

Fakultetet for helse- og sosialvitenskap

Turid Kamstrup Hovind

## Masteroppgave

30 studiepoeng

# «Sånn vil jeg ha det hvis vi skal være venner!»

Anerkjennelse som betingelse for barns trivsel i skoletiden

"Friendship – what matters?"

Recognition as a condition for children's well-being during school hours

Master i sosialfaglig arbeid med barn og unge

2021

# Sammendrag

Denne studien tar for seg elevers erfaringer med sosiale relasjoner i eget miljø og baserer seg på kvalitative intervju. Det er gjennomført to gruppeintervju med fem mellomtrinnslever i hvert intervju. Spørsmålene skulle få barna til å beskrive hva som er av betydning når en relasjon med medelever oppleves som god, og hva som er av betydning når en relasjon med lærere oppleves som god. De ble også spurt om hva andre kan gjøre for at barn skal få det bedre.

Hensikten med prosjektet er å gi leseren dypere innsikt i hva barn mener kan gjøres for at barn skal oppleve gode relasjoner med medelever og lærere.

Barnas perspektiver presenteres gjennom en tematisk fremstilling av materialet, og ses i lys av Axel Honneths teori om anerkjennelse i tre sfærer.

Resultatene viser at det barna mener er av betydning for at en relasjon med medelever og/eller lærere skal oppleves som god, kan forstås i tråd med begrepene tilhørighet, intersubjektivitet og autoritativitet, som igjen kan knyttes til anerkjennelse i sfæren for tilhørighet, sfæren for rettigheter og rettferdighet, og sfæren for solidaritet.

# Summary

This study deals with students' experiences with social relations in their own environment and is based on qualitative interviews. Two group interviews have been conducted with five intermediate-stage students in each interview. The questions should cause the children to describe what is important when a relationship with fellow students is perceived as good, and what is important when a relationship with teachers is perceived as good. They were also asked what others can do to make children feel better.

The purpose of this project is to give the reader deeper insight into what children think can be done in order for children to experience good relationships with their peers and teachers.

The children's perspectives are presented through a thematic representation of the material and viewed in light of Axel Honneth's theory of recognition in three spheres.

The results show that what the children believe is of importance for a relationship with fellow students and/or teachers to be perceived as good can be understood in line with the concepts of belonging, intersubjectiveness and authoritativeness, which in turn can be linked to recognition in the sphere of belonging, the sphere of rights and justice, and the sphere of solidarity.

## Forord

Denne studien retter fokus mot barns tilværelse slik den var *før* koronapandemien kom i 2020. Den tar for seg barns «normale» hverdag, og ikke barns dagligliv i en unntakstid. Det har bakgrunn i at innsamlingen av data ble gjort før pandemien inntraff, og fordi jeg har et håp om at barns hverdag en dag skal få komme tilbake til det den var.

Tittelen på oppgaven er ikke et sitat som kom frem i intervjuene, men et tenkt utsagn som skal fange interessen til leseren. Den har til hensikt å løfte frem barnets stemme, som jo er et viktig poeng i denne oppgaven, og å gi et tydelig budskap om at vi må lytte til barn for å få innblikk i hvordan de vil ha det i sine relasjoner med andre.

Jeg vil gjerne benytte muligheten til å takke min veileder Astrid Halså for god støtte og veiledning underveis i prosessen, og Mette Cecilie Rogstad Nilsen som har sjekket dokumentet for rettskriving. Tusen takk til Kari Kamstrup Hovind som har hjulpet meg med å se empirien fra flere perspektiv, og Tron Erik Hovind for god støtte underveis.

## Innhold

1. Innledning.....	7
1.1 Tema .....	7
1.2 Bakgrunn .....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Oppgavens oppbygging .....	9
2. Skolerelaterte relasjoner i barns liv .....	11
2.1 Skolens mandat og innhold.....	11
2.2 Skolen som mulighetsarena for identitetsutvikling og dannning .....	12
2.3 Skolen som arena for at barn skal få si sin mening .....	14
3. Teoretisk perspektiv .....	15
3.1 Innledning .....	15
3.2 Honneths teori om anerkjennelse .....	15
4. Metode.....	20
4.1 Innledning .....	20
4.2 Valg av metode .....	20
4.3 Undersøkelsens populasjon og utvalg .....	21
4.4 Intervjuets rammer.....	23
4.5 Gjennomføring av intervju .....	24
4.6 Analyse av intervju .....	26
4.7 Metodekritikk .....	28
5. Barnas opplevelser av relasjoner i eget miljø.....	32
5.1 Innledning .....	32
5.2 Barnas blikk på relasjoner med medelever .....	33
5.3 Barnas blikk på relasjoner med lærere .....	41
5.4 Barnas blikk på hvem det er som har ansvar for at barn skal ha det bra med andre .....	48
5.5 Oppsummering .....	49

6. Anerkjennelse som betingelse for barns trivsel i skoletiden .....	50
6.1 Innledning .....	50
6.2 Barnas uttrykksform i intervjuene .....	50
6.3 Barnas behov for tilhørighet .....	51
6.4 Barnas behov for intersubjektivitet.....	53
6.5 Barnas behov for autoritativitet .....	55
6.6 Avslutning .....	57
Litteraturliste .....	58
Vedlegg 1: Mail til aktuelle organisasjoner .....	62
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	63
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	66
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	68

# 1. Innledning

## 1.1 Tema

Barna i denne studien er som de fleste andre barn i norsk skole. De har gode dager, og de har dårlige dager. De omgås gode venner og venner som ikke er så gode, og de har positive og negative opplevelser med hvordan de blir møtt av voksne.

Disse barnas historier handler i stor grad om positive og negative møter de har hatt med jevnaldrende og voksne. De gjør også rede for hva som er viktig for dem når de skal ha det bra i relasjoner på skolen.

På skolen skal alle elever oppleve at de blir sett, og de skal føle at de har det trygt og godt (jamf. Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Barna skal bli møtt med respekt for sin egenart og personlige integritet, og de skal føle at de blir anerkjent (jamf. Utdanningsforbundet, u.å.).

Barn som føler at de blir møtt med anerkjennelse har i mange tilfeller gode forutsetninger for å utvikle sin identitet og sitt selvilde. Barn som ikke blir møtt med anerkjennelse risikerer at denne dannelsesprosessen får tilbakefall eller stagnerer. Dette er godt dokumentert i forskningen det blir vist til i kapittel 2.

Samtidig har vi noe begrenset kunnskap om hvordan vi skal forstå dette, og ikke minst om hvordan barn selv opplever å bli møtt med anerkjennelse av andre. Forskningen forteller mye om effekten anerkjennelse har på barn, men vi vet lite om hvordan barn ønsker å bli møtt av medelever og lærere. Derfor velger jeg å belyse denne tematikken her, gjennom å la barn fortelle om hva de setter pris på i sine relasjoner med jevnaldrende og voksne.

Mange barn viser at skolehverdagen er viktig for dem fordi den blant annet gir rom for at de kan tilbringe tid med venner, og fordi den gir rom for å møte snille voksne som bryr seg (Aasen & Vigmostad, 2014). Samtidig ser de også at skoledagen kan by på utfordringer, og at det av og til kan være godt å søke hjelp hos venner eller voksne på flere arenaer i barnets liv (Fonn, 2012, s. 200-202).

Gjennom å lytte til barns opplevelse av egne relasjoner med andre kan vi få innblikk i hvordan barn ønsker å bli møtt når de opplever noe som er vanskelig, og vi kan få forståelse for hvordan vi kan være med å forebygge barns trivsel i skolehverdagen. Samtidig gir det også innblikk i hvordan medelever og lærere kan legge til rette for at barnet skal styrke sitt selvilde og sin identitet i møter med andre.

## 1.2 Bakgrunn

Som lærer har jeg sittet i mange samtaler med barn som opplever relasjonelle vansker. De gir uttrykk for at de stadig må innrette seg nye krav og væremåter ut ifra hvem de skal møte, og at den de møter ikke alltid oppfører seg slik som barnet ønsker. Noen forteller at de ikke har noen å leke med i friminuttene, og andre sier at de har lærere som ikke bryr seg. Dette er veldig uheldig når alle barn har rett på å ha et trygt og godt skolemiljø (jamf. Opplæringslova, 1998, § 9A-2).

Jeg har også hatt samtaler med kollegaer som sier det er vanskelig å vite hva de skal gjøre når barn ber om relasjonell hjelp. Problemene kan være gjentatte og vedvarende, og løsningene kan være vanskelige å finne. Noen opplever at det er utfordrende å gjøre riktige tilpasninger til barnet, og andre konkluderer med at barnets relasjonelle kompetanse er fraværende.

Dette gjør meg nysgjerrig på hva barn mener er av betydning for at deres relasjoner med andre skal oppleves som gode. Min oppfatning er at barn vet best hvordan barn vil ha det, og derfor er jeg interessert i å lytte til barns eget perspektiv på tematikken.

Gjennom å innta barns perspektiv kan vi forstå hva barn prøver å formidle, og hvordan vi som voksne kan hjelpe barnet til både barnets og fellesskapets beste (Strandbu, 2011, s. 41).

Derfor er det hensiktsmessig å skaffe seg innblikk i hvordan barn opplever egen hverdag når vi vil hjelpe barn med å få det bedre.

Dette gjør det interessant å intervju barn i en gruppekontekst der de selv får lov til å være med og forme situasjonen. Jeg vil også tillegge forskningen et sosialkonstruktivistisk perspektiv fordi jeg vil at barna selv skal være med og forme en felles sannhet.

Min rolle i denne forskningen blir, jamf. Strandbu (2011, s. 43-47), å analysere barna ut ifra deres ståsted, og å legge vekt på at barna er aktive deltakere i eget liv. Jeg knytter barns eget perspektiv til barnets deltakelse i en konkret sammenheng, og ser hvordan barna opptrer i en hverdagslig kontekst hvor det de skal snakke om oppleves i et «her og nå» - perspektiv.



