil at elevene skal framsnakke hverandre, støtte hverandre, backe hverandre og se hverandre styrker»*. Hun legger til at hun tror dette er mulig å få til gjennom et kontinuerlig arbeid med anerkjennelse. *«Jeg sier ikke at alle skal være bestevenner, og at alt skal være flott hele tiden, men de skal respektere hverandre og se hverandres styrker. Det vil jeg få til og det tror jeg er mulig»*.

Når jeg spør Ingrid om hun avslutningsvis vil si noe om anerkjennelse, legger jeg merke til en bestemthet og en tydelighet i det hun forteller der hun setter et tydelig trykk på enkelte ord. Sånn jeg forstår denne informanten er det noe som oppleves viktig for henne. Hun sier det på denne måten: *«Vi lærere MÅ sette av tid til å jobbe med anerkjennelse. Det er ikke bare å si: jo, det er flott det sikkert, men at vi FAKTISK setter oss ned og har et opplegg rundt anerkjennelse for det kan være akkurat den undervisningstimen som forandrer så mye for elevene. Det er kanskje akkurat den kommentaren eller det at du faktisk tok deg tid til å lese om f. eks fisking i den og den elva som kan bety så mye»*. Hun legger til at det kan være akkurat det som skal vekke noe i eleven, og det må det investeres tid til for hun sier: *«jeg tror gevinsten av det er så stor»*.

Tarjei sin drømmesituasjon innebærer at han hadde hatt tiden til å sette seg ordentlig ned med elevene hvor han hadde hørt og lyttet på dem. Det er til forskjell fra hverdagen nå hvor han føler at tiden ikke alltid strekker til fordi det alltid er noe annet som må gjøres, enten det er undervisning, inspeksjon etc. I en drømmesituasjon ville han også hatt flere voksne i klasserommet, enten det skjer gjennom tolærersystem, assistenter eller andre voksne bare for å få mer hjelp i klasserommet og utenfor klasserommet. Han tenker også et mer intenst arbeid med anerkjennelse der det kan være et tydelig fokusområde og tema noen uker eller måneder fremover.

Avslutningsvis oppsummerer Tarjei anerkjennelse som en relasjon mellom han og eleven der han ser eleven, lytter til eleven, hjelper den faglig og sosialt og gir respekt til eleven som gjør at eleven gir respekt tilbake.

Når Johannes blir bedt om å beskrive en drømmesituasjon peker han på en skole som har en klar og tydelig anerkjennelseskultur hvor lærerne får tid nok til å jobbe med anerkjennelse. Tiden innebærer at kontaktlæreren har med seg nok lærere eller assistenter i klasserommet som gjør at alle elever verdsettes og blir sett for den man er hver dag. For å klare dette mener Johannes at anerkjennelsesbegrepet burde løftes mer frem i skolen. Han understreker at det synliggjøres gjennom relasjonsbegrepet, men kanskje burde begrepet anerkjennelse blitt løftet mer opp på egne bein ved at det f. eks kunne vært et hovedtema for skolens undervisning og praksis en periode slik at det kunne gi elevene best mulig forutsetninger for læring.

Avslutningsvis sier han: *«Det handler om den andre parten, i mitt tilfelle som lærer: elevene. Elevene skal få en god og trygg skolehverdag, og da må rammene ligge til rette for at elevene skal få nettopp det. Slik jeg forstår Johannes her må en vurdere om skolen har gode nok rammer til å drive anerkjennelsesarbeid i klasserommet.*

5. Drøfting

I denne studien undersøker jeg barneskolelærerens anerkjennelse i klasserommet ut ifra tre forskningsspørsmål som ligger til grunn for prosjektet: 1) *hvordan forstår barneskolelærere fenomenet anerkjennelse?* 2) *hvordan arbeider de med anerkjennelse i klasserommet?* og 3) *hvilke muligheter og utfordringer opplever de i arbeid med anerkjennelse?*

Denne studien handler om barneskolelæreres forståelse, arbeidsmåter og opplevelser med anerkjennelse i klasserommet. Det er altså deres perspektiver slik de har framkommet i det empiriske arbeidet jeg vil drøfte i lys av tidligere forskning og teori som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Empirien førte til et omfattende datamateriale, og drøftingsdelen kan ikke bygge på all datamaterialet, men heller på funn jeg som forsker finner særlig interessant og spennende. Kategoriene som denne drøftingen vil deles opp i, er basert på en grundig gjennomgang av resultatene fra intervjuene gjennom analyse og tolkningsarbeid. På bakgrunn av analyse og tolkningsarbeid og utfra mine forskningsspørsmål, har jeg valgt å dele opp dette drøftingskapittelet i tre overordnede drøftingstemaer med hovedkategorier som knyttes til anerkjennelse basert på det informantene fortalte, nemlig *lærerens selvforståelse av egen praksis opp mot anerkjennelse, arbeidsmåter i klasserommet i lys av anerkjennelse og skolens rammebetingelser for anerkjennelsesarbeid.*

Kategoriene som jeg har valgt å ta utgangspunkt i her, er basert på en dypere forståelse av utsagnene til informantene om hvordan deres forståelse, opplevelser og erfaringer av anerkjennelse er. Slik jeg forstår informantene og deres historier og erfaringer er anerkjennelse et begrep som i størst mulig grad bør sirkle inn på skolens hovedpersoner, nemlig elevene. Dette synliggjøres gjennom hele intervjuteksten fra innledningen hvor de ser anerkjennelse i sammenheng med det å se eleven til arbeidsmåter hvor elevenes behov, forutsetninger og interesser i størst mulig grad skal møtes, og til slutten hvor mulige rammebetingelser hindrer et fullverdig anerkjennelsesarbeid mot elevene.

Forskningsspørsmålene vil sammen med det empiriske arbeidet være ledende for valg av drøftingstemaer. Det første forskningsspørsmålet omhandler barneskolelærernes forståelse av anerkjennelse og dette vil ses opp mot deres lærerpraksis, og hva de selv gjør for å vise anerkjennelse mot elevene. Videre vil noen av arbeidsmåtene de la fram når det gjelder å gi anerkjennelse, diskuteres da det i denne forskningen har blitt klart at lærerne har et ønske om at alle elever skal oppleve og føle seg sett som individ, samtidig som det også skal skje i en

kontekst der man har en naturlig plass i et fellesskap. I tredje og siste del av drøftingen vil lærernes opplevde muligheter og utfordringer ved anerkjennesarbeid diskuteres i lys av skolens struktur og rammebetingelser. Her vil vekten ligge på utfordringer da opplevde muligheter slik jeg ser det er positive konsekvenser som følge av at man jobber med anerkjennelse, og noe som særlig diskuteres og synliggjøres i drøftingstemaet *arbeidsmåter i klasserommet i lys av anerkjennelse*. Det er viktig å påpeke at dette er muligheter og utfordringer slik lærerne opplever det, og ikke nødvendigvis slik elevene opplever det. Gjennom mitt arbeid med forskningen og i møte med informantene kan det virke som det både er noen rammer som muliggjør det å jobbe med anerkjennelse, men samtidig er det også trolig noen rammer utenfor læreren selv som ikke er optimale med tanke på å drive et godt nok anerkjennesarbeid i klasserommet.

5.1 Lærers selvforståelse av egen praksis i lys av anerkjennelse

Drugli (2012, s. 50) peker på at læreren må være trygg på seg selv og sin lærerrolle for å kunne være anerkjennende mot andre. Men hva betyr dette ut ifra informantenes perspektiv? Siden denne oppgaven omhandler lærerperspektivet, vil det være hensiktsmessig å diskutere læreren og dens forståelse av sin praksis opp mot anerkjennelsesbegrepet. Hvilken mening gir informantene selv anerkjennelsesbegrepet, og hvordan beskriver de sin egen praksis med tanke på å gi anerkjennelse til sine elever i klasserommet?

5.1.1 Informantenes egen forståelse av anerkjennelse som fenomen

Felles for alle informantene er at deres forståelse om anerkjennelse innebærer å se eleven. Tiril ser på det å bli sett som et grunnleggende behov, og noe som må komme før det faglige. Kinge (2014, s. 24) understreker det Tiril sier om at følelsen av å bli sett er et grunnleggende menneskelig behov. I sin forståelse av hva det å se betyr trekker særlig Tarjei frem den fysiske hverdagen og den daglige kontakten som viktig for han med tanke på å se eleven. Samtidig innebærer det for flere av informantene å se eleven som noe mer enn bare å se dem rent fysisk, men også å fange opp det indre inni elevene som en ikke kan se med øynene. Kinge (2014, s. 25) og Schibbye & Løvlie (2017, s. 50) peker på at det å se elevene

innebærer å se innover og ikke bare den fysiske synlige atferden. Dette kan eksemplifiseres ved Ingrid som trekker frem at hun som lærer må ta vare på ressurser og forutsetninger som elevene kommer til skolen med for hun som lærer må klare å se dem som subjekter. Noen fysiske elevforutsetninger vil ligge der synliggjort i form av rullestol, krykker, blindhet osv. Disse faktorene kan en ikke se bort ifra og vil føre til behov som ifølge Kinge (2014, s. 25) krever at læreren fanger opp slik at man blir sett. For fysiske elevforutsetninger i form av de forutsetningene individet har er en del av de individuelle forutsetningene som Helle (2013, s. 164) opererer med i sin definisjon av elevforutsetninger innenfor den didaktiske relasjonsmodellen som ofte er utgangspunkt for lærerens planlegging av undervisning. Samtidig innebærer anerkjennelse ifølge Jordet (2020, s. 86) at man må se bak det førsteinntrykket man får. Dette innebærer at læreren slik Ingrid fortalte må se hver elev som et subjekt med egne karakteristiske trekk som også finnes bak den fasaden man ser med øynene. Dette er noe læreren må anerkjenne og ta vare på for det er faktisk en av oppgavene til læreren sier Ingrid. Dette har også kommet frem i Hatties (2013, s. 185) forskning der elevenes bakgrunn må respekteres av læreren. Det er ikke noe læreren kan se bort fra, men som må inkluderes i undervisning- og anerkjennelsesarbeid.