### 1.3 Problemstilling

Selv om det nå er blitt mer legitimt enn før at barn skal få uttale seg om eget liv, så kan ikke forskningsfeltet vise til at barn har fått uttale seg om egne relasjoner skolehverdagen. Derfor belyser dette prosjektet følgende problemstilling:

*Hva mener barn på mellomtrinnet er av betydning når en relasjon med medelever og/eller lærere oppleves som god?*

Denne problemstillingen brytes ned til to forskningsspørsmål:

- Hva mener barn er av betydning når en relasjon med medelever oppleves som god?
- Hva mener barn er av betydning når en relasjon med lærere oppleves som god?

Begrepet «relasjon med medelever» viser i dette tilfellet til relasjoner barna har med jevnaldrende, eldre og yngre barn i skoletiden. «Relasjon med lærere» betegner relasjoner barna har med skolens ansatte, uavhengig av den ansattes grad og utdanning.

I intervjuene bruker jeg begrepet «god venn» når jeg vil at barna skal fortelle om hva som er av betydning når en relasjon med medelever oppleves som god, og «snill voksen» når jeg vil at barna skal fortelle om hva det er som gjør at en relasjon med lærere oppleves som god. Tilsvarende bruker jeg også begrepene «dårlig venn» og «en voksen du ikke vil snakke med» når jeg vil at barna skal snakke om kontrastene til «god venn» og «snill voksen». Ordet «relasjoner» presenterer jeg aldri direkte for elevene, men jeg oversetter det med begreper som «vennskap», «å være med venner» eller «å være med voksne».

Denne problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål ble utformet med utgangspunkt i datamaterialet. Avgrensningene er gjort med bakgrunn i at informasjonen barna kom med hovedsakelig handlet om barnas relasjoner med jevnaldrende og voksne på skolen.

### 1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel to ser jeg nærmere på skolens innhold og mandat, og jeg viser til hvorfor det er viktig at barn får lov å si sin mening i skoletiden. Jeg går også nærmere inn på hvordan anerkjennelse i skoletiden er av særlig betydning for mange barns dannelse.

Kapittel tre handler om det teoretiske aspektet ved analysen. Her gjør jeg rede for hvorfor barn trenger å bli møtt med anerkjennelse, og hvordan dette henger sammen med Honneths teori om anerkjennelse i tre sfærer (Honneth, 2006; Honneth et al., 2003).

I kapittel fire skriver jeg om oppgavens metodikk. Jeg går nærmere inn i det metodiske arbeidet med prosjektet, og gjør rede for populasjon, utvalg og intervju. I tillegg går jeg også nærmere inn på arbeidet med analysen, og jeg ser metodevalget med et kritisk blikk.

Kapittel fem handler om empirien. Jeg gir en tematisk fremstilling av barnas perspektiv på hva det vil si å ha det bra med venner, og hva det vil si å ha det bra med voksne. Jeg gjør også rede for barnas perspektiv på hvem det er som har mest ansvar for at barn skal ha det bra i skoletiden. Her presenterer jeg den første tolkningen av datamaterialet, slik at funnene er klare for drøfting når jeg tar dem med over i kapittel seks.

I kapittel seks ser jeg hvordan tilhørighet, intersubjektivitet og autoritativitet er sentrale begreper i arbeidet med min problemstilling og jeg løfter dataene inn i en sosialkonstruktivistisk fortolkningsramme med fokus på Honneths teori om anerkjennelse (jmf. Honneth, 2006; Honneth et al., 2003). Her trekker jeg også inn mye ny teori, fordi datamaterialet fra intervjuene er litt for tynt til å være utgangspunkt for drøfting alene.

Avslutningsvis i kapittel seks gjør jeg rede for prosjektets relevans i tråd med tidligere forskning, og hvordan anerkjennelse i tre sfærer er av betydning for barns trivsel i skoletiden. Til slutt følger også en oppsummering som svarer på min problemstilling.

## 2. Skolerelaterte relasjoner i barns liv

### 2.1 Skolens mandat og innhold

Da grunnskolereformen Reform 97 trådte i kraft i 1997 var intensjonen å videreføre viktige trekk ved den norske enhetsskolen, samtidig som at det skulle tas hensyn til at skolen skulle bli mer moderne (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996).

Grunnskolen fikk mye av ansvaret for å gi barn og unge gode oppvekstvilkår, og skolefritidsordningen ble et tilbud både før og etter skoletid. Undervisningsmessig skulle det legges større vekt på kulturelle aktiviteter der skapende uttrykksformer og virksomheter spilte en sentral rolle, og alle skulle ha rett på likeverdig og tilpassa opplæring (Øia & Fauske, 2010, s. 161-163).

Evalueringen av Reform 97 viser at det norske skoleverket samlet sett ikke nådde målet om likeverdig og tilpassa opplæring for alle (Haug, 2004b, s. 252). Planen skulle gjelde alle elever, men innhold og arbeidsmåter reflekterte noen interesser og interessegrupper mer enn andre. Begrepet «inkludering» ble ikke sett i sammenheng med andre sentrale områder i planen, og sammenhengene mellom inkludering, spesialundervisning og tilpasset opplæring ble noe uklare og utydelige.

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) startet et nytt reformarbeid i skolesektoren. Her var målet å forsterke kvaliteten på grunnskoleopplæringen for alle, med vekt på at skolene skulle sørge for et inkluderende læringsmiljø og mer inngående tilpassa opplæring. Med det fulgte også et krav om at mye av undervisningen skulle tilpasses hver enkelt elev inne i klasserommet, og en forventning om at behovet for spesialundervisning skulle reduseres (jamf. Bjørnsrud, 2004; Utdannings-og-forskningsdepartementet, 2004).

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at planen ikke ga god nok støtte til hvordan det faglige innholdet skulle velges ut og tilrettelegges, og at formaliseringen det ble lagt opp til ikke var tjenlig for breddefokuset og dybdefokuset i læringen (Sivesind, 2012). Utdanningsnytt.no (2012) viser at innføringen av Kunnskapsløftet medførte en kraftig økning i antall vedtak om spesialundervisning, og at stadig flere elever ble tatt ut av fellesskapets undervisning.

Med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet som kom i 2020, ble innholdet og prinsipper for opplæringen fornyet. Begrepet «Fagfornyelsen» brukes om prosessen med å fornye læreplanene, og «prinsipper for opplæringen» viser til et gitt kapittel i overordnet del av Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a, u.å.-b, u.å.-c). Det ble mer fokus på at

elevene skulle lære å ta vare på seg selv, og hvordan de aktivt kunne ta del i demokratiet. Barna skulle fortsatt presenteres for fellesskapende undervisning som skulle gi rom for tilhørighet og mestring, og de skulle lære å forstå, håndtere og bygge gode relasjoner med mennesker rundt seg (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b).

Til nå ser vi at skoleeiere ser strategiarbeidet med fagfornyelsen opp mot tidligere utfordringer, at de er fokusert på å få med alle lærere i prosessen, og at prinsippene jeg løftet frem i forrige avsnitt er noe av det skolelederne har mest fokus på i implementeringen (Ottesen et al., 2021).

Lærere skal, i tråd med fagfornyelsen, innta en veiledende rolle i undervisningen og møte elevene med tillit, respekt, krav og utfordringer som fremmer lærelyst og danning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). De skal bygge et godt læringsmiljø som gir rom for tilhørighet, og tilpasse undervisningen ut ifra dialog med elevene og hjemmet. Samtidig skal de også fremstå som forutsigbare og omsorgsfulle voksne og legge forholdene til rette for at alle barn skal ha det bra på skolen.

For mange lærere kan dette by på utfordringer i form av at de må legge om mye av undervisningen. Elevene skal få utforske mer og være mer i dialog med hverandre, og læreren skal fungere som en trener, ikke en dommer. De må gjøre en del prioriteringer som sørger for at undervisningen aktiviserer alle, og at alle elevene får utfordringer som er tilpasset deres nivå.

## 2.2 Skolen som mulighetsarena for identitetsutvikling og danning

Skolen har et utdanningsoppdrag og et dannelsingsoppdrag som er gjensidig avhengig av hverandre, og som det skal jobbes parallelt med hele veien i barns grunnutdanning (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). *Utdanningen* skal lære barnet å forstå seg selv, andre og verden, og *danningen* skal gjøre barnet til et selvstendig og ansvarlig medmenneske (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c).

Danningen handler i mange tilfeller om å erfare hva som er akseptabel og uakseptabel atferd i møter med andre, og å tilegne seg kunnskap om hvordan en bør opptre sammen med jevnaldrende. Det handler om å utvikle vennskap, oppleve konflikter, og å utforske livet uten for mye voksenkontroll (Corsaro, 2017, s. 125-275).

Elevene skaper motesymboler og væremåter seg imellom, og et spenningsforhold oppstår fordi noen får innpass, mens andre holdes utenfor. Elevkulturen rammes inn og påvirkes av læreren, men det er elevene selv som skaper kulturens verdier og holdninger (Michelet, 2019a, 2019b). Dette kommer til uttrykk i overordnet del av læreplanen som viser at «slik den enkelte elev bidrar til fellesskapet på skolen, bidrar fellesskapet til den enkeltes trivsel, utvikling og læring» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c).

På skolen erfarer barn om de er pene nok, presterer høyt nok, og/eller har «riktige» interesser. De kule barna er gjerne de pene, høyt presterende og de med «riktige» interesser, imens de mindre pene, dårligere presterende og de som liker «feil» ting ofte blir holdt utenfor (Rysst, 2014, 2020). Slik blir barna oppmerksomme på eget utseende, egen selvpresentasjon, egne emosjoner, personlige ambisjoner, og hvordan dette gir tilhørighet hos andre (Corsaro, 2017).

På skolen er de barna som får lov til å være med i lek ofte de som er interessert i de samme tingene som andre, de som kan å holde på hemmeligheter, de som går med på å følge lekens regler og normer, og de som velger å innfinne seg i forventninger fra andre. For mange er målet å bli møtt med intimitet, aksept, tilhørighet og mestring fra andre, som igjen er utgangspunkt for barnas utvikling av identitet (Bjerrum Nielsen, 2014; Frønes, 2013; Rysst, 2014, 2020; Øia & Fauske, 2010).

Samtidig ser vi også at mange barn føler at de ikke alltid blir tatt med i lek (Wendelborg, 2021). Dette er gjerne barn som har litt mer unike interesser enn andre, som andre ofte ikke har tillit til, og/eller som ikke vil innfinne seg regler, normer og/eller forventninger fra andre. Disse barna har gjerne behov for støtte fra en voksenperson til å komme inn i sosialt samspill med jevnaldrende (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 35-51).

Når barn trenger hjelp til å komme inn i sosialt samspill med andre har de behov for at den voksne ser akkurat dette barnets særegne utfordringer og behov. For å få til det, må den voksne praktisere en del strategier som forebygger og reduserer vansker hos barn og unge. Her løfter forskningsfeltet frem mange ulike strategier. Felles for mange av disse er at den voksnes rolle ofte handler om å vise varme, kontroll, trygghet, gode rammer og forutsigbarhet, slik at ulikhetene i barnas miljø jevnes ut, samtidig som at barna vet at de alltid har en voksen å komme til (Aubert & Bakke, 2018; Baumrind, 1966; Bowlby, 1979; Hansen, 2012; Powell et al., 2015). Dette kan by på utfordringer i form av at den voksne ikke skal forskjellsbehandle, at barn ikke skal tvinges til å være med andre, og at det i mange tilfeller kan være vanskelig å holde balansen mellom varme og kontroll.

### 2.3 Skolen som arena for at barn skal få si sin mening

Frem til 1990-/2000-tallet var det ikke kultur for at voksne skulle lytte til barn. Etter tusenårsskiftet ble det imidlertid mer aktuelt at barnet skulle få en egen stemme og at voksne skulle ta hensyn til det barnet hadde å si (Strandbu, 2011, s. 15-17). Barna gikk fra å bli sett som «human becomings», til å ses mer som «human active beings», og deres emosjonelle velvære ble satt i fokus (Corsaro, 2017; Gullestad, 1996; James et al., 1998). Oppdragerne skulle gi barnet ressurser til å finne og utvikle seg selv, og de skulle fungere som en trygg havn i barnets utforsking av verden (jamf. Bowlby, 1979; Powell et al., 2015) .

Dette kom til uttrykk i Reform 97 som viste at barna skulle vokse inn i en felles kultur, samtidig som at de utviklet sin egenart og identitet (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996). De skulle lære å kommunisere med andre, og å si sin mening. Lærerne skulle tilby barna felles preferanserammer, og legge til rette for det enkelte barns opplevelse av beskyttelse, trygghet og likeverd. De skulle også lære barna hvordan personlige problemer ofte er delt av flere, og kan løses sammen med andre.

Den nye barndomsforskningen gir uttrykk for at det ikke skal være forskjell på barn og voksne som mennesker. Det er premissene for barndom og «voksenom» som er ulike (jamf. Kousholt, 2014, s. 31). Barn skal forstås som selvstendige individer som omgås andre barn utenfor familien, og som viktige bidragsytere til resten av samfunnet. Samtidig sier ikke den nye forskningen noe særlig om hva som er forventet av voksne, annet enn at det er viktig for barns utvikling at de inngår i relasjoner med voksne. Dette kan ha bakgrunn i at mye av den nye forskningen på barn finner sted i voksefrie soner hvor barn får handle fritt, uavhengig av all form for voksenkontroll.

I fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, fremheves det at barna skal forme sin identitet, sitt selvilde, sine meninger og holdninger i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). De skal oppleve at de blir lyttet til, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke ting som angår dem. De skal også erfare og praktisere ulike former for demokrati, og det skal gis rom for at de kan ta egne valg. Mangfoldet og ulikhetene skal anerkjennes og verdsettes, og elevene skal føle at de blir møtt med gjensidig respekt fra både medelever og lærere (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b).

## 3. Teoretisk perspektiv

### 3.1 Innledning

Valget av teoretisk perspektiv i denne oppgaven er gjort med utgangspunkt i empirien, og ettersom barna fortalte om fenomener som har fellestrekk med mange teoretikere sin tolkning av begrepet anerkjennelse, så ble det naturlig å forstå analysen i denne retning.

Anerkjennelseperspektivet favner min forståelse av hvordan barn vil at deres følelser skal bli tatt på alvor, hvordan de vil at deres rettigheter skal bli hørt, og hvordan de søker tilhørighet med andre (jamf. Honneth, 2006; Honneth et al., 2003; Wetz, 1994).

Her velger jeg å ta utgangspunkt i Axel Honneths teori om anerkjennelsens tre sfærer, fordi dette er en teori som tidligere er brukt i forskning om hvordan anerkjennelse virker inn på barn (Hasvold, 2007; Thrana, 2016; Westby, 2021). Dette er imidlertid forskning som tar for seg anerkjennelse som fenomen i barns møter med profesjonsutøvere, men den sier lite om hva barn mener må til for at en relasjon med medelever og/eller lærere skal oppleves som god.

### 3.2 Honneths teori om anerkjennelse

Axel Honneth har siden 1996 vært professor i sosialfilosofi ved Frankfurt am Main, og siden år 2000 vært leder av instituttet for sosialforskning på samme sted. Han begynte å utarbeide sin teori om anerkjennelsens tre sfærer i slutten av 1980-årene, og presenterte den for omverden tidlig i 1992 (Honneth, 1992).

I det følgende legger jeg Honneths verker «*Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Gramatik sozialer Konflikte*» (1992) i dansk oversettelse (2006), og Honneths tekstsamling «*Behovet for anerkendelse*» (2003) til grunn for min redegjørelse av teorien.

#### 3.2.1 Bakgrunn for teorien

Axel Honneths anerkjennelsesteori er inspirert av teoriene til Georg Wilhelm Hegel (1967a, 1967b) og Herbert Mead (1935). Honneth dreier Hegel sine teorier om anerkjennelseskamp over i Meads sosialpsykologiske vitenskapssyn, og tillegger teorien en dimensjon som handler om at menneskets utvikling av selvbilde og identitet er betinget av anerkjennelse i tre ulike sfærer.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1967a, 1967b) innførte tanken om at anerkjennelse bygger på prinsippet om gjensidighet, og knytter dette opp imot menneskets behov for å bli møtt med intersubjektivitet. Intersubjektivitet beskriver han som at hvis en handling skal være gjensidig, så må aktørene fremstå som nysgjerrige på og interesserte i hverandres liv. Han viser også at «kampen for anerkjennelse» handler om at mennesket hele tiden etterstreber gjensidig forståelse i relasjonen.

Herbert Mead (1935) hadde ikke spesielt fokus på anerkjennelse som begrep, men drøftet hva som må til for at mennesket skal utvikle sin identitet. Han viste at menneskets utvikling av identitet er betinget av at aktøren tar del i en sosial kontekst og sosial prosess, og at aktøren kan ta innover seg den signifikante og/eller generaliserte andres perspektiv. På denne måten vil aktøren ifølge Mead kunne få et bedre bilde av seg selv, og få gode forutsetninger for å dyrke egen selvrespekt og verdsettelse av seg selv.

Dette gir grunnlag til Honneth (2006) sitt perspektiv på at intersubjektivitet bygger på å kunne «være» i den andres oppfatninger, tanker og følelser, og hans opplevelse av at mennesket er drevet av «kampen om anerkjennelse» for å styrke sitt selvilde og sin identitet. Slik dreier Honneth Hegel sin teori om anerkjennelseskamp over i Meads sosialpsykologiske vitenskapssyn, ved å vise at utvikling av identitet forutsetter anerkjennelse i tre sfærer (Honneth et al., 2003).

### 3.2.2 Anerkjennelsens tre sfærer

Honneth ser anerkjennelsen mer som et abstrakt fenomen enn noe som kan defineres i et konkret begrep, og han forstår fenomenet i tråd med menneskets sfære for kjærlighet, sfære for rettigheter og rettferdighet, og sfære for solidaritet (Honneth, 1995; Honneth et al., 2003). Dette knytter han igjen til menneskets private liv, rettslige behov og sosiale liv.

Honneth (2006) viser at anerkjennelse i sfæren for kjærlighet ligger til grunn for aktørens utvikling av selvtillit, at anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet gir selvrespekt og personlig autonomi, og at anerkjennelse i sfæren for solidaritet ligger til grunn for selvverdsettelse. Han viser også at alt dette sammen er med på å styrke aktørens selvilde og identitet (Honneth, 2006).



### *Anerkjennelse i sfæren for kjærlighet*

Anerkjennelse i sfæren for kjærlighet er primært knyttet til relasjonen mellom barn og foreldre, men kan også komme til uttrykk i relasjonen mellom gode venner (Honneth, 2006). Den er ifølge Honneth forankret i kroppslige forhold, som nærhet, følelser og emosjonell oppmerksomhet, og danner grunnlaget for at mennesket kan inngå i nære relasjoner med andre.

Kjærlighetssfærens form for anerkjennelse gjør seg gjeldende når barn opplever at relasjonen med venner utløser sterke følelser som bitterhet, sorg og glede, og den er til stede når barn opplever at andre medelever har lyst til å være venner med dem. Dette er altså anerkjennelse som bygger på genuin nysgjerrighet og interesse fra aktørene selv, og ikke premisset om at barna står i relasjon til hverandre kun fordi de går i samme klasse (jamf. Honneth, 2006).

Anerkjennelse i sfæren for kjærlighet kommer også til uttrykk i relasjonen mellom lærer og elev når de kan snakke om ting som handler om privatlivet. Dette er en form for anerkjennelse som strekker seg utover partenes roller og profesjon, og som bygger på et emosjonelt bånd mellom lærer og elev. Når det er sagt vil jeg også påpeke at lærere, i lys av sin profesjon, skal være veldig bevisst på hvordan de anerkjenner barn i sfæren for kjærlighet. Det er fordi jeg tenker at anerkjennelse i sfæren for kjærlighet er knyttet til svært sterke relasjonelle bånd, og da kan få betydning for hvordan læreren favoriserer elever.

Når barn anerkjennes i sfæren for kjærlighet kan det, i tråd med Honneth (2006), resultere i at barnet opplever balanse mellom selvstendighet og emosjonell tilknytning, og at resultatet blir økt selvtilit. Denne selvtiliten kommer av at anerkjennelse i sfæren for kjærlighet gir barnet muligheter både til å gi uttrykk for egne ønsker og behov, og til å handle fritt uten å måtte være redd for negative konsekvenser.