Johannes trekker frem at alle elever har noen særtrekk ved seg som subjekt som han som lærer må få tak i og bli kjent med. Tarjei på sin side trekker frem hans egenskap til å se elevene når de har behov for hjelp eller en samtale med Tarjei. Informantene peker altså på deres ansvar og at det er dem som lærere som må se elevene. Det er ikke elevenes ansvar om læreren ser dem eller ikke. Disse betraktningene fra lærerne rundt deres forståelse av anerkjennelse er i tråd med det Drugli (2012, s. 49) sier om at det er læreren som voksenperson og den profesjonelle som har den største makten og ansvaret for relasjonen. Dermed ligger det et ansvar hos læreren med tanke på muligheten til å anerkjenne eleven. Det må riktignok nevnes at anerkjennelse krever et subjekt- subjekt-forhold hvor den andres perspektiver får gyldighet (Østrem, 2012, s. 40). Det betyr at elevene også må ilagge lærerens perspektiver mening for at anerkjennelse skal fungere for anerkjennelse er kun mulig gjennom relasjonen (Kristiansen, 2014, s. 53). Men siden denne oppgaven ikke ser anerkjennelse fra elevperspektivet, og fordi læreren har den profesjonelle rollen i relasjonen, er det her viktig å se lærerens rolle og dens forståelse av egen praksis rundt det å drive anerkjennelse.

5.1.2 Lærerens bevissthet om seg selv og sin egen rolle i anerkjennelsen

Når informantene fikk spørsmål om de i eget arbeid var bevisst på å jobbe med anerkjennelse var det interessant at tre informanter svarte at de ikke var bevisst på det, mens kun en informant sa at hun var veldig opptatt av det. På den andre siden kommer det også frem i empirien at informantene peker på sider ved anerkjennelse og relasjoner der han eller hun som lærer har forbedringspotensial, noe som vitner om en bevissthet som ligger der. Drugli (2012, s. 47) peker på at lærerens relasjonskompetanse kan tilpasses og utvikles gjennom møte med elevbehovene som dukker opp. Dette kan eksemplifiseres med informant Tiril som var en av lærerne som ikke var bevisst på anerkjennelse, men som med egne ord uttrykker at hun må bli flinkere til å fange opp de faglig sterke slik at også de blir sett og hørt fordi hun gjerne har noen faglig svake elever hun gjerne retter en større oppmerksomhet på fordi behovene deres kommer tydeligst frem. Dette viser at Tiril har et bevisst forhold til anerkjennelse på tross av at hun selv sa at hun ikke var bevisst på det. Hun fremhever de faglig sterke elevene som «*ofre*» for manglende anerkjennelse fra Tiril selv, og det vitner om en bevisst og reflektert lærer som klargjør for seg selv situasjoner der hun ikke får gitt god nok anerkjennelse, men at det er mulig å endre egen bevissthet slik at også faglig sterke elever får Tirils oppmerksomhet i større grad. Jordet (2020, s. 250) peker på at alle lærere har mulighet til å endre anerkjennende væremåter som se, lytte og forstå. Det gjør at Tiril har muligheten til å endre bevisstheten sin slik at hun fanger opp alle elevene og får hjulpet alle elevene sine uten at det går utover noen.

Nordahl (2010, s. 145) trekker frem lærerens egen bevissthet som viktig for å hjelpe eleven mot et bedre liv. Når Tiril selv er klar over at hun ikke følger opp de faglig sterke godt nok, er det også lettere å gjøre noe med det gitt at det er endringer hun faktisk får gjort noe med. For Tiril forteller senere i intervjuet at hun har et oppriktig ønske om å se alle, men at det er manglende rammer som umuliggjør hennes ønske om å få kontakt med hver enkelt elev. Disse tankene deles også av flere informanter. Rammene vil diskuteres senere, men ut ifra hvordan Tiril skisserer sin opplevelse knyttet til bevissthet, kan det virke som at lærerens bevissthet på anerkjennelse henger sammen med strukturelle forhold rundt undervisningen som læreren selv ikke får gjort noe med.

Av informantene var det kun Ingrid som var selvbevisst rundt anerkjennelse i klasserommet. Hun viser til eksempler som gjelder før skoledagen og i oppstarten av undervisningen der hun ønsker å vise seg for elevene gjennom f. eks å møte dem i friminuttet før skolen ringer inn. Hun fremhever også det å vise seg ovenfor elevene i form av å stå foran dem, hilse, si god morgen og ønske velkommen til skolen. Det begrunner hun med: *«jeg synes det er viktig å starte dagen sånn for da viser jeg at jeg respekterer dem»*. Eksemplene til Ingrid kan vise hvor viktig det er at læreren selv har et bevisst forhold til anerkjennelse. Ingrid er opptatt av anerkjennelse fordi hun har noen elever som søker hennes nærhet og oppmerksomhet, og da er det viktig at læreren er selvbevisst rundt anerkjennelse for det handler om møte med elever som trenger en reflektert og bevisst lærer. Drugli (2012, s. 50) trekker frem at lærere som møter elevene med anerkjennelse, har gode muligheter til å få anerkjennelse tilbake fra elevene. Dette vil ifølge Nordahl (2010, s. 102) legge grunnlaget for identitetsutvikling hos hver enkelt. Eksemplene viser at anerkjennelse ikke alltid trenger å omhandle faglige emner, men at det er viktig at læreren selv har anerkjennelse som en bevisst del av sin yrkesutøvelse som gjelder alle sider ved det å være lærer for det kan legge grunnlaget for en undervisning hvor elevene blir sett, og som dermed bidrar til en utvikling av elevenes identitet, og noe som også kan føre til at dem får respekt for læreren sin i form av at her er det en lærer som er bevisst på meg og mine behov.

Ingrid opplevdes som en lærer med brennende engasjement for uteskolen, og noe som synliggjøres gjennom hennes tydelighet i stemmen og måten hun løfter frem uteskolen på rent verbalt. Uteskolen vil diskuteres senere i drøftingen, men det kom i intervjusituasjonen eksplisitt frem at dette var noe som hun var ekstra opptatt av og som bidrar til sin bevissthet av å jobbe med anerkjennelse. I didaktikken trekker Bjørndal og Lieberg (1978, s. 113) frem lærerens syn på undervisning som en påvirkningskraft innenfor valg av arbeidsmåter. Mens Jordet (2020, s. 250) trekker frem personligheten som sentral faktor med tanke på hvordan læreren møter elevene sine. Ingrid beskrev seg selv som en lærer med stort engasjement for uteskolen, og jeg tror det kan bidra til en forsterkelse av anerkjennelsen fordi man har noen arbeidsmåter man gjerne er ekstra opptatt av selv og som gjør det lettere å smitte over engasjementet til elevene når man ser uteskolen som en arena med mange fordeler for elevene i læringsprosessen. Slik Ingrid finner uteskolen givende med gode muligheter for anerkjennelse av elevene, kan ses i sammenheng med Sæbø (2017) som i sin forskning fant morgensamlingen som hennes informants inngangsvinkel til å anerkjenne. Disse eksemplene viser at en sterk bevissthet kan føre til at lærere får frem sine måter og metoder å jobbe på

med tanke på anerkjennelse En manglende bevissthet fra læreren bidrar neppe til noen økende engasjement fra elevene, og det styrker heller ikke muligheten for å anerkjenne eller bli anerkjent.

5.1.3 Kommunikasjon fra lærer til elev

Tidligere har jeg vært inne på at det å se eleven både fysisk og mentalt er noe lærere vektlegger i sin forståelse av anerkjennelse, og som er en måte å kommunisere på. Samtidig handler det å se også om hvordan man kommuniserer uten bruk av det verbale språket. Nordahl (2010, s.141) peker på at anerkjennelse også kan skje gjennom alle former for ikke-verbalkommunikasjon, som eksempelvis ansiktsuttrykk. Alle informantene belyser at de har et fokus på den analoge kommunikasjonen i møte med elevene sine. Det er ikke noe et menneske kan unngå, fordi man alltid vil kommunisere på en eller annen måte (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 132). Samtidig peker de på at dette er en toveiskommunikasjon, hvor det både handler om hvordan en selv viser seg med analog kommunikasjon mot elevene, men også hvordan elevene fanger opp det og hvordan det fører til analog kommunikasjon tilbake til læreren. Jordet (2020, s. 232) legger frem at læreren tolker eleven gjennom ansiktet og kroppsspråk, samtidig som Drugli (2012, s. 55) får frem eleven sin evne til å fange opp dårlige nonverbale signaler som læreren gir. Kommunikasjonen som skjer i klasserommet, er dermed synlig fordi både læreren og eleven fanger opp og tolker den andres kommunikasjon, enten det er positivt eller negativt. Det er dermed viktig hvordan man viser seg med hele kroppen, for det handler om respekten som skal gå begge veier, slik Tarjei tenker om det.

Drugli (2012, s. 55) sine tanker kan ses i sammenheng med informant Johannes sin ytring der han trekker frem hans klare bevissthet rundt egen analog kommunikasjon fordi han vet at elevene sine ser det og gjerne kommenterer det også. Tarjei har som Johannes opplevd elevens oppmerksomhet på lærerens ansiktsuttrykk der han har sett at elevene etterligner eller speiler han når han ler eller smiler eller gestikulerer. Det har ført til at Tarjei har blitt observant på hvordan han selv opptrer rent nonverbalt, og han har blitt mer reflektert over hvordan han uttrykker seg også når det kommer til analog kommunikasjon. Tiril er også inne på det samme der hun sier at ansiktsuttrykk er noe som smitter over, men i tillegg viser hun til undervisningssituasjoner hvor hun og elevene skal ha en tydelig øyekontakt, og der man skal se den som snakker i øynene, enten det er lærer eller elever som prater. Det handler om en respekt for den andre som må ligge der. Erfaringene fra lærerne og de teoretiske perspektivene gjør at analog kommunikasjon kan ses på som et gjensidig samspill fordi lærer

og elev tolker og ser hverandres uttrykk, og det gjør at man kan danne seg et inntrykk av hvordan den andre ser på deg. Kristiansen (2014, s. 88) peker på en anerkjennende kommunikativ praksis hvor både lærere og elever uttrykker positiv kommunikasjon for fellesskapet. Dette gjør slik jeg ser det læreren ekstra bevisst på hvor godt en klarer å se og anerkjenne eleven fordi elever gjennom kroppsspråk, gester o. l ofte gir et tydelig signal på hvorvidt de føler at de har noe utbytte av undervisningen eller ikke, og dermed om læreren har sett elevens behov eller ikke.