### *Anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet*

Når anerkjennelsen knyttes til aktøren som et rettssubjekt handler det, ifølge Honneth (2006), om anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet. Anerkjennelse i rettssfæren er fundert i aktørenes rett til frihet, politisk aktivitet, og ulik type sosial velferd. Slik er anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet kjennetegnet av at den definerer vår rolle i relasjonen, og pliktene som følger denne rollen.

I skolehverdagen kommer anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet blant annet til uttrykk når elevenes rett på medansvar, medvirkning og tilpasset opplæring trer i kraft (jamf. Opplæringslova, 1998, § 1-1). Den gjør seg også gjeldende når elever snakker om rettferdig behandling i lek, når de sier at urettferdig behandling ikke er greit og når de går med på at alle parter skal få lov til å si sin mening i arbeidet med å løse en konflikt. Samtidig gjør den seg også gjeldende når lærere tildeler barna oppgaver som er tilpasset deres nivå, når elevene får lov til å ta del i elevråd og/eller når elevene tildeles medansvar i form av å være ordenselever, gangansvarlige og/eller søppelansvarlige i sin klasse.

Anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet kan hjelpe barna med å forstå seg selv ut ifra den generelle andres perspektiv (jamf. Honneth, 2006). De blir bevisste på egen rolle og rettigheter i relasjonen og hvilke forpliktelser det er som knytter seg til dette. De lærer også å anerkjenne andre på bakgrunn av roller og rettigheter de har, og å styrke sin selvrespekt og personlige autonomi (jamf. Honneth, 2006).

#### *Anerkjennelse i sfæren for solidaritet*

Anerkjennelse i sfæren for solidaritet tar utgangspunkt i at aktørene har en felles verdihorison og legger til rette for at fellesskapet skal favne et mangfold (Honneth, 2006). Anerkjennelsen er fundert i at aktørene er tolerante overfor hverandre, uten at det nødvendigvis er et følelsesmessig bånd som ligger til grunn for relasjonen.

På skolen kommer anerkjennelse i sfæren for solidaritet til uttrykk når barna opplever at de får være den de er. Det skjer når barn praktiserer at alle skal få lov til å være med og når enkeltelever opplever å være en del av «gjengen» fordi de går i samme klasse som de andre. Det gjør seg også gjeldende når lærere skal behandle alle elever ut ifra prinsippet om likeverd, når alle elever har rett på å få tilpasset opplæring, og når lærere tar elevene med i planlegging av undervisning slik at undervisningen skal favne hver enkelt elev på best mulig måte.

Solidaritetssfærens anerkjennelse er med å gjøre barna bevisst på sine individuelle særegenheter, og hvordan disse er til nytte for fellesskapet. I tråd med Honneth (2006), er denne formen for anerkjennelse med å gi grunnlag for at barn skal oppleve en positiv utvikling av selvverdsettelse.

### 3.2.3 Tre sider av samme sosialiseringmønster

I fagfornyelsen av Kunnskapsløftet står det at «Elevenes identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c). Det forklares med at det å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, er grunnlaget for empati og vennskap, og at dialog står sentralt i all sosial læring. Skolen skal formidle hvor viktig det er å praktisere lyttende dialog for å kunne takle motstand og at lærerne skal gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på egne og andres vegne (Utdanningsdirektoratet, u.å.-c).

Dette viser hvordan skoleverket legger vekt på at barns selvbilde og identitet kommer av deres evne til å ta hensyn til egne og andre følelser, deres opplevelse av medvirkning og medansvar og deres oppfatning av å høre til. Det er også med å vise at dette er viktige faktorer for barns utvikling av selvtillit, selvbilde, personlig autonomi og verdsettelse av seg selv.

Honneth (2006) presenterer at anerkjennelse i sfæren for kjærlighet kan gi individet bedre selvtillit, at anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet kan gi styrket selvrespekt og personlig autonomi og at anerkjennelse i sfæren for solidaritet kan styrke barnets verdsettelse av seg selv. Han gir også uttrykk for at dette til sammen kan være med og styrke barnas selvbilde og identitet (Honneth, 2006).

På den annen side kan barn som opplever krenkelser som erting og mobbing, og/eller utestenging i skoletiden bli litt ekstra engstelige, usikre, forsiktige, følsomme og tause, og reagere på uakseptabel atferd med tilbaketrekning og gråt (Olweus, 1992, s. 17-57). Barn som blir utsatt for krenkende og/eller utestengende atferd opplever gjerne mer ensomhet enn andre, har ofte lav selvtillit og gjerne et negativt inntrykk av seg selv. De er i mange tilfeller redde for å skade seg, fremstår ofte klossete i lek, og/eller har generelt dårlig kroppskontroll. De har også vanskelig for å hevde seg i kameratflokkene og gjør det gjerne dårligere faglig sett på skolen (Øia & Fauske, 2010, s. 245-248).

Dette samsvarer med at mangel på følelser, medvirkning, medansvar og tilhørighet i relasjonen, kan føre til at barns utvikling av selvtillit, selvbilde, personlig autonomi og selvverdsettelse stagnerer (jamf. Honneth, 2006). Det er også i tråd med hvordan Honneth (2006) viser at barn som blir usikre på både seg selv og de rundt dem, kan få utfordringer med å delta i sosialt samspill med flere.

## 4. Metode

### 4.1 Innledning

Som vi så i kapittel 2, er det gjennomført mye forskning på barns relasjoner med jevnaldrende og voksne. Imidlertid er dette undersøkelser som stort sett presenterer voksnes forståelse av barns situasjon, og barnas stemme har i liten grad blitt hørt. Samtidig er det nå mindre legitimt enn før at profesjonelle yrkesutøvere skal fremstå som eksperter på andres liv og derfor vil jeg belyse barnas egen opplevelse av deres relasjonelle forutsetninger og behov.

I dette kapitlet gjør jeg rede for min vitenskapsteoretiske tilnærming til studien, valg av metode, undersøkelsens populasjon og utvalg, gjennomføringen og analyse av intervju og et kritisk blikk på egen forskning.

### 4.2 Valg av metode

De siste tiårene har det vært en gradvis økning i forskere som ønsker å få tak i barns eget perspektiv. Behovet for å se barn som aktører i eget liv, og å involvere dem som i tematikk som angår deres hverdag, er i dag svært aktuelt innen mange vitenskapelige disipliner.

Når vi ønsker å få tak i barnets eget perspektiv er det hensiktsmessig å bygge undersøkelsen på et kvalitativt forskningsdesign. Det er fordi kvalitative metoder er kjennetegnet av nær kontakt mellom forsker og deltakere i felten, og at informanten får lov til å gi uttrykk for sin opplevelse av egen situasjon. Det gir også rom for at informanten kan uttale seg om private og sensitive emner (Thagaard, 2018, s. 11-33).

Kvalitative forskningsdesign gir oss mulighet til å være til stede i situasjonen slik den naturlig foregår, og vi kan benytte oss av et metodemangfold. Gjennom intervjuer kan vi få tak i forskningsdeltakerens forståelse og opplevelse av en situasjon, og vi kan håndplukke informanter som er i besittelse av de erfaringene vi er på jakt etter (jamf. Thagaard, 2018, s. 11-33). Derfor er det interessant å ta utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign når min kunnskapsinteresse ligger i å finne ut mer om barns perspektiv på relasjoner i egen hverdag.

Begrepet «barns perspektiv» handler for meg om å forsøke å se verden ut ifra de ståsteder og posisjoner barn befinner seg i, på grunnlag av at jeg vil forstå barn som aktive deltakere i eget liv. Jeg vil se dem som at de er med å skape virkeligheten de lever i, og at deres opplevelse av virkeligheten er en fortolkning av sammenhengene de vokser opp i (jamf. Kousholt, 2014, s. 35-37).

Dette er en definisjon som beskriver hvordan jeg, gjennom å forsøke å innhente barns perspektiv, kan få forståelse for hva barn mener er av betydning når en relasjon med medelever og/eller lærere oppleves som god. Og når *det* er målet, er det i tråd med Kousholt (2014) viktig at jeg tar utgangspunkt i ikke bare ett, men flere barns perspektiv. Barn er forskjellige. De gjør forskjellige ting og derfor har de forskjellige perspektiv på virkeligheten de vokser opp i.

Jeg ønsker å snakke med flere barn i ett og samme intervju fordi det kan bidra til at barna utfyller hverandre. Det gir rom for at informantene kan belyse hverandres ståsted fra flere perspektiv, og at de kan praktisere det læreplanverket så fint omtaler som *lyttende dialog* (jamf. Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Lyttende dialog handler ifølge læreplanverket om å kunne lytte til andres meninger samtidig som en gir uttrykk for egne perspektiv selv, og å kunne håndtere uenighet og konflikter med mål om å finne løsninger i fellesskap med flere.

Gjennom å benytte fokusgruppeintervju i møte med mine informanter vil jeg få innsikt i spekteret av holdninger og meninger som er utbredt i gruppa (Thagaard, 2018, s. 92). Barna får mulighet til å gi hverandre respons på ulike synspunkter, og det legges til rette for at de kan utdype de temaene som er interessante for mitt prosjekt.

Jeg vurderte også mulighetene for å benytte meg av individuelle intervju, observasjon eller spørreundersøkelse, fordi dette også er forskningsdesign som legger til rette for å få tak i barns perspektiv, men kom frem til at dette ikke ville gitt like utfyllende og åpenhjertelige svar på min problemstilling. Derfor landet jeg på å ta i bruk fokusgruppeintervju.

Et kvantitativt forskningsdesign ville jeg ikke bruke i denne studien, fordi det ikke ville gi et like godt grep om barns perspektiv som er tilfellet ved kvalitativ forskning.

#### 4.3 Undersøkelsens populasjon og utvalg

Barn tilbringer det meste av sin våkne tid på skolen, og da er det interessant å intervju barna i en skolerelatert kontekst. De har ofte lettere for å uttrykke seg til venner om hvordan de egentlig har det og derfor var det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene i grupper med barn på omtrent samme alder.

Barna i intervjuene er rekruttert fra to skoler som jeg har hatt en tilknytning til. De to skolene lå begge i samme fylke, men rammebetingelsene var noe ulike.

Skole A hadde i overkant av 250 elever, og skole B hadde tett opp imot 200. Skole A lå i utkanten av en større by, og skole B lå nærmere bygda. Skole A baserte mye av sitt dannelsesoppdrag på det evidensbaserte tiltaket «Positiv atferd, støttende læringsmiljø» [PALS] og skole B baserte elevenes dannelse på mer lokale tiltak som de konstruerte selv.

Det evidensbaserte tiltaket PALS bygger på at elevene skal oppleve mestring, redusert stress, trygge relasjoner med medelever og ansatte, og god samhandling mellom barn, unge og voksne (Aasheim et al., 2018). De lokale tiltakene ved skole B gikk ut på å dyrke tillit, trygghet, trivsel og klare grenser for elevene.

Undersøkelsene skulle i størst mulig grad være preget av samtaler mellom barna, derfor søkte jeg informanter som hadde gode forutsetninger for å delta i dialog. Skolene fikk selv stå for rekrutteringen, gitt at utvalget fylte kriteriene jeg stilte.

Utvalgsriteriene er basert på oppsettet for hvordan man gjør et *strategisk* utvalg (Thagaard, 2018, s. 54-56). Det vil si at skolene ble bedt om å systematisk velge ut personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som oppfyller følgende kriterier:

1. Informantene skal være elever ved en av to navngitte skoler på Østlandet.
2. Informantgruppa bør bestå av seks elever på mellomtrinnet: to fra 5.trinn, to fra 6.trinn og to fra 7.trinn.
3. Informantene bør ha gode forutsetninger for å bidra aktivt i en samtalegruppe med fem andre barn fra samme skole.

Ved å rekruttere informanter fra skoler jeg har hatt en tilknytning til, sikret jeg at rekrutteringen ble så enkel som mulig, at forutsetningene svært forutsigbare, og jeg ville unngå å bruke mye tid på å bygge tillit. Det å ta utgangspunkt i barn fra 5., 6. og 7.trinn, kunne gi meg et bredt spekter av synspunkter, uten at variasjonen ble for stor, og det å be om informanter som hadde gode forutsetninger for å bidra i en samtalegruppe med fem andre kunne sikre flyt i samtalen. Videre vurdering av dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.7.

#### 4.3.1 Rekruttering, innhenting av samtykke og det etiske aspektet ved studien

Når det kom til selve rekrutteringen var det tilgjengeligheten og kjennskapet til de strukturelle rammene som var mest avgjørende. Jeg ville at prosessen med å finne informanter skulle være så enkel og praktisk som mulig, og det var viktig for meg at ledelsen ved de aktuelle skolene skulle være med og sikre det etiske aspektet ved rekrutteringen.

Jeg formulerte derfor en mail med forespørsel om deltakelse [vedlegg 1] og la vekt på at prosjektet var godkjent av NSD. Da kunne både skolen og jeg ha grunnlag for å si at barnas personvern ble ivaretatt. Informasjon om prosjektet og samtykkeskjema [vedlegg 2] ble deretter videreformidlet ut til aktuelle informanters respektive foresatte, via barnas kontaktlærere, og så levert ferdig underskrevet tilbake til meg rett før gjennomføring av intervjuene. Ett av samtykkene ble gitt muntlig fra en foresatt, via kontaktlærer, mens resten er dokumentert skriftlig.

I min studie er de etiske retningslinjene altså først og fremst ivaretatt gjennom at NSD har godkjent prosjektet [se vedlegg 3] og at samtykkeskjemaet er utviklet fra NSD sin mal for samtykke omkring deltakelse i kvalitative forskningsprosjekt (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Det er også gjennomført en anonymisert transkribering av lydopptakene som er behandlet med sikker dataoppbevaring, jamf. samtykke fra informantene.

#### 4.3.2 Det faktiske utvalget

Fem av seks elever møtte opp på skole A, og fem av seks elever møtte opp på skole B. I begge tilfeller var det en elev i sjette klasse som var fraværende; ei jente og en gutt. Det faktiske utvalget besto derfor av ti informanter totalt: fire fra 5.trinn, to fra 6.trinn, og fire fra 7.trinn. Dette utgjorde fem jenter og fem gutter til sammen.

Ved skole A sa samtlige informanter at de ikke dro kjensel på meg fra da jeg hadde vært innom der tidligere, og jeg kjente heller ikke igjen dem. Ved skole B var det flere som husket meg. To hadde jeg undervist et halvt år i matte, to kunne huske at jeg hadde vært innom et par ganger i klasserommet som vikar, og en lot være å kommentere situasjonen.

Ettersom det reviderte utvalget fremstod såpass gjennomsnittlig og balansert, valgte jeg å gjennomføre begge intervjuene på tross av at to informanter var fraværende. Det var fordi gjeldende utvalg ville kunne gi resultater som sto til forventningene.

#### 4.4 Intervjuets rammer

Det var viktig at de to intervjuene ble så like som mulig om jeg skulle kunne lete etter sammenhenger. Jeg ville holde samtalene et sted der barna er kjent, og i et tidsrom som passet barnas premisser (jamf. Drugli & Engen, 2004). Derfor gjennomførte jeg begge intervjuene på

barnas respektive skoler, i et tidsrom hvor barna ikke gikk glipp av undervisning de så frem til.

Elevene plasserte jeg rundt et rektangulært bord på et grupperom, og jeg satte meg selv på den ene kortsiden. Da kunne alle se hverandre i øynene, og jeg hadde god kontroll og oversikt over situasjonen. Jeg inntok en slags ordstyrerrolle og fikk alle informantene med på at «det som blir sagt i rommet, blir i rommet». Det gjorde jeg fordi alle skulle føle at de kunne snakke fritt og vite at de ville bli møtt med anerkjennelse og empati.

Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i «tre-med-grener-modellen» (jamf. Rubin & Rubin, 2012). Den lagde jeg i en tidlig fase av prosjektet, da jeg ville snakke om følgende tre temaer:

1. Hva vil det si å ha det bra sammen med andre barn?
2. Hva vil det si å ha det bra sammen med voksne?
3. Hvordan ønsker dere å få hjelp til å ha det bra med de rundt dere?

Jeg formulerte «barnevennlige» spørsmål som kunne være god støtte til dialogen og spørsmål som gjorde at vi holdt oss til min kunnskapsinteresse [se vedlegg 4].

#### 4.5 Gjennomføring av intervju

Begge de to intervjuene ble gjennomført høsten 2019. Intervjuene varte i omtrent akkurat en time hver og mitt inntrykk var at alle barna, i begge intervjuene, fikk komme omtrent like mye til orde. De var ivrige, sjeldent uenige og totalt sett flinke til å reflektere over det de andre hadde sagt. Mange stilte oppfølgingsspørsmål til hverandre og samtlige var veldig støttende til det de andre hadde å si.

Da jeg gjennomførte intervjuene, kom alle elevene rett fra undervisning. Elevene i intervju B hadde hatt noe mer undervisning enn elevene i intervju A. I intervju A satt vi helt uforstyrret, men i intervju B ble en annen lærer med inn de første 5 minuttene, og vi hørte godt at en annen klasse hadde musikktime på andre siden av veggen.

Begge intervjuene startet med en kort introduksjon av hva vi skulle snakke om og en liten blakkjent-runde. Videre fulgte en oppfordring til å snakke fritt i intervju A og en direkte inngang til spørsmålene i intervju B.



I intervju A snakket informantene stort sett om medelever og lærere, mens informantene i intervju B snakket mye om medelever og lærere, men også nær familie. De fleste historiene var knyttet til ting de hadde opplevd den siste tiden og fant sted i et «her og nå» - perspektiv. Barna snakket både om ting de hadde opplevd selv, og om synspunkter de hadde på generell basis. I tråd med min problemstilling ble det derfor viktig å skille disse fortellingene fra hverandre og å hente ut de tingene barna mente på generell basis.

I intervju A var samtalen preget av mye dialog og lite innblanding fra forsker. Det førte til at intervju A ble naturlig og elevstyrt, med korte og ofte avbrutte innspill som dette:

*Intervjuer, intervju A: Hva kan gjøre at man ikke har det så bra med sine venner da?*

*Gutt 2, intervju A: Når man slår hverandre, sparker hverandre, banner til hverandre.*

*Jente 3, intervju A: ..og sier stygge ting.*

*Gutt 1, intervju A: ..ja, og så en ting, for eksempel å le av hverandre når man bommer for eksempel.*

*Jente 3, intervju A: ..eller hvis man skader seg hardt.*

*Jente 2, intervju A: ...eller hvis noen virkelig falt, og så ler den andre, men man gjorde det ikke med vilje*

I intervju B rakk barna ofte opp hånda når de hadde noe å si. Her ble derfor samtalen mer voksenstyrt, med lengre og helhetlige svar som dette:

*Intervjuer, intervju B: Nå skal vi snakke litt om det å være sammen som barn, og hva det vil si å være en god venn. Hva betyr egentlig det? NN.*

*Gutt 3, intervju B: Å være en god venn er en venn som liksom ikke gjør slemme ting mot deg, men som hjelper deg hvis du trenger hjelp og er snill med deg og prater med deg, ja.. og litt sånt*

*Intervjuer, intervju B: mhm, så bra! NN.*

*Jente 1, intervju B: En som trøster deg hvis du er lei deg, eller hvis du har slått deg, så kommer`n til deg og sier oppmuntrende ting, eller hvis du er redd for noe eller hvis du ikke tør noe, så sier de ikke bare at du bør prøve, men at de prøver å oppmuntre deg til å prøve det, og hvis du ikke tør, så gjør du det ikke.*

*Intervjuer, intervju B: mhm.. kjempebra! NN.*

*Gutt 3, intervju B: Når man er en god venn, da tar man vare på dem man liker og også alle andre som man kanskje bare ikke er så god venn med.*

Dette kan ha hatt betydning for hvor mye barna lot seg påvirke av hverandre, hvor stresset de ble i situasjonen, og hvordan de opplevde å bli møtt med forståelse. Og det kan igjen ha fått betydning for relabiliteten til studien – se kapittel 4.7 *Metodekritikk*.

#### 4.6 Analyse av intervju

Analysen ble gjennomført i siste fase av prosjektet. Dette brukte jeg et halvt års tid på før jeg innså at jeg burde gjennomføre flere intervju. Dessverre var dette i samme tidsrom som da koronapandemien inntraff, og muligheten for å gjennomføre flere intervju på tilsvarende vilkår falt bort. Derfor besluttet jeg å ta utgangspunkt i essensen i de intervjuene jeg allerede har, og forsterke dette med ulike teoretiske perspektiv i drøftingen.