I intervjuene er det særlig Ingrid som trekker frem at hun viser den analoge kommunikasjonen sammen med den verbale kommunikasjonen. Jensen og Ulleberg (2019, s. 133) peker på at det analoge nivået kommuniseres samtidig med ordene, mens Schibbye & Løvlie (2017, s. 69) trekker frem stemninger og følelser bak ordene som viktig i forhold til det å vise kroppsspråk. Ingrid anvender smil, nikk, tommel opp o. l, men hun forteller også at det må settes i sammenheng med noe, altså i en kontekst for at det skal gi en verdi for henne. Dette henger sammen med hennes klare bevissthet rundt anerkjennelse som jeg har skrevet om tidligere. Hun er bevisst på at analog kommunikasjon skal vises i sammenheng med en konkret verbal vurdering av noe eleven har gjort. «*Elevene skal få føle at dem er på riktig vei*» uttrykte hun i intervjuet, og Ingrids måte å klare dette på er å reagere med både verbal og analog kommunikasjon på det eleven har gjort. Hun bruker den analoge kommunikasjonen til å supplere det verbale slik at eleven skal få en god og konstruktiv følelse på det man har gjort, for Ingrid sier at «*jeg prøver alltid å gi dem en positiv tilbakemelding*».

Dette er også noe informanten til Sæbø (2017, s. 79) trekker frem fra sin forskning der informanten både bruker oppfølgingsspørsmål for å vise at hun faktisk hører etter, samtidig som hun varierer ansiktsuttrykket for å vise interesse til det som fortelles fra elevene. En manglende reaksjon både verbalt og non-verbalt kan gi elevene følelsen av at det man har gjort, ikke er bra nok, og det gir slik jeg ser det ingen gevinst med tanke på at individet skal løftes frem. Derfor trekker jeg frem kommunikasjon som viktig fordi det verbale og analoge språket sender ut signaler som ofte oppleves effektivt i form av at elevene som mottakere leser reaksjonen den verbale og analoge kommunikasjonen gir, og med det danner seg en mening av hvordan læreren ser på dem.

5.2 Arbeidsmåter i klasserommet i lyst av anerkjennelse

Arbeidsmåtene som trekkes frem i forskningen er blitt til med tydelig hensikt fra informantene om å anerkjenne den individuelle eleven, og hvor alle elever skal føle seg sett uansett hvilke behov og forutsetninger man kommer til skolen med. I tillegg er det med ønske om at elevene skal være en del av fellesskapet. På bakgrunn av det er arbeidsmåter som er lagt frem i denne studien både tilrettelagt for individet og for hele elevgruppen, og det kan være både faglige arbeidsmåter, men også sosiale arbeidsmåter. Informantene har dermed både et individuelt fokus og et fokus på fellesskap slik jeg ser og forstår informantene. Jeg vil nå først diskutere noen arbeidsmåter eller væremåter rettet mot enkeltelever og deres behov som opplevdes særlig interessant i forskningen sett i lys av anerkjennelse.

5.2.1 Arbeidsmåter og anerkjennelse- enkelteleven i sentrum

Honneth sin første anerkjennelsessfære, kjærlighet, er den sfæren innen anerkjennelse som peker seg mest ut fordi det er grunnlaget for å kunne gå inn i et intersubjektivt forhold som er gjensidig og affektivt, altså preget av emosjonelle følelser (Honneth, 2003, s. 15). Av informantenes utsagn var det særlig en informant som vekket følelser i meg med tanke på kjærlighet, eller mangel på kjærlighet som dette eksempelet viser. I klassen sin har Tiril en elev som har opplevd en vanskelig oppvekst i form av vold i hjemmet, og der hun videre fortalte om denne elevens behov for å være mye rundt Tiril. Elevens behov for mye nærhet med Tiril henger sammen med elevens manglende opplevelse av et gjensidig intersubjektivt forhold hjemmefra som Honneth (2003, s. 15) peker på som et resultat dersom man har oppnådd kjærlighetssfære. I stedet for en god og trygg oppvekst har eleven opplevd en tøff oppvekst med sannsynligvis manglende omsorg, og det gjør at eleven kommer til skolen og Tiril med et grunnleggende behov om å bli sett, og som ikke opplever dette i like stor grad hjemmefra.

Kinge (2014, s. 25) trekker i sin liste om hva det å bli sett dreier seg om, frem det at elevens bekymringer, følelser og vansker må sees. Tiril forteller at eleven «*er veldig på meg*», noe som kan tolkes som at denne eleven har noen vansker, følelser eller bekymringene som hun sitter inne med, og da er måten hennes å vise det på være å nærme seg Tiril fysisk og ved mye oppmerksomhetssøkende energi. Honneth (2003, s. 14) trekker frem at alle tre sfærene, altså kjærlighet, rett og solidaritet må erfares for at individet skal kunne individualiseres fullt

ut. For denne eleven ser det ut til å være en manglende kjærlighetssfære hjemmefra, noe som ifølge Honneth (2003, s. 14) hindrer muligheten til å bli et individualisert menneske fullt ut, og det krever slik jeg ser det ekstra mye av Tiril som lærer og voksenperson. Dette er et ansvar det virker som Tiril er berettiget til å ta fordi hun i intervjuet sa at hun følte at denne eleven har et stort behov for at Tiril kan lytte og høre på henne slik at eleven opplever trygghet. Tidligere sa Tiril at hun ikke alltid hadde et bevisst forhold til anerkjennelse, men med denne eleven viser det seg at hun ser når en elev har det tøft, og trenger lærerens blikk eller oppmerksomhet. Nordahl (2010, s. 145) fremhever muligheten til å føre eleven mot et bedre liv når man har et bevisst forhold til anerkjennelse. Eleven skal føle seg trygg for det er en del av anerkjennelsen og da må man som lærer ifølge Tiril kunne se dem noe som vitner om at man som lærer må ha et visst blikk på anerkjennelse. Det å se eleven, som Tiril forklarer anerkjennelse med, er nemlig noe av det viktigste en lærer kan gjøre ifølge Lund (2004, s. 98).

Alle informantene i denne studien har pekt på betydningen av å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev som den viktigste delen med tanke på å vise anerkjennelse for sine elever rent faglig. Det er en lovfestet rettighet elevene har krav på (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3). Johannes uttrykker at tilpasset opplæring er noe han selv trekker frem som veldig sentralt i sin jobb som lærer, *«alle elever uansett nivå skal få tilpasninger tilrettelagt sine evner og behov, og det er noe jeg er særdeles opptatt av i min læringjærning*

Et eksempel som viser utsagnet til Johannes i praksis, er Tarjei som viser til det konkrete eksempelet der han lar en elev være inne i friminuttet, og hvor han får tilrettelagt undervisning knyttet til hans behov. Tarjei lar andre elever fra klassen sitte sammen med denne eleven og jobbe med de samme oppgavene. Skolen sin oppgave er å tilrettelegge for alle elever og skape en stimulering av hver enkelt elev sin motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det er ikke noe de fire informantene kan unngå, for tilpasset opplæring er en lovfestet rettighet alle elever har krav på (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Slik Tarjei beskriver denne arbeidsmåten tilrettelagt for denne eleven, er det positivt å bruke et friminutt for å legge til rette for eleven. Da sikrer Tarjei at eleven følges opp og at eleven helt sikkert blir sett kontra i en full klasse hvor flere krever oppmerksomhet fra Tarjei. I tillegg setter Tarjei elevene sammen med medelever slik at man kan samarbeide og jobbe med samme oppgaver. Dette gjør at eleven ikke mister sosialisering man får gjennom friminuttene fordi han sitter sammen med andre. Tarjei bytter også på hvem som får sitte med eleven slik at denne eleven får mulighet til å bygge

relasjoner med alle elever i klassen sin. Dette gir positive virkninger for både eleven og for gruppen slik Tarjei forteller om det.

Jordet (2020, s. 239) peker på at det er viktig at man har en opplæring hvor alle elever blir inkludert for hver elev skal føle seg som en deltaker. Dersom dette skal muliggjøres må en tilpasning av opplæringen foreligge der en tilrettelegger hver enkelt elevs behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tiril og Ingrid trakk frem møte med elevene utenfor det fysiske klasserommet som en viktig del av det å tilpasse undervisningen. Dette gjelder både undervisning som skjer utendørs, men det kan også være snakk om et vanlig friminutt hvor det ikke nødvendigvis er noe faglig innhold, men hvor en kan møte elevene utenfor det fysiske klasseromsområde.

Ingrid begynner ofte dagen med å gå ut før det ringer inn bare for å prate, fleipe og være der med elevene. I tillegg trakk hun frem med engasjerende stemme en aktiv bruk av uteskolen som viktig for tilpasning og for anerkjennelse. Tiril bruker også uteskolen i form av turer som en aktiv og lettere måte å se elevene på. Om uteskolen trekker Jordet (2020, s. 338) blant annet frem enkeltelevne og uteskolens mulighet til å se og møte enkeltelever på en annerledes måte. Når Ingrid går ut og møter dem før skoledagen ønsker hun *«å vise dem at jeg er der for dem»*. Selv om dette ikke nødvendigvis trenger å handle om noe skolefaglig emner eller at det virker som noe stort å gjøre sett utenfra, er det en måte å jobbe på sosialt hvor hun selv vil synliggjøre seg selv for elevene der hun viser seg som en voksenperson som også kan møte elever og prate med dem også utenfor klasserommet. Dette kan være fruktbart for alle elever, men kanskje særlig de mer beskjedne elevene som ikke sier så mye inne eller som strever med tradisjonell undervisning, men som åpner seg opp når læreren møter han eller hun i en annen setting enn i det ordinære klasserommet. Dette erfarte Ingrid gjennom at elever hun har skinner på en helt annen måte når man kan bruke kroppen ute. Og det gjør at enkeltelever får sin oppmerksom på en naturlig måte slik Jordet (2010, s. 97) beskriver det.