Jeg transkriberte begge intervjuene selv og sammenfattet det med skriftlige notater jeg hadde gjort meg på kroppsspråk og blikkontakt underveis.

Da intervjuene skulle analyseres benyttet jeg meg av analysestrategien *meningsfortetting*. Meningsfortetting handler om å redusere lengre intervjuetekster til kortere formuleringer (Kvale et al., 2015). Jeg markerte de relevante sitatene med farger, klippet dem ut og sorterte de i ulike kategorier. Videre delte jeg grupperingene inn i nye underkategorier, og prøvde å finne gode overskrifter til disse. Resultatet ble overskriftene som er presentert i kapittel 5.

Da dette var gjort så jeg dataene opp imot teorier som kunne være aktuelle og opplevde at mye kunne knyttes til fenomenet anerkjennelse. Jeg så også at tilhørighet, intersubjektivitet og autoritativitet i stor grad var dekkende for informasjonen barna kom med. Derfor ble det aktuelt å se disse begrepene i lys av Honneths teori om anerkjennelse.

Selve analysen ble en abduksjonsprosess, en frem- og tilbake-prosess mellom teori og empiri, hvor jeg opplevde at jeg hele tiden måtte arbeide dynamisk for å forstå materialet (jamf. Thagaard, 2018, s. 184). Empirien ble vanskelig å forstå uten teori, og teorien ble vanskelig å forstå uten empiri. Slik opplevde jeg at alle kapitler helst burde skrives samtidig, og at ingen deler av arbeidet kunne bli prioritert foran noe annet.

Da jeg leste gjennom materialet så jeg hvordan deltakerne i mange tilfeller tilpasset seg ut ifra det som ble sagt, men også hvordan de valgte å være tydelige på å bevisst løfte frem sitt eget perspektiv. Jeg så også at de reflekterte godt rundt hverandres innspill og hvordan dette var med på å gi dem en felles forståelse av problematikken. Dette var helt nødvendig for at det

skulle bli mulig å svare på min problemstilling og det ligger til grunn for hvorfor jeg tillegger denne forskningen et sosialkonstruktivistisk-hermeneutiske perspektiv.

#### 4.6.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming til analysen

Kunnskapsinteressen i denne oppgaven er fundert i at jeg vil lytte til barns subjektive opplevelse av hva som er av betydning når en relasjon med medelever og/eller lærere oppleves som god. I den forbindelse er det hensiktsmessig å innta en sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming til forskningen.

Gjennom fokusgruppeintervju i informantenes eget miljø vil jeg forsøke å forstå barnas opplevelse av relasjoner i egen hverdag og hvordan deres situasjon virker inn på informasjonen de gir. I tillegg ønsker jeg også å gå nærmere inn på hvordan denne informasjonen kan gi forskningsfeltet dypere innsikt i hva barn mener kan gjøres for at barn skal oppleve en relasjon med medelever og/eller lærere som god.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet kommer her til uttrykk ved at barna, gjennom samtaler og diskusjon, skal skape en felles forståelse av hva det vil si å ha gode relasjoner med andre. De skal ta innover seg hva det er som rører seg i gruppa, være med og skape en ny forståelse av virkeligheten, og bidra til å utfordre gitte strukturer som allerede finnes i eksisterende forskning (jamf. Berger et al., 2000).

I arbeidet med analysen var det viktig for meg at dataene skulle kunne kategoriseres. Jeg ville plassere sitatene inn i ulike grupper, slik at jeg kunne lete etter helhetlige sammenhenger i det som ble fortalt og så jeg bedre kunne forstå hva det var som *egentlig* lå i det barna fortalte.

Hermeneutikken gjør seg gjeldende når jeg som forsker ønsker å kategorisere empirien og når jeg vil fortolke barnas historier for å forstå hvordan deres tanker, erfaringer og perspektiver er i tråd med dette prosjektets problemstilling (jamf. Thomassen, 2006, s. 171-172).

#### 4.6.2 Analysearbeidet

I arbeidet med analysen ble jeg oppmerksom på hvordan barna tilpasset utsagnene sine etter hva de andre informantene sa og hvordan de sammen skaper en sannhet som er i tråd med mitt sosialkonstruktivistiske vitenskapssyn. Det kom blant annet frem i følgende dialog:

*Jente 1, intervju B: Vi har altfor mye lekser! Altså - Jeg rakk nesten ikke gjøre alle leksene.*

*Jente 2, intervju B: Ikke jeg heller..*

*Gutt 3, intervju B: Det er litt sånn – [...] det er mange som har mere lyst på lengre.. vi slutter jo ganske tidlig. Vi slutter jo – det lengste vi har er halv to.*

*Jente 1, intervju B: Vi kunne slutta to.*

*Gutt 3, intervju B: Jeg har heller lyst til å kanskje en halvtime eller førtifem minutter mer skoletid enn å ha lekser siden.. Når jeg gjør lekser. Ofte blir jeg veldig sliten av lekser og – og sånn.. enn å kunne ha.. selv om skolen er lengre så har jeg fortsatt mere tid på fritiden siden jeg ikke gjør lekser.*

Her ser vi hvordan barna reflekterer seg frem til en felles forståelse av problemet, og hvordan de tilpasser egne meninger ut ifra det de andre sier. Det viser også hvordan barna «drar» samtalen i en bestemt retning og hvordan de tar sikte på å komme frem til en felles løsning.

Det at barna tilpasser seg hverandre og samskaper en felles sannhet på denne måten, kan være hensiktsmessig fordi det styrker deres felleskap og enighet, men det kan også være uheldig fordi ikke alle synspunkter kommer like tydelig frem. Det kan være et resultat av at troen på å komme frem til en felles enighet blir så sterk at det blir vanskelig å bringe nye meninger inn i dialogen.

Et annet poeng jeg ble oppmerksom på da jeg satte i gang med analysen, var at barna snakket lite om relasjoner de har med jevnaldrende og voksne utover familien på fritiden. Det var hensiktsmessig fordi jeg stort sett fikk informasjon som var tett knyttet opp imot min problemstilling, men det var også uheldig fordi vi vet at barns relasjoner på skolen i stor grad er preget av deres relasjoner på fritiden (Kousholt, 2014, s. 33-35).

Det ble heller ikke snakket noe om barns relasjoner på sosiale medier som også er med å prege barns relasjoner i skoletiden (jamf. Øia & Fauske, 2010, s. 215-227).

#### 4.7 Metodekritikk

Jeg ser at mitt valg av fremgangsmåte i arbeidet med dette prosjektet har sine fordeler og ulemper. Den største fordelen ligger i at jeg har vært ansatt i skolen underveis i hele prosessen, og at jeg derfor har hatt en forståelsesramme som er svært gunstig for min analyse og tolkning. Den største ulempen ligger i at koronapandemien traff oss midt i prosessen, og

satte begrensninger for at jeg kunne gjennomføre flere intervju på tilsvarende vilkår som de som er fremstilt her. Flere intervju ville styrket reliabiliteten til studien.

I det følgende vurderer jeg påvirkningen jeg hadde på egen forskning, fordeler og ulemper ved det å rekruttere barn som informanter, studiens populasjon og utvalg og andre faktorer som er verdt å merke seg før du leser analysen.

#### 4.7.1 Forskerrefleksivitet og subjektivitet

Ettersom jeg legger en sosialkonstruktivistisk-hermeneutisk tilnærming til grunn for denne studien er jeg også av den oppfatning at jeg har virket inn på informantene og informasjonen de kom med (jamf. Skjervheim, 1974). Jeg opplever at min tilstedeværelse kan ha virket inn på hva slags informasjon barna valgte å komme med, og at min forforståelse har vært av betydning for hvordan jeg valgte å tolke denne informasjonen.

Det at jeg har hatt tilknytning til begge skolene tidligere kan ha gjort at elevene følte at de allerede hadde en slags relasjon til meg. Dersom det var tilfellet kunne jeg bli en viktig representant for lærere, og det kunne legge føringer på om de følte at de måtte si de «riktige» tingene. I tillegg kan det også ha virket inn på om barna fikk sagt det de ville og/eller om de valgte å holde informasjon tilbake. De barna som ikke opplevde å ha en relasjon til meg fra før, kan kanskje ha vært litt tilbakeholdne i starten og muligens ha åpnet seg litt mer etter hvert.

I intervjuene valgte jeg å legge om språket til et mer barnevennlig språk, slik at informantene skulle forstå hva det var jeg ønsket å snakke om. Det kan ha vært av betydning for om barna tolket begrepene som ble trukket frem på samme måte som meg, og om jeg klarte å gjøre meg forstått i det jeg ønsket å formidle.

Den øyeblikkelige tolkningen jeg gjorde av barnas ideer og oppfatninger underveis i intervjuene var også med å forme hva det var jeg kommuniserte til dem. Det var av betydning for hvordan jeg valgte å fremstå med mitt kroppsspråk og hvordan jeg valgte å ordlegge meg i neste og kommende spørsmål. Tolkningene jeg gjorde av barnas ideer og oppfatninger underveis var hovedsakelig fundert i forforståelsen jeg tok med meg inn i intervjuene og hvordan jeg mer eller mindre bevisst forholdt meg til denne.

Begrepet forforståelse, eller «prejudices», er en fellesbetegnelse som brukes om alt det vi bringer med oss av verdier, kunnskaper, erfaringer, filosofier og holdninger inn i møtet med

informantene (Gadamer, 1989). Det handler om at vi utvikler et begrepsapparat gjennom det vi tror på, personlige erfaringer vi har med oss og verdier vi velger å relatere oss til. Bevissthet omkring egen forforståelse er et viktig utgangspunkt for å vite hva det er vi skal se etter og det er med å gi oss en retning på egen forskning.

I mitt tilfelle kom egen forforståelse til uttrykk gjennom at jeg tenkte barna ville bruke mye enklere ord til å forklare fenomenene enn det jeg gjorde og at de kom til å relatere mange av svarene til situasjoner og relasjoner de har vært med å erfare selv [på tross av at det er barns relasjoner på generell basis som er interessant for min problemstilling]. Jeg var også forberedt på at mange av historiene kom til å handle om viktigheten av å bli invitert med i lek, at andre er interessert i hvordan barn *egentlig* har det og at barna vil bli møtt med klare forventninger og rutiner.