Tiril beskriver turer og uteskole som en positiv arbeidsmåte med tanke på anerkjennelse i forhold til at hun kan prate med elevene på en annen måte enn i klasserommet. Det oppleves også lettere å gjøre noe praktisk samtidig som man kan være litt sosial. I klasserommet krever situasjonen at det må være roligere og hvor det er mer fokus på det faglige. Dette kan ses i sammenheng med det Jordet (2010, s. 96) fant ut om at lærere opplever en bedre relasjon med elevene når undervisningen kan flyttes utendørs. Det kan virke på Tiril at hun

opplever en annen type relasjon med elevene når man er ute kontra inne, og at dette er noe hun opplever som nyttig for elevene siden hun fortalte at de prøver å få til turer hver uke.

Tiril peker på at det å gå turer er en annen setting enn det som er i klasserommet, og hun opplever det lettere å se elevene på turer. Mens Ingrid mener uteskolen kan hjelpe til at elever som sliter litt med den tradisjonelle undervisningen kan forstå mer når de lærer gjennom en annen tilnærming. Tidligere har Bae (1992, s. 38) sett på anerkjennelse som et fenomen med ulike væremåter i lys av den konteksten og relasjonen man er en del av. Kristiansen (2014, s. 53) har pekt på at anerkjennelse skjer i relasjonen. På bakgrunn av det Bae og Kristiansen sier kan det å ha undervisning ute bidra til at elever som ikke opplever å bli anerkjent inne i klasserommet blir anerkjent utenfor klasserommets vegger fordi det er en annen kontekst, og hvor anerkjennelsen og relasjonen kan bygges opp på en annen måte. Ute er det gjerne friere og mer åpent for å bevege kroppen i motsetning til klasserommet hvor man sitter på en fast plass, og hvor det er begrenset område rundt. Dette vil også være viktig i forhold til den tilpassede opplæringen hvor det i ethvert klasserom trolig vil være elever som lærer best gjennom bruk av uteskolen og de forholdene som ligger utenfor skolebygget. Dette har Ingrid selv erfart gjennom en av elevene hennes som opplevde klasserommet som et fanget område, mens uteskolen bidro til en mer aktiv bruk av kroppen.

Aktiv bruk av kroppen trekker Ingrid også frem som en fordel ved bruk av uteskolen. Dette er også noe Jordet (2010, s. 71) trekker frem som en styrke uteskolen har. Ingrid mener uteskolen gir en friere hverdag hvor kroppen i større grad kan brukes enn gjennom tradisjonell undervisning der man stort sett sitter ved pulten sin. Dette viser hvor viktig uteskolen kan være for at alle elevene skal føle seg anerkjent. Noen elever har ferdigheter eller egenskaper som i større grad kommer til nytte utendørs enn ved pultene sine. Dette er noe læreren må legge merke til og anvende i undervisningen dersom alle elevene skal føle at sine egenskaper og ferdigheter kommer til nytte i skolehverdagen. Bjørndal & Lieberg (1978, s. 117) peker på arbeidsmåter som blant annet er varierte, tilpassede og relevante. Uteskolen vil dermed være viktig for elever som trenger en variasjon av undervisningen, noe som blant annet kan være å bruke kroppen mer. Det er som jeg har vært inne på tidligere viktig for elever der undervisningen best kan tilpasses ute, og det må også oppleves relevant og meningsfullt for elever, noe tradisjonell tavleundervisning ikke alltid gir.

Uteskolen er altså en måte å vise at anerkjennelse kan skje på ulike måter.

Kunnskapsdepartementet (2017, s. 15) sier at et inkluderende læringsmiljø blant annet

innebærer en forståelse av at man er forskjellig. Elever er ulike med forskjellige behov, og noen elever vil i større grad anerkjennes ute fordi konteksten er annerledes der enn inne. Enkeltelever vil dermed oppleve uteområdet som noe annet enn klasserommet, og det vil være viktig med tanke på å inkludere og anerkjenne disse elevene. Det samsvarer med det Jordet (2020, s.329) sier om at opplæringen skal treffe alle elever, og i denne sammenhengen innebærer det de elevene som trives best når man flytter norsktimen eller matematikktimen ut av klasserommet og inn i skogen.

En annen arbeidsmåte som to av informantene trekker frem i måten man arbeider på med tanke på anerkjennelse er elevenes interessefelt som en del av undervisningen. Både Tiril og Ingrid trekker frem bruk av elevens interesser i undervisningen. Tiril viser til sitt arbeid med stasjonsarbeid hvor de hadde lest en bok om slalåm, og hvor hun spurte elevene om noen hadde stått på slalåm eller langrenn i det siste. Hun trekker frem at barn liker å snakke om seg selv, og at det kan være det viktigste for dem akkurat nå. Dette kan ses i sammenheng med funds of identity som omhandler det elevene selv mener er viktig og som de kan identifisere seg med (Jordet, 2020, s. 334). Videre sier Jordet (2020, s. 335) at læreren må avdekke funds of identity for deretter å bruke det i undervisningen for det er en måte å anerkjenne hver enkelt elev på. Når Tiril gjennom stasjonsarbeid utforsker elevenes interesser, og prøver å knytte det faglige mot noe elevene selv finner interesse i, er hun på vei mot funds of identity fordi hun mener at barn liker å prate om seg selv, og at det de liker å prate om kan være det de opplever som viktigst akkurat nå. Noen elever i Tiril sin gruppe vil trolig være glad for at læreren spør nettopp dem om de har stått på slalåm fordi det er en interesse som betyr noe for akkurat denne eleven eller disse elevene, og det kan gi en følelse av å bli sett. Dette kan også knyttes til Kinge (2014, s 25) sin teori om at det å bli sett kan føre til blant annet et positivt selvbilde og en tro på egen verdi. Slalåminteresserte elever vil kunne få et positivt selvbilde og en tro på egen verdi fordi de har en interesse som læreren deres fanger opp og interesserer seg i. Da kan elevene få følelsen av at læreren bryr seg om noe en selv liker å gjøre, og det kan bidra til en økt tro og selvtillit på at man er bra nok.

Ingrid nevner at dersom det er noen få elever som har litt andre interesser enn resten av klassen, pleier hun å ta det opp i undervisningen hvor hun snakker opp disse interessene slik at også disse elevene blir sett. I intervjuet viste hun til et eksempel med kjemi hvor hun i undervisningen kunne si: *«ja, du er jo veldig opptatt av kjemi»* til eleven som likte kjemi, og så følge opp det og bruke det i undervisningen. Jordets (2020, s. 330) første tilnærming til hvordan en skal sikre elevdeltakelse i undervisningen handler om at opplæringen bør knyttes

til elevenes egen livsverden der spørsmålene eller oppgavene er autentiske slik at elevenes verden blir berørt. Denne tilnærmingen ivaretar Ingrid gjennom å fange opp interesser til alle elever, også elever som kanskje ikke har de samme interessene som flertallet av klassen har. Gjennom å henvende seg direkte til eleven som har interesse for kjemi, og bruke det i undervisningen vil denne eleven ha gode muligheter for å oppleve en undervisning der egen verden og interesse blir involvert i undervisningen. Ved å se elevens interesser og bruke det aktivt i undervisningen slik Ingrid tenker om det, vil kunne gi en større oppmerksomhet fra eleven rettet mot blant annet læringen (Kinge, 2014, s. 24). Dette kan også føre til at medelever får et positivt syn på et tema man ikke har vært engasjert i tidligere, og det kan også gi eleven med interesse for kjemi en følelse av inkludering fordi flere elever interesserer seg i nettopp kjemi, og som dermed vil prate om kjemi med denne eleven. Det kan føre til at denne eleven løftes frem med spennende interessefelt i klassen.

5.2.2 Arbeidsmåter og anerkjennelse- elevgruppen

Anerkjennelse handler ikke bare om å fange opp individets egne behov slik jeg ser det, men at det også anerkjennes i det klassemiljøet og fellesskapet man er en del av. Den tredje anerkjennelsessfæren i Honneth sin teori, solidaritet innebærer at individets kvaliteter og egenskaper blir sett på som viktig i de omgivelsene man er en del av (Honneth, 2003, s. 16). Dette er noe to av informantene vektlegger i sine arbeidsmåter. Johannes er opptatt av at hvis en av elevene hans er borte fra skolen, så skal medelevene si noen positive egenskaper eller kvaliteter ved denne eleven som har vært savnet i undervisningen når personen ikke har vært til stede. Han begrunner dette med eleven skal føle sin viktighet og sin plass i gruppa. Denne måten å jobbe på gir slik jeg ser det gode muligheter for å oppleve solidaritet slik Honneth beskriver sin solidaritetssfære i anerkjennelsesbegrepet for Honneth (2003, s. 16) peker på at det er gjennom fellesskapet og møte med andre individets særegenhet anerkjennes. Denne tanken er noe Johannes aktivt bruker i sin klasse for der skal man si positive egenskaper til hverandre, og det er noe som ligger til grunn for en god faglig og sosial læring i gruppa. Dette vil slik Johannes ser det styrke klassemiljøet og fellesskapet.