Forforståelsen jeg tok med meg inn i intervju B var naturlig nok noe mer utfyllende enn forforståelsen jeg brakte med meg inn i intervju A fordi erfaringene jeg gjorde meg i intervju A var med å prege mine tanker om hva det var som ville møte meg i intervju B. Det ble synlig da elevene i intervju B fikk praktisere håndsopprekning, fordi det kunne gi meg mer utdypende og reflekterte svar enn det som ble tilfellet i intervju A, og da jeg tok med meg flere av de spontane spørsmålene fra intervju A inn i intervju B fordi dette var spørsmål som ga meg relevant og utdypende informasjon i intervju A.

#### 4.7.2 Utvalg og metode

Som tidligere nevnt, er utvalget i denne studien noe tynt. Det har bakgrunn i at det ble vanskelig å gjennomføre flere intervju på tilsvarende premisser da koronapandemien inntraff, og at jeg fant det lite hensiktsmessig å skulle rekruttere flere enn seks barn til hvert intervju.

Det å ta utgangspunkt i fem elever i hvert intervju [hvilket ble det endelige utvalget], kan ha vært hensiktsmessig fordi gruppa ikke var større enn at det var rom for å komme til orde for alle. Likevel kan det ha vært uheldig fordi gruppestørrelsen ble såpass stor at det kan ha blitt vanskelig for informantene å skulle vie like mye tillit til alle. Størrelsen på gruppene kan også ha vært av betydning for hvor godt informantene kjente hverandre, og hvor mye forpliktelse de følte var knyttet til det jeg sa om at «det som sies i rommet, blir i rommet».

Videre ser jeg at det å la skolene være de som rekrutterte informanter var nyttig fordi jeg med stor sannsynlighet kunne få informanter som gjerne ville snakke og dermed sikre at vi fikk en

veldig fin dynamikk i gruppa. Samtidig ser jeg at det kan ha vært uheldig fordi barn som har utfordringer med å snakke om egne relasjoner i egen hverdag i dette tilfellet ble utelatt.

Mitt inntrykk var at det endelige utvalget bestod av svært ressurssterke barn som stort sett hadde gode relasjoner til de rundt seg og som i stor grad klarte å regulere sine følelser selv. Dette ble tydelig for meg da en av informantene påpekte at denne gruppa stort sett bestod av elever som ikke bråker i timen. utfordringen min ble da at de mer «ressurssvake» barna ble utelatt – de barna som ikke har det så lett i sine relasjoner med andre og/eller opplever at det kan være å utfordrende å skulle holde arbeidsro i timen.

Gjennom å benytte fokusgruppeintervju som metode la jeg til rette for at barna skulle få en sosial og hyggelig opplevelse og at det skulle føles trygt å si sin mening. Det skulle gi rom for at de kunne opptre på en mest mulig naturlig måte og at de skulle få ta utgangspunkt i andres meninger for å forme sine egne. Samtidig ser jeg at dette metodevalget gjorde at jeg ikke kom så tett inn på barna som jeg ville gjort i et en-til-en-intervju og derfor kunne jeg heller ikke gå noe mer inn på ting som kunne være av betydning i barnas indre, familiære og mer private liv.

## 5. Barnas opplevelser av relasjoner i eget miljø

### 5.1 Innledning

Barna i intervjuene snakket åpent om venner og voksne som betydde noe for dem. De viste til vennskap med medelever, søsken og nabounger og de snakket om hvem de likte og ikke likte å snakke med av foreldre, besteforeldre, tanter, onkler, rektorer og lærere. De snakket om relasjoner de selv var en del av, men også vennskap de hadde hørt om fra andre. Barna snakket mye om hvordan ting *er*, men også en del om hvordan de mener at ting *bør* være. Her er det barnas tanker om hvordan ting *bør* være som er interessant for min problemstilling. Likevel har jeg også tatt med sitater som handler om hvordan barna opplever at ting er, fordi deres opplevelse av hvordan ting er, indirekte kan si oss noe om hvordan de mener at ting *bør* være.

Betegnelsene som ble brukt i spørsmålene var «venner» da jeg ønsket å høre om barnas relasjoner med jevnaldrende og «voksne» da jeg ønsket å høre om barnas relasjoner med voksne. Begrepet «relasjoner» brukte jeg ikke i intervjuene, men jeg bruker det her fordi det er en faglig betegnelse på en gjensidig tilknytning mellom to aktører (jamf. Kousholt, 2014).

Informantene snakket mest om relasjoner knyttet til eget skolemiljø. Klassekamerater var sterkest representert i historiene om venner, og lærere var sterkest representert i barnas historier om voksne. Omtrent halvparten av historiene handlet om barnas forhold til venner og omtrent halvparten handlet om barnas forhold til voksne.

Sitatene som er presentert i dette kapittelet skal gi et helhetlig innblikk i mangfoldet av barnas blikk på egne og andres relasjoner med andre. I tillegg skal de kunne si noe om hvordan dynamikken var imellom informantene underveis i intervjuene. De skal selvfølgelig også gi et godt grunnlag for drøfting av denne oppgavens problemstilling.

I refereringen viser «Intervju A» til intervjuet som ble gjennomført ved skole A, og «Intervju B» til intervjuet som ble gjennomført ved skole B. Betegnelsen [...] viser til at noe av sitatet er utelatt, ofte småord, eller at flere sitater fra samme person er sammenfattet. Når det står oppført ord inne i klammene er det ord jeg setter inn for at sitatet skal gi mening, ofte fordi det er tatt ut av en større sammenheng. Dersom sitatene står oppført fortløpende under hverandre, er det fordi jeg ønsker å løfte frem de viktigste momentene i en dialog.

Betegnelsen «NN» viser til navn som er utelatt av hensyn til personvernet.



## 5.2 Barnas blikk på relasjoner med medelever

Da barna snakket om relasjoner med jevnaldrende, handlet historiene om både nære bestevenn-relasjoner og relasjoner som omfattet krenkelser som erting og mobbing. De viste til relasjoner med søsken i ulike varianter, relasjoner de hadde med jevngamle medelever i klassen, relasjoner med eldre og yngre barn i nabolaget og vennskap på grensen til romanser. De snakket om gode venner som løfter dem opp – og dårlige venner som trykker dem ned.

### 5.2.1 Gode venner er oftest av samme kjønn, men sånn behøver det egentlig ikke å være

Ofte inngår barn relasjoner med andre av samme kjønn når de skal finne seg nye venner (Rysst, 2014). Det er gjerne fordi de har felles interesser med andre av samme kjønn, eller fordi jenter og gutter trekkes mot ulike kulturer. Jenter orienterer ofte sine relasjoner mot familie, slekt, naboer og venner, mens gutter gjerne har mer interesse av relasjoner innen arbeid og aktivitet (Bø, 2018, s. 60-82).

Barna i intervjuene viste stort sett til relasjoner med venner av samme kjønn da det var snakk om egne relasjoner med jevnaldrende, men de ga også uttrykk for et ønske om at jenter og gutter skal kunne leke med hverandre, uten at kjønn skal være av betydning.

En av guttene sa at han heller ville ha en veldig god jentevenn enn en dårlig guttevenn, og en av jentene ville heller ha en god guttevenn enn en jentevenn du ikke kan stole på. Så hvorfor handlet da de fleste historiene om at jenter lekte mest med jenter og gutter lekte mest med gutter? Det forklarte en av guttene slik:

*Jeg tror det er fordi [...] det mest vanlige er at det er en gutt og en jente som [...] liksom er mye sammen med hverandre i voksenlivet også. Men [...] jeg synes det er dumt at man skal blande det når man er inn med barn og ikke bare kan være venner med alle. Sånn at ikke bare alle gutter skal bare være venner med gutter, selv om de kanskje har lyst til å være venn med en jente [...].*

En annen informant sa at noen kunne komme til å erte deg med å si at dere er kjærester hvis en jente er venn med en gutt, og en av jentene hadde fått høre at hun hadde «guttelus» hvis hun lekte sammen med en gutt. Dette synes hun ikke var greit, og derfor hadde hun følgende forslag til hvordan denne saken kunne løses ved å bare ikke bry seg:

*Hvis at – for eksempel – det er en gutt som har lyst til å bli venn med en jente da, så er det jo egentlig bare å gå og spørre den om den har lyst til å henge litt sammen og så leker de sammen, og så plutselig blir de venner [...].*

Her ser vi at barnas opplevelse av det å være med venner er kjønnsdelt. Guttene leker mest med gutter, mens jentene leker mest med jenter. Dette er sammenfallende med hvordan Bjerrum Nielsen (2011) opplever kjønns innvirkning på barns relasjoner med medelever. Samtidig viser barna i min studie også at de vil kunne leke med flere, ikke bare de som er av samme kjønn som dem selv.

### *5.2.2 Gode venner er venner som vil leke med deg og lar deg være med å bestemme*

Mange barn opplever at det er viktig å ha venner som vil leke med en og de har behov for å ta del i et fellesskap med jevnaldrende. I slike fellesskap får barn erfare hvordan de påvirker, påvirkes av og finner sin plass i relasjoner med andre på samme alder, og de lærer seg å ha innflytelse på og opptre i ulike sammenhenger med andre (Corsaro, 2017, s. 125-275).

I intervjuene virket det som at alle informantene var godt inkludert i skolemiljøet. De ga uttrykk for at de hadde mange venner og samtlige sa at de trives på skolen. Det virket også å være enighet om at det er viktig å føle at andre vil ha deg med i lek og at det er forskjell på det å bare få være med og det å få være med og bestemme. Det opplever jeg som at de ser at det er forskjell på fenomenene «inkludering» og «integrering».

Inkludering viser i dette tilfellet til å få lov til å være med på å forme fellesskapet på like vilkår som alle andre, mens integrering her handler om å måtte innfinne seg i det fellesskapet som allerede er, uten at en nødvendigvis får lov til å være med og påvirke det (Haug, 2004a).