Ingrid deler Johannes sine tanker om at individet skal føle seg som et viktig medlem av elevgruppa. For at det skal kunne realiseres, krever Ingrid at elevene selv også må gjøre et arbeid og at Ingrid alene ikke kan skape et inkluderende læringsmiljø selv om hun er lederen. Hun er opptatt av at elevene skal hjelpe, bry seg og snakke fint til hverandre, og for å komme dit har hun anvendt arbeidsmåter som skal forsterke klassemiljø, og individets følelse av å

være en sentral del av klassemiljøet. Dette innebærer aktiviteten «speed date» hvor to elever sitter sammen og sier fine ting til hverandre, og aktiviteten hvor elevene går rundt som en gruppe, og skriver positive ting om hverandre på en papptallerken festet til ryggen. Jordet (2020, s. 319) peker på at dersom en skole skal kunne legge til rette for en opplæring der alle elever gis mulighet til å lykkes, må grunnlaget blant annet legges gjennom et læringsmiljø som er inkluderende og hvor psykologiske behov som tilknytning og tilhørighet blir møtt av skolen. Dette er noe både Johannes og Ingrid vektlegger i sin tilnærming til undervisning fordi Johannes ønsker en klasse hvor hver enkelt elev har sine kunnskaper, kompetanser og ferdigheter som klassen har behov for, mens Ingrid gjennom aktivitetene hun har brukt trekker frem individperspektivet der hver enkelt skal oppleve og føle hvor mye gode egenskaper en har, og som medelever har ytret frem gjennom oppgaver.

Johannes og Ingrid sine arbeidsmåter i forhold til at individet skal anerkjennes som en del av klassen er slik jeg oppfatter det en viktig del av det å bli individualisert fullt ut slik Honneth (2003, s. 14) beskriver det. Med det mener jeg at de tre sfærene, kjærlighet, rett og solidaritet i stor grad kan oppfylles dersom en lærer ser enkeltelevens behov for anerkjennelse opp mot fellesskapet. Vennskap som inngår i kjærlighets sfære er viktig for emosjonell anerkjennelse fordi det muliggjør subjektet sin evne til å se seg selv som en, og hvor individet opplever et gjensidig avhengighetsforhold, og denne sfæren skal gi en fundamental selvtillit (Honneth, 2003, s. 14-15). Eksemplene til Johannes og Ingrid viser hvor viktig individet skal være for fellesskapet, men hvor individet selv skal erfare sin identitet og personlighet som unik, og noe en selv kun sitter inne med, ingen andre, og som er betydningsfull for fellesskapet. Eleven som er borte fra Johannes sin klasse eller eleven i Ingrids klasse som får elevenes tanker skrevet på ryggen sin skal få fundamental selvtillit fordi det er venner som sier noe fint om akkurat denne eleven. Dette kan ses i sammenheng med Østrem (2012, s. 40) sin forståelse av anerkjennelse om at en må se den andre som et subjekt som er autentisk. Egenarten til hver enkelt elev er spesiell og unik, og det er noe som må synliggjøres for eleven for det er viktig for at eleven skal oppleve selvtillit som sammen med selvaktelse og selvverdsettelse er viktige deler av ideen om et godt liv (Honneth, 2003, s. 15). Denne synliggjøringen vil kunne være lettere å få frem i arbeidsmåter hvor andre elever som er like gamle, har like interesser og som man gjerne har et gjensidig forhold til, involveres, og hvor eleven får høre av sine egne kamerater hvor verdifull man er.

Den rettslige sfæren innenfor Honneth sin anerkjennelsesteori er viktig for at man skal se seg selv som likeverd alle andre (Kristiansen, 2014, s. 48). Det skjer ifølge Honneth (2003, s. 16)

gjennom å få respekt som alle andre i samfunnet, noe som innebærer mulighet for realisering av egen autonomi. I arbeidsmåtene til Johannes og Ingrid vil deres elever oppleve et fellesskap der alle enkeltindivider gjennom de hyggelige ordene som fortelles eller skrives av medelevene får bekreftelser på at man er like viktig som de andre elevene for at fellesskapet skal fungere. Det gir eleven eller elevene gode betingelser på at man gjennom universelle rettigheter og selvspekt kan bevisstgjøre seg selv som en person som er moralsk kapabel (Honneth, 2003, s. 16).

Den solidariske sfæren synliggjøres også godt i disse arbeidsmåtene i form av at individets egenskaper, særtrekk, personlighet etc. blir anerkjent av fellesskapet som viktig for resten av gjengen. Dette betyr ifølge Honneth (2003, s. 16) at hver enkelt elev er en del av gruppens solidaritet og som har positive bidrag til gruppen gjennom sine evner og kvaliteter. Dette er også noe informantene selv trekker frem i form av at informantene selv skal føle at man er viktig for resten av klassen, noe jeg har vært inne på tidligere.

Tre av informantene trekker også frem konflikter og konfliktløsning som en måte å få frem anerkjennelse og forståelse mellom elevene på, og det gjelder også med tanke på lærer-elevrelasjonen. Både Johannes og Tarjei trekker frem en felles forståelse mellom seg selv og elevene der de sammen snakker om konflikten og hva som er greit og ikke greit, mens Johannes vektlegger egen rolle i konfliktsituasjonen der han fremhever det å være i forkant av en konfliktsituasjon og at han også ønsker å kontakte elevene i etterkant av en konflikt.

Prinsipper for skolens praksis i den overordnede delen av læreplanen

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15) trekker frem at både lærere og elever har et ansvar for å forebygge krenkelse og mobbing. Krenkelse skjer ifølge Honneth (2003, s. 2003) blant annet når det er mangel av anerkjennelse og hvor man mister det positive forholdet en har til seg selv, noe en konflikt kan føre til.

For å unngå krenkelse og mobbing ønsker Tarjei og Johannes at de sammen med elevene finner ut av hvorfor konflikten oppstod, og at man gjennom det finner løsninger og regler for hvordan man skal behandle hverandre som mennesker. Dette er fruktbart i forhold til Jensen & Ulleberg (2019, s. 236) som trekker frem anerkjennelse som et begrep der man i en relasjon som er likeverdig prøver å forstå perspektivet til den andre, og hvor den andres oppfatning av virkeligheten kan ses på som gyldig, selv med oppfatninger som ikke stemmer med egen oppfatning. I en konflikt vil det være parter med forskjellige meninger basert på hvordan man selv har opplevd konflikten. For å anerkjenne de ulike partene valgte Johannes

og Tarjei å gjøre dette med resten av klassen slik at fellesskapet sammen kunne få en forståelse av en konflikt, og hvordan man kan løse den for da man gjør man det sammen med likeverdige, som medelever må sies å kunne være. Dersom dette skal fungere, må en være åpen og oppriktig interessert i tanker og synspunkter den andre har (Kinge, 2014, s. 126). Dette kan slik jeg ser det foregå gjennom å prate med medelever, fordi venner ifølge Honneth (2003, s. 15) er en viktig del av emosjonell anerkjennelse som gjør subjektet i stand til å akte og uttrykke seg selv som en. Samtidig er det igjen viktig å påpeke at krenkelse ifølge Honneth (2003, s. 18) kan føre til at subjektet kan miste eget positivt syn til seg selv. Det er ikke alle konflikter som kan løses i fellesskap fordi man har forskjellige behov og meninger som best kan løses gjennom samtale mellom lærer og elevene i konflikten. Derfor er det viktig at læreren ser den klassen man har, og hvordan den interagerer på konflikter slik at man på best mulig måte kan anvende en arbeidsmåte i konfliktløsninger som er mest hensiktsmessig i form av at elevene føler seg sett også i slike situasjoner. En måte å gjøre det på kan som Tiril trakk frem være å ringe hjem til elevene og prate med dem i trygge og gode omgivelser, og hvor elevene ikke har noen ytre faktorer som kan forstyrre.

5.3 Skoles rammebetingelser for anerkjennesarbeid

I denne delen av drøftingen vil jeg diskutere skolens rammebetingelser for å drive anerkjennesarbeid. Resultatene fra denne studien kan tyde på at den praksisen skolen driver i dag, ikke er helt ideelt med tanke på å ha muligheten til å jobbe helhetlig med anerkjennelse i klasserommet. Og den største faktoren som trekkes frem blant informantene er tidsperspektivet, noe også Herlofsen & Nilsen (2016, s. 149) ser som den rammefaktoren som påvirker mest i lærerarbeidet. Det er derfor en dimensjon det er viktig å reflektere over i arbeid med anerkjennelse fordi tid er nødvendig for at det kan skapes rom for anerkjennelse (Kristiansen, 2014, s. 123). Odden (2019, s. 67) peker i sin forskning på den uavbrutte tiden mellom lærer og elev som sentralt for at elevene skal kunne oppleve nærhet og trygghet. Men hva er det som gjør at tiden oppleves utfordrende?

5.3.1 Tidsperspektiv

I denne studien knyttes utfordringen med tid først og fremst til møte med enkeltelever, og der alle individuelle behovene ikke blir møtt tilstrekkelig nok. Disse møtene omhandler både fysisk, mental og emosjonell tilstedeværelse som Kristiansen (2014, s. 123) peker på som

viktige faktorer innenfor det som kan romme anerkjennelse, og det er noe som kommer til syne gjennom informantenes utsagn. De opplever blant annet fysiske hindringer rundt rammer ved tilpasset opplæring som lærermangel og klassestørrelse og disse hindringene utfordrer også lærerne mentale tanker rundt det å drive anerkjennelse, noe som også får frem følelser hos dem i form av for eksempel frustrasjon over at elever ikke blir sett tilstrekkelig nok.

Lærertetthet eller mangel på sådan er den rammefaktoren informantene trakk mest frem som utfordrende i forbindelse med tidsperspektivet. Alle informantene pekte på at det med stor fordel kunne vært flere lærere inne i klasserommet, og de opplever det som vanskelig å anerkjenne alle individer når de stort sett er alene som voksenperson. Den didaktiske relasjonsmodellen trekker frem rammefaktoren som en av bestanddelene bak modellen og hvor rammer hindrer eller fremmer utøvelse av lærerarbeidet (Helle, 2013, s.168). Funnene i studien indikerer at rammefaktoren lærermangel i klasserommet hindrer lærerne i å kunne gi en fullverdig anerkjennelse av individet. Flere lærere inn i klasserommet er også et behov lærerne selv etterspør med tanke på bedre oppfølging av elever (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 150). Tarjei peker på at man i større grad kan anerkjenne elever når man er flere voksne inne i klasserommet enn hvis det bare er en lærer der. Johannes ønsker flere lærere eller assistenter inn slik at elever får mulighet til å verdsettes og bli sett hver dag. Ingrid mener en ekstra lærer ville vært fint med tanke på å følge opp elevene både faglig og sosialt. Felles for disse ytringene er anerkjennelse og hva man må gjøre for at elevene skal føle seg sett.

Tiril opplever det også som utfordrende å være alene som lærer stort sett hele tiden. Samtidig peker hun på situasjoner der hun har med seg en ekstra person, noe hun har to ganger i uken. *«Da har jeg større mulighet til å ta ut elever og snakke med dem. For meg oppleves det behagelig for da får jeg gitt mer tid til hver enkelt elev»*. Her peker Tiril på essensen rundt fordelene med å ha en ekstra ressurs inne i klasserommet. Hun får i større grad pratet med hver enkelt elev enn hva hun ville gjort ellers, det gir en god følelse i Tiril selv som lærer, og hun får tid til å prate. Dette er faktorer som er vanskeligere å oppnå når kun hun er der av voksne. Samtidig forklarer Tiril at personen som hjelper henne noen få ganger i uken, ikke har noen pedagogisk bakgrunn eller utdanning. Dette fører med seg både positive og negative konsekvenser slik jeg ser det og som jeg nå vil komme inn på.

Hannås & Strømsvik (2017, s. 86) trekker frem økt lærertetthet som et tiltak skolen kan gjøre for at elevene skal få best mulig opplæringstilbud. Samtidig er det grunn til å stille spørsmål

hvordan dette gjøres, og hva slags anerkjennelseeffekt elevene kan få som følge av dette. Det må riktignok nevnes at personen Tiril hadde med seg kun var lånt inn, og det var ikke noe midlertidig. Men siden alle informantene føler behovet for ekstra ressurser i form av økt lærertetthet inn i klasserommet for å kunne anerkjenne, er det hensiktsmessig å diskutere kritisk rundt bruken av dette.

Tiril og medhjelperen hennes var innenfor det Hannås & Strømsvik (2017, s. 91-92) betrakter som en lærer-assistentsystem hvor det kan hjelpes til med elever som trenger ekstra hjelp eller tilrettelegging. Dette gir viktig hjelp for dem som trenger ekstra støtte til oppgaver eller dobesøk eller andre praktiske gjøremål. Men samtidig kan det være lite samarbeid mellom assistent og lærer fordi assistenten veldig ofte ikke har pedagogisk bakgrunn, og det gjør at lærerne kanskje ikke helt ser på assistenten som en fullverdig samarbeidspartner med tanke på en manglende pedagogisk kunnskap. Dermed kan det være mer hensiktsmessig å anvende tolærersystem. Det kan begrunnes gjennom Ingrid som ser fordelene med å ha en ekstra lærer inn i faget matematikk som mange elever kan oppleve som vanskelig og hvor Ingrid erfarer det som vrient å tilpasse lekser og undervisning til enhver elev hele tiden. Et tolærersystem inneholder i motsetning til lærer-assistentsystem to pedagoger som ved godt samarbeid kan finne gode opplegg for både enkeltelever og for hele klassen (Hannås & Strømsvik, 2017, s. 92). Slik jeg ser det gir to pedagoger en styrke for muligheten til å anerkjenne gjennom tilpasning fordi det er to personer med pedagogisk kunnskap som i større grad kan hjelpe elever med utfordringer i matematikk mens assistenter som kanskje kan matematikken godt, men som ikke har de pedagogiske verktøyene som skal til for å lære bort matematikk. Samtidig krever det at pedagogene kan samarbeide, noe som ikke er en selvfølge da man har ulik personlighet og interessefelt. I tillegg må elevens behov ligge til grunn for en eventuell avgjørelse om tolærersystem i form av om behovene kan møtes av en lærer eller to lærere.

En av grunnene til at tidsperspektivet oppleves som utfordrende er klassestørrelsen som hindrer læreren å gi en fullverdig anerkjennelse til alle elever. I Odden sin forskning (2019, s.64) uttrykte hennes informanter at store klasser gir læreren mindre muligheter og tid til å se hver enkelt. Dette er noe særlig informant Tiril trekker frem som en utfordring i forhold til anerkjennelse. Hennes klasse er på 21 elever og hun opplever det som en utfordring med tanke på å få tid til alle, og tid trekker hun frem som et stort stikkord i forhold til klassestørrelsen. Slik jeg forstår Tiril er det krevende, om ikke umulig å få kontakt med alle elever i løpet av en skoletime. Dette er også noe Tarjei er samtykkende til gjennom at det

oppleves vanskelig å anerkjenne når man har en stor klasse. Det er derfor grunn til å undre seg om anerkjennelse blir hindret av det store elevantallet i klassen. For Tarjei viser til at det egentlig skal være 15 elever per en lærer, men at dette ikke gjennomføres i praksis. En motsats til dette, og som kan vise behovet for å diskutere klassestørrelse er Ingrid som selv ikke opplever det som problematisk å anerkjenne hver elev når man har liten klasse, og det gjør at lærermangel heller ikke blir utfordrende for Ingrid.

Det er læreren som først og fremst er ansvarlig for å anerkjenne elevene i form av at det er han eller hun som ser elevene mest i skolehverdagen, men læreren jobber under bestemte strukturer og rammer man ikke får gjort noe med selv. Underveis i denne forskningen har det reist seg spørsmål om hvorvidt skolen gjør nok for å gi lærerne de beste betingelsene for å drive anerkjennesarbeid i klasserommet. Flere av informantene har i denne forskningen pekt på ulike forhold som enten ikke er gode nok slik skolesituasjonen er i dag eller så opplever det som mangelfullt.

Informantene peker på mer tid til å prate med elevene for skolehverdagen slik den er nå legger ikke godt nok til rette for tiden man har med elevene på grunn av mange arbeidsoppgaver. Hargreaves (1996, s. 104) ser på tiden som en hindring for lærerne med tanke på å oppnå det man ønsker. Både Tiril og Tarjei trekker frem elevsamtaler som noe skolen burde gjennomført oftere enn 2 ganger året, men slik situasjonen er nå, så hindrer tiden man har tilgjengelig disse samtalen. Tiril ønsker mer tid til elevsamtaler hvor hun kun tar ut elever til samtaler og der hun kun fokuserer på det og ingen andre oppgaver for slik hun opplever det i dag er det vanskelig å få nok tid til elevsamtaler, *«det er mange oppgaver jeg må gjøre for jeg må blant annet holde styr på dem i gangen, i klasserommet, jeg skal styre timen, og gjennomføre opplegget»* Tarjei trekker også frem arbeidsoppgavene som en hindring med tanke på samtaler man kunne hatt med elever, og her savner han særlig samtaler med sårbare elever som virkelig hadde trengt samtalen. Disse tankene fra informantene er et kraftig signal på at lærerens ønske om å anerkjenne foreligger der, men at lærerens mange arbeidsoppgaver påvirker dette negativt. Lærerens arbeidsoppgaver henger tett sammen med kulturen skolen har for læring. Jeg vil nå i neste avsnitt diskutere skolekulturen og hvorvidt skolen muliggjør eller hindrer arbeid med anerkjennelse.

5.3.2 Skolens kultur

Det var flere av informantene som pekte på at anerkjennelse i større grad burde løftes frem og satses på i skolen. Tarjei trekker frem behovet for mer tid til intens jobbing med anerkjennelse, og hvor det kan løftes frem som et fokusområde eller hovedtema på skolen for en periode. For Tarjei har et eget ønske om å bruke mer tid på anerkjennelse enn det som er tilfelle i dag. Johannes ønsker en klar og tydelig anerkjennelseskultur inn i skolen hvor man får løftet opp begrepet anerkjennelse enda mer. Ingrid på sin side ser behovet for et kontinuerlig arbeid med anerkjennelse. Dette er tanker skolen åpenbart må reflektere over for læreren er tross alt den voksenpersonen som bruker mest tid sammen med elevene, og som har en viktig rolle med tanke på å anerkjenne og se eleven slik Lund (2004, s. 98) og Kristiansen (2014, s. 65) trekker frem som en viktig del av lærerutøvelsen. Samtidig pekte Johannes på en sentral del ved skolen når han trakk frem behovet for en anerkjennelseskultur. For å bringe inn mulighetene for mer anerkjennelse inn i klasserommet, må en se på skolekulturen som ligger til grunn for skolepraksisen ved hver enkelt skole. For Barr (2011) trekker frem at skolens kultur og verdier, tradisjoner og forestillinger påvirker relasjonene mellom læreren og elevene. Slik informantene har ytret seg, kan det være et signal på at skolen ikke har en god nok kultur til å drive intensiv og jevnlig anerkjennelsesarbeid. Når informantene beskriver anerkjennelse i klasserommet, er det med ytringer som tyder på endringer som en selv ikke kan gjøre noe med. Dette kan blant annet eksemplifiseres med Tiril som gjerne skulle hatt flere elevsamtaler, men at *«dette er kun noe de høyere oppe i systemet får gjort noe med»*. Skolekulturen er ikke noe en lærer kan endre alene, men hvor hele skolen må være med.

I en videreføring av dette trekker Drugli (2010, s. 33-34) frem at både læreren og skolens ledelse har ansvaret for at gode relasjoner oppstår. På den ene siden har vi læreren som er den som møter og prater mest med elevene av alle aktørene som befinner seg i et skolebygg og som dermed vil være den ansatte som kan innvirke mest med tanke på å anerkjenne elevene. Samtidig har læreren overordnede sjefer som har ansvaret for at læreren får best mulig betingelser og rom for å jobbe med anerkjennelser. Det er skolens ledelse som muliggjør en kultur der respekt og engasjement fra læreren kan treffe alle elever (Drugli, 2010, s. 34).

Når flere av informantene tidligere har pekt på manglende tid, for få voksenressurser inn i klasserommet eller en klasse som har for mange elever er det rektor og ledelsen som må se

muligheten til å gjøre endringer for det er faktisk et ansvar de har. En lærer kan endre sin måte å undervise på og måten å se og anerkjenne eleven på for alle lærere har ifølge Jordet (2020, s. 250) uansett den personligheten man har muligheten til å utvikle egne relasjonelle ferdigheter i møtet med elevene. Men læreren kan ikke endre tiden man har til rådighet, antall lærere eller assistenter man har sammen med seg i klasserommet eller størrelsen på klassen man har. Dette er noe skoleledelsen må ta til seg, fordi ansvaret de innehar også inneholder krav om å ta raske avgjørelser og tiltak hvis det oppstår utfordringer, eksempelvis ved lærer-elev- relasjonen (Drugli, 2010, s. 34). Men hva kan skje dersom en ledelse ikke griper inn med tiltak når læreren egentlig trenger tiltak?

Et gjennomgående funn i forskningen har vist at rammefaktorer hindrer en fullverdig anerkjennelse mot elevene gjennom skoledagen sett fra et lærerperspektiv, og da særlig mot enkeltelevne sine behov. Rammefaktorer er en del av den didaktiske relasjonsmodellen og noe som gir konsekvenser og henger sammen med de andre kategoriene (Helle, 2013, s. 163). Mangelfulle rammefaktorer vil dermed påvirke både elevforutsetningene, arbeidsmåter, innhold, vurdering og mål. Så kan en spørre seg hva som er fullverdig anerkjennelse? Men dersom ledelsen ikke griper inn og gjør konkrete tiltak når det er behov for det, vil det kunne svekke elevenes mulighet til å bli sett. Da bryter man det grunnleggende behovet mennesker har i form av å bli sett (Kinge, 2014, s. 24). Dette fører slik jeg ser det, og som Honneth trekker frem som en årsak for manglende anerkjennelse til krenkelse der eleven mister det positive forholdet en har til seg selv fordi det ikke blir anerkjent eller får følelsesmessig støtte eller respekt (Honneth, 2003, s. 18).

Samtidig kan også krenkelsen eller den manglende anerkjennelsen av eleven oppstå som følge av at læreren ikke gis det rommet som trengs for å kunne anerkjenne. Det kan føre til emosjonelle og mentale tanker som er negative selv om læreren selv ikke har gjort noen krenkelse med vilje. Dette innebærer blant annet en mental og emosjonell tilstedeværelse hvor også tiden før og etter det fysiske møte mellom lærer og elev innebærer en bearbeidelse av tanker gjennom møte med den andre (Kristiansen, 2014, s. 123). Tiril har kjent på en dårlig samvittighet som følge av en opplevd erfaring der hun ikke får gitt alle elevene oppmerksomhet i løpet av timen, og hvor hun selv beskriver seg selv som en dårlig lærer. Dårlig samvittighet er også noe Johannes trekker frem fordi han ikke får rommet til å anerkjenne alle elever og de ulike behovene for å bli anerkjent, og her peker han på alle oppgavene han har som kontaktlærer som vanskeliggjør ønske om å anerkjenne.

Funnene viser hvor viktig hele skolen er, eller potensielt bør være for at det kan drives anerkjennelse mellom lærer og elev i klasserommet. Samtidig har også funnene vist positive tiltak eller arbeidsmåter skolen og læreren gjør for at alle elevene skal få opplevelsen av å bli anerkjent. To av informantene trekker frem uteskolen som verdifullt og fruktbart hvor elevene kan ses gjennom andre betingelser enn i klasserommet. Jordet (2010, s. 95) beskriver klasseromskonteksten som en mulig begrensning for at man kan lykkes fullt ut med lærer-elev-relasjoner og at endringer av kontekstuelle betingelser er nødvendig for å lykkes. Dette kan vitne om at skolen må gjøre mer aktiv bruk av uteskolen som en integrert del av skolens kultur for da får også elever som lærer best ute, skinne på lik linje som teoretisk flinke elever. Men dette må selvfølgelig ses i sammenheng med faktorer en skole ikke styrer over, eksempelvis skolens fysiske plassering. Dersom en skole ligger i en by, langt unna skogen er det naturligvis vanskelig å organisere uteskole i skogen. Samtidig gjelder det å være kreativ og tenke uteskole på en annerledes måte for anerkjennelse kan uttrykkes på ulike måter utifra relasjoner og kontekster (Bae, 1992, s. 38). En byskole kan som naturskole drive anerkjennelsesarbeid utenfor, bare man ser hvilken rammer man har til rådighet.

6. Avslutning

6.1 Oppgavens avsluttende tanker, refleksjoner og konklusjoner

I denne kvalitative studien har jeg gjennom det overordnede temaet barneskolelærerens anerkjennelse i klasserommet og forskningsspørsmålene «*hvordan forstår barneskolelærere fenomenet anerkjennelse?*», «*hvordan arbeider de med anerkjennelse i klasserommet?* og «*hvilke muligheter og utfordringer opplever de i arbeid med anerkjennelse?* » sett anerkjennelse fra et lærerperspektiv med fokus på hvordan lærere i barneskolen ser på anerkjennelse som fenomen, og hvordan denne forståelsen ses i egen praksis i form av arbeidsmåter lærerne gjør og hva slags muligheter og utfordringer lærerne støter borti når de jobber med anerkjennelse i klasserommet sitt.

Gjennom forskningen og skrivingen av denne masteroppgaven har jeg fått, og som jeg håper også leseren har fått et større innblikk i hvordan barneskolelæreren ser anerkjennelse gjennom sin arbeidserfaring. Det er ikke et fenomen som bare ligger der synlig på overflaten. Man må faktisk dukke ned i begrepet, og få en indre forståelse av hva det faktisk handler om. For elever er mennesker med følelser og tanker, og disse emosjonene styrer gjerne de fysiske handlingene som kommer til syne. Man har en bakgrunn man kommer til skolen med, og som er unik alle andre. Lærerens oppgave er å fange opp dette og anerkjenne dette for alle elever har et grunnleggende nødvendig behov for å bli sett av læreren sin.

Når læreren skal velger arbeidsmåter i et anerkjennelsesperspektiv, må man både se individperspektivet, men også klasseperspektivet. For individet skal få opplevelser og muligheter til å lykkes selv, men det skal også få muligheten til å lykkes i et klassefelleskap. Som forsker og lærer var det veldig fint å høre en av informantene fortelle om eleven som hadde opplevd vanskeligheter hjemme, men som fikk oppleve kjærlighet av læreren i form av nærhet og tett kontakt, og at læreren godtok det på tross av at man ikke alltid følte det behovet selv. Men læreren satte egne behov til side og tok heller inn denne elevens behov. Det vil jeg si er god anerkjennelse fra et individperspektiv. Men som forsker og lærer var det også fint å høre en annen informant fortelle om aktiviteter der læreren lar elevene uttrykke seg positivt om hverandre, og hvor man skal få frem det gode i hverandre. Det vil jeg si er god anerkjennelse fra et klasseperspektiv. Anerkjennelse gir mange muligheter, men da må læreren evne å treffe elevene og det mangfoldet en underviser i.

Dersom anerkjennelse skal kunne realiseres fullt ut må betingelser og rammer ligge der slik at læreren på best mulig måte kan gi anerkjennelse til elevene sine, som jo er svært ønskelig sett fra informantene mine. De vil sine elever best mulig, men at tiden stopper dem i flere situasjoner fordi man blant annet har for mange arbeidsoppgaver eller mangel på voksenpersoner som kunne bistått læreren i møte med elevene eller selve klassestørrelsen som ikke tilsvarer tiden man har som lærer. Faktorene må også diskuteres i lys av skolens kultur for en lærer kan ikke endre alt. Men skolen og kulturen kan i større grad endre eller endres i måten en jobber på. I min forskning har uteskolen blitt løftet frem som viktig for de elevindividene som ikke får noe ut av klasserommet og tradisjonell undervisning. Kanskje kan flere skoler se behovet for en endring av tilnærming med tanke på læring der man for eksempel kan undervise mer ute. Dette må ses i sammenheng med hvordan skolen ligger fysisk plassert, men kreativitet og positivitet er gratis og noe som er fullt mulig å få til uten å se utfordringene med de fysiske rammene som vil ligge der uansett. En mer aktiv bruk av uteskolen er et eksempel på hva skolen kan gjøre for å tilrettelegge for anerkjennelse for nettopp anerkjennelse handler om å se den andre og møte den andre, uansett hvilken utfordringer en står ovenfor.

6.2 Videre forskning

I denne studien har jeg ikke sett anerkjennelse ut fra et elevperspektiv. Jeg har kun opplyst læreres tanker om hva de tror er viktig å tenke på i forhold til å gi anerkjennelse til sine elever, og hva de tror elevene opplever som viktig, men de faktiske tankene, erfaringene og opplevelsene til elevene angående anerkjennelse er ikke noe som gis plass i denne masteroppgaven. Det er noe som er naturlig å se på i en videre forskning for anerkjennelse innebærer et subjekt-subjekt-forhold i relasjonen preget av gjensidighet og likeverdighet (Drugli, 2012, s. 49). Slik jeg forstår det kan man ikke få et helhetlig bilde av anerkjennelse og interaksjonene som skjer i fenomenet anerkjennelse når man kun ser det fra et perspektiv. Kristiansen (2014, s. 119) trekker frem begge subjektene søken etter anerkjennelse hos den andre som viktig for at relasjonen mellom lærer og elev skal være god. Dermed ville det i videre forskning vært spennende å se lærerens oppfatning av anerkjennelse opp mot elevens oppfatning av anerkjennelse, og hvordan disse tankene faktisk møtes eller ikke møtes i undervisningen. Jeg tror det hadde vært viktig for å se hvordan lærerens interaksjoner mottas fra elever. Selv om læreren selv føler at man gjør alt for å anerkjenne og møte hver elev, så er det ikke sikkert at elevene føler det samme, og da vil et naturlig fokus være på hvor

anerkjennelse ikke skjer sett fra et elevperspektiv. Det har ikke vært mulig å se på her i lys av denne oppgavens omfang, men som uten tvil hadde vært et viktig forskningsprosjekt videre.

Litteraturliste

Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J.E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33-60). Universitetsforlaget.

Barr, J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, 365-369. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/03055698.2010.506342>

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Aschehoug.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.

Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s.16-31). Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.

Eide & Eide (2017). *Kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling, etikk*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Hannås, B.M. & Strømsvik, C.L. (2017). Tidlig innsats, økt lærertetthet og tolærersystem. I B. M. Hannås (Red.), *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis* (s.86-114). Gyldendal Akademisk.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Helle, L. (2013). *1.-7-trinn. Pedagogikk og elevkunnskap*. Universitetsforlaget.

Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-158). Universitetsforlaget.

Honneth, A. (med Willig, R.). (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling* (M. Chrom Jacobsen, Overs.). Hans Reitzels forlag.

Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse. Et nytt blikk på et gammelt begrep*. Cappelen Damm Akademisk.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Universitetsforlaget.

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

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2.utg.), Gyldendal Akademisk.

Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.

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

Kinge, E. (2014). *Empati. Nærvær eller metode?* Gyldendal Akademisk.

Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.

-
- Krumsvik, R.J. (2019). *Validitet i kvalitativ forskning*. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s.191-204). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus forlag.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.), Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s. 137- 174). Fagbokforlaget.
- Odden, M. (2019). *Å se de som ikke krever å bli sett. Anerkjennelse av de stille elevene i skolen* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- 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. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. rev. utgave). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L. Løvlie. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. Løvlie & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. H. D. (2017). *Å være vennlig og bestemt er ingen motsetninger. Et mikroetnografisk studie av positive og støttende lærer-elev-relasjoner*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk.
- Unneland, A.K.R. (2019). Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.utg., s. 112-136). Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. & Skoglund, R.I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.utg., s. 18-40). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: NSDs godkjenning av prosjektet

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD sin vurdering****Prosjekttittel**

Anerkjennelsearbeid i klasserommet

Referansenummer

809514

Registrert

18.01.2021 av Håvard Bjørtomt - 128688@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lene Nyhus, lene.nyhus@inn.no., tlf: 90823090

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Håvard Bjørtomt, haav_bjoe@hotmail.com, tlf: 94805266

Prosjektperiode

19.02.2021 - 15.05.2021

Status

25.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)**25.01.2021 - 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 25.01.2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

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

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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

4.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Tlf. Personvernjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Anerkjennelsesarbeid i klasserommet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på barneskolen jobber med anerkjennelse i klasserommet, og hvordan de opplever dette arbeidet i form av muligheter eller utfordringer. I dette skrivet gir jeg deg målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på barneskolen jobber med anerkjennelse i klasserommet, og hvordan de opplever dette arbeidet i form av muligheter eller utfordringer. I dette skrivet gir jeg deg målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er i gang med en masteroppgave innenfor masterstudiet pedagogikk på Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. I min masteroppgave vil jeg undersøke lærernes arbeid med anerkjennelse i klasserommet, og deres opplevelser og erfaringer av dette arbeidet. Hvilke muligheter/positive erfaringer og utfordringer/negative erfaringer opplever lærerne i dette arbeidet? Det er lærere i barneskolen som er aktuelle i dette prosjektet.

Mine forskningsspørsmål i denne masteroppgaven er: *«hvordan forstår barneskolelærere fenomenet anerkjennelse?»*, *«hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse i klasserommet?»* og *«hvilke muligheter og utfordringer opplever barneskolelærere i arbeid med anerkjennelse?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber i barneskolen, noe mitt forskningsprosjekt er rettet mot. Ved at du jobber i barneskolen, sitter du inne med nyttig og fruktbar erfaring som vil være et bidrag i mitt prosjekt. Du vil være en av fire deltakere i dette prosjektet. Utvalget skjer gjennom direkte forespørsel fra meg, enten ved personlig møte i forkant eller via forespørsel digitalt.

Hva innebærer det for deg å delta?

I mitt forskningsprosjekt vil jeg gjennomføre et kvalitativt individuelt intervju. Lengden på intervjuene vil anslagsvis være mellom 30 og 60 minutter, men her vil jeg være fleksibel i forhold til deg som informant og deltaker. Det vil bli benyttet lydopptaker underveis hvor dataene lagres. I etterkant av hvert intervju vil lydopptakene transkriberes, det vil si at jeg gjør lydopptakene om til skriftlige notater, som jeg videre gjør om til digitale notater. Når dette arbeidet er unnagjort, vil lydopptakene umiddelbart slettes. De skriftlige/digitale notatene vil kastes og slettes når masteroppgaven er fullført og bestått. Lydopptakene og notatene vil kun bli benyttet i arbeid med masteroppgaven, og ingenting annet.

I behandlingen av dataene og i masteroppgavearbeidet vil jeg ivareta konfidensialiteten. Dette gjør jeg ved at jeg anonymiserer informantene både i bearbeidelsen av lydopptakene, og i selve masteroppgaven ved bruk av fiktive navn. Bruken av fiktive navn gjør jeg for egen strukturering av arbeidet, men de fiktive navnene skal på ingen måte kunne spores tilbake til deg som deltaker.

Jeg vil også poengtere at opplysningene som samles inn, kun vil være dine oppfatninger og erfaringer av den gitte tematikken. Det vil ikke bli spurt om informasjon knyttet til navn, eller annet som kan identifisere enkeltelever eller noe knyttet til taushetsbelagt informasjon

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil først

og fremst være meg som student/forsker som har tilgang til dataene, men også veileder gjennom veiledningstimer.

Opplysningene vil ved siden av å være anonyme tas vare på gjennom passordbeskyttelse der kun jeg har tilgang og gjennom flerfaktorausenting som betyr at en får tilgang til dataene etter å ha oppgitt flere bevis for at jeg er den jeg er.

Når masteroppgaven er ferdig og publisert, vil ikke deltakerne gjenkjennes på noen som helst måte i form av navn eller personlige opplysninger. Informasjonen fra intervjuene vil kun bli brukt til presentasjon og analyse/drøftedelen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Min masteroppgave skal etter planen leveres inn 18.mai 2021. Som nevnt tidligere vil lydopptakene umiddelbart slettes når jeg har fått transkribert det over til tekst, først skriftlig og så digitalt. Notatene vil slettes så fort masteroppgaven er bestått. Etter planen vil det være når sensuren foreligger.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke 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, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål knyttet til deltakelsen, kan jeg kontaktes på telefon: 94 80 52 66 eller på e-post: haav_bjoe@hotmail.com. Min veileder i dette prosjektet er Lene Nyhus ved Høgskolen i Innlandet. Hun kan nås på e-post: lene.nyhus@inn.no.

Personvernombudet til Høgskolen i Innlandet: personvern-forskning@inn.no : Anne Sofie Lofthus

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

Håvard Bjørtomt

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Anerkjennelsesarbeid i klasserommet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- at det benyttes lydopptaker i intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av forsker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

FORSKNINGSSPØRSMÅLENE:

- 1) HVORDAN FORSTÅR BARNESKOLELÆRERE FENOMENET ANERKJENNELSE?
- 2) HVORDAN ARBEIDER BARNESKOLELÆRERE MED ANERKJENNELSE I KLASSEROMMET?
- 3) HVILKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER OPPLEVER BARNESKOLELÆRERE I ARBEID MED ANERKJENNELSE?

GJENNOMGANG AV INTERVJUET

- Informasjonsskriv
- Taushetsplikten
- Formålet
- Problemstillingen
- Lydopptaker
- Eventuelle spørsmål fra informantene

INNLEDENDE DEL AV INTERVJUET(Oppvarmingsspørsmål)

- Hvorfor ville du bli lærer?
- Kan du beskrive en drømmelærer? Hvordan skal hen være?

ANERKJENNELSE SOM BEGREP

- Hvordan vil du forklare begrepet anerkjennelse?
- Har du selv noen gode/dårlige erfaringer med anerkjennelse? Fra egen barndom, skolegang, idrett, hobbyer osv. Hvordan opplevde du det? Hva følte du?

ARBEID MED ANERKJENNELSE I KLASSEROMMET

- Hvor bevisst er du på å jobbe med anerkjennelse i klasserommet? Hvor viktig er det for deg?
- Hvordan jobber du helt konkret med anerkjennelse i forhold til
 - Enkeltelever – som er på ulike nivåer både faglig og sosialt
 - Gruppen som helhet – føler du at elevene anerkjenner hverandre?

-
- Er du opptatt av blikkontakt, lytting, bruk av smil etc.? Hvorfor er det eventuelt så viktig for deg? Og hvilken betydning tror du det har for elevene dine?

MULIGHETER OG UTFORDRINGER VED Å JOBBE MED ANERKJENNELSE I KLASSEROMMET

- Opplever du noen muligheter eller fordeler knyttet til arbeid med anerkjennelse i klasserommet? Hvilke muligheter/fordeler er det, og hvordan opplever du det?
- Opplever du noen utfordringer knyttet til arbeid med anerkjennelse i klasserommet? Hvilke utfordringer er det, og hvordan opplever du det?

EN ØNSKET SITUASJON FOR DEG MED TANKE PÅ ANERKJENNELSE I KLASSEROMMET?

Hva er en perfekt eller ønsket situasjon for deg med tanke på anerkjennelsesarbeid i klasserommet?
Hva skal til for at du opplever dette arbeidet som vellykket eller ideelt?

AVSLUTTENDE DEL AV INTERVJUET

- Er det noe du ønsker å si avslutningsvis om anerkjennelse?