En av guttene sa det var gøy å gå på skolen fordi han fikk se vennene sine nesten hver dag og en av jentene viste at det var fint å gå på skolen fordi hun fikk være med vennene i friminutt:

*Jeg synes det er bra her [på skolen] fordi jeg har mange venner å være med i friminuttene og venner som støtter meg*

Det ble også løftet frem at det å være med gode venner gjør at en føler seg bra og det ble satt ord på hvordan det å ikke få lov til å være med kan oppleves som vanskelig:

*I fjor så hadde jeg det litt vanskelig på skolen her fordi jeg følte at jeg aldri ble liksom tatt ordentlig med i leker og sånn [...] Det var litt vanskelig for meg å være meg*

*akkurat da. [...] Da ble jeg liksom utestengt fra ting [...]. Det var ei som spurte meg om vi skulle gå på kort sammen, og så dreiv jeg og venta på henne i gangen. Og da hadde hun allerede gått til en annen. [...] Og så gikk jeg til kort og da satt hun der med en annen og spilte der uten meg.*

Her tolker jeg «skulle gå på kort sammen» som at de hadde avtalt å delta i organisert kortspill.

Senere fortalte også den samme jenta om hvordan det å få være med, men å bli hengende etter, heller ikke gir noen god følelse:

*Når jeg for eksempel spør andre om de har lyst til å være med og leke eller noe sånt, også sier de sånn dere «nei, fordi at jeg skal være med den og den», også får jeg lov til å være med de da. Også er det sånn derre: Jeg får lov, men da blir jeg på en måte hengende etter og sånn. [...] Jeg vil ikke nevne noen navn, men det er i hvert fall to stykker da som går og klenger på hverandre hele tida, og det er jo greit nok at de er venner og sånn, men jeg føler på en måte at du må prøve å liksom ta med andre sånn at de får lov til å være med og sånn.*

Her opplever jeg at barnas fortellinger gir uttrykk for et ønske om ikke bare å få delta, men også å få lov til å være med og bestemme, og at det henger sammen med at barna vil bli inkludert, ikke bare integrert. Dette er sammenfallende med hvordan Haug (2004a) viser at det å jobbe med inkludering i skolen handler om å øke fellesskapet, å øke barnas deltakelse i fellesskapet, å øke barnas demokratisering og å øke det sosiale utbyttet for hver enkelt elev. Dette gjør seg gjeldende i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b), og Opplæringslova (1998§ 1-1).

### *5.2.3 Gode venner er snille, tar ansvar og bryr seg om hvordan du har det*

Det å ha venner som er snille, tar ansvar og bryr seg er for mange barn en avgjørende faktor for trivsel i hverdagen. Har de det, kan de føle at de blir hørt, sett, inkludert og respektert av medelever, og de kan få mulighet til å føle at de hører til (jamf. Jordet, 2020).

I samtalene opplevde jeg at barna viste god sosial og relasjonell kompetanse overfor hverandre. De var flinke til å lytte til det de andre hadde å si og de var gode på å stille oppfølgingsspørsmål til det som ble sagt. De viste også at det som løftes frem her er egenskaper de verdsetter hos hverandre og at de har en viss forståelse for hvordan de kan sette ord på disse verdiene.

Det som trekkes frem her er store, abstrakte begreper som barna kanskje har hørt fra voksne. Derfor var det fint at de klarte å gi disse begrepene innhold slik at vi sammen kunne bygge en felles forståelse for hva det var de mente.

Det kom frem da barna snakket om hva det vil si å være en god og dårlig venn:

Intervjuer, intervju A: *Hva betyr det å være en god venn?*

Gutt, intervju A: *Respekt. Det er viktig.*

Intervjuer, intervju A: *Hva er respekt for noe da?*

Jente, intervju A: *Det er å ikke si stygge ting om noen andre.*

Gutt, intervju A: *Og ja, ikke avbryte andre når noen de noen snakker.*

Jente, intervju A: *Og høre på de eldre enn deg.*

Jente, intervju A: *Akseptere andre*

Intervjuer, intervju A: *Hva vil det si å akseptere noen da?*

Jente, intervju A: *Å høre på noen når den snakker.*

Gutt, intervju A: *Omsorg.*

Intervjuer, intervju A: *Hva er omsorg for noe da?*

Jente, intervju A: *Hvis noen er alene da, så kan godt komme til de og om man kan lek*

Jente, intervju A: *Kanskje også leke med noen som ikke har noen å leke med.*

Intervjuer, intervju A: *Hva er å være en dårlig venn?*

Gutt, intervju A: *Å ikke vise andre respekt eller noenting.*

Jente, intervju A: *Alt hva vi sa, bare det motsatte.*

Alle fenomenene som løftes frem her, gir uttrykk for barnas ønske om at ingen skal krenkes med baksnakking, at det skal gis rom for å være den du er og at det er viktig å føle at du blir tatt med i lek. Dette gjør seg også gjeldende i Aasen og Vigmostad (2014) sin forskning på gutter og jenters opplevelse av opplæringen i egen skolehverdag.

#### *5.2.4 Gode venner er ikke med deg bare fordi de synes du er kul*

Det å være kul handler ofte i barns kultur om at noen tildeles høyere status enn andre. Kule barn har mange tilhengere i en sosial gruppe og er ofte de som setter standarden for hva som er foretrukket og akseptert sosial atferd. De tildeles eller tilegner seg selv makt og anses derfor ofte å være mer populære enn andre (jamf. Rysst, 2014; Rysst, 2020).

I intervjuene gjorde barna rede for ulike hierarkiske miljøer på skolen, og hvordan disse miljøene kan få betydning for barns relasjoner med jevnaldrende. De viste at «kule» folk ikke nødvendigvis er dem de foretrekker å være sammen med og at det å bli sett på som kul virker inn på om andre vil være venn med deg eller ikke.

Hva det er som ligger i begrepet «kul» drøftet vi ikke i intervjuene. Derfor er det her viktig å påpeke at barn som er ti år kanskje forstår begrepet «kul» på en annen måte enn de som er eldre og at en som er interessert i sport og idrett, kanskje forstår begrepet «kul» annerledes enn en som er interessert i TV og spill.

En av informantene viste at han heller ville ha en god venn som han liker, men ingen andre synes er kul, enn å ha en dårlig venn som han ikke liker, men alle andre synes er kul. Dette fikk støtte av en annen som viste til følgende:

*En dårlig venn er [...] en som bare prøver å være vennen din for eksempel hvis den synes du er kul, eller at du synes den er kul, så er du bare vennen dens på grunn av den er kul, ikke fordi du vil egentlig være vennen dens.*

Det ble også styrket av at en tredje informant viste til følgende:

*Jeg har i hvert fall opplevd mange ganger at den som er kul i klassen [...] må jeg liksom være venn med siden de gode vennene mine er venn med den [...] som er en dårlig venn for meg. Så [...] en person må være med den dårlige vennen for at man skal være med de andre gode vennene sine. Så da må man liksom være med en dårlig venn selv om man ikke har lyst. Men man må det, eller så har man jo ingen å leke med – eller være sammen med.*

Her opplever jeg at det barna gjør rede for viser at den som ses som kul tildeles mye makt og at barna i mange tilfeller føler at de må være med den som er kul for at de i det hele tatt skal ha noen å være med. Det bekreftes også av Rysst (2014, 2020) som viser at barn som eier de rette tingene ofte tiltrekker seg andre.

#### *5.2.5 Gode venner mobber ikke andre*

Mobbing beskrives ofte som langvarig psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer som ikke kan forsvare seg og det er et kjent fenomen i mange barne- og ungdomsmiljø (Elvestad, 1996; Olweus, 1992; Wendelborg, 2021; Øia & Fauske, 2010). Fenomenet kan, i verste fall,

resultere i at den som blir mobbet får alvorlige psykiske problemer og/eller at den som mobber utvikler varige, voldelige og kriminelle handlingsmønstre (Olweus, 1992).

I intervjuene viste barna hvordan de ønsker å ta avstand fra mobbing og at de foretrekker å være venner med andre som også deler samme holdning. De viste at dårlige venner er venner som praktiserer mobbing – og at gode venner er venner som prøver å stoppe det.

Dette er hvordan barna i intervjuene definerer begrepet mobbing:

Intervjuer, intervju B: *Hva er det å bli mobba da?*

Jente 1, intervju B: *Å liksom bli sagt stygge ting om hva den liker og sånn*

Jente 2, intervju B: *for eksempel at hvis man sier liksom stygge ting til den man kanskje ikke er så veldig glad i og sånn, og sier stygge ting til den, [...] det samme opp igjen [...], og [...] på en måte ikke har lyst til å være med den, kanskje på grunn av den er ekkel eller noe sånn*

Det ble også vist til at dårlige venner ikke bryr seg om at du blir mobba og at gode venner er venner som prøver å få slutt på mobbingen. Dårlige venner kan også være de som legger skylda på deg:

*En dårlig venn er.. ja, som min da – han er ikke superhyggelig mot meg. Han pleide å mobbe meg før, og han la skylda på meg [...]. Det er en som faktisk er vennen min som han også er venn med, og han prøver å tøffe seg opp for at [...] den vennen skal like han bedre enn meg. Og [...] når han da sier sånn: Kan dere flytte dere litt? I stedet for å si «okei», så sier han sånn «Ja NN!».*

Dette kan forstås som at barna er flinke til å reflektere over hva som ligger i begrepet mobbing og at deres forståelse av fenomenet er sammenfallende med hvordan det blir beskrevet i Opplæringslova (1998, § 9A-2).

#### *5.2.6 Gode venner støtter deg og hjelper deg med å få til nye ting*

Sosial støtte er, som tidligere nevnt, ifølge sosialkonstruktivistisk læringsteori avgjørende for at barn skal oppleve mestring. Barn som får støtte og hjelp fra jevnaldrende opplever ofte mer mestring enn barn som løser en oppgave alene (Vygotskij et al., 1962). Dette har, etter mitt syn, bakgrunn i at andre kan «dra» dem litt ut av komfortsonen.

I intervjuene viste informantene hvordan de setter pris på sosial støtte fra jevnaldrende, og hvordan de ser at utfordringer er vanskelige å håndtere når du står alene. De viser forståelse for at egne forventninger har betydning for personlig mestring, og at sosialkonstruktivistisk læringsteori har belegg i deres hverdagslige liv.

Albert Bandura (1995) viser at vår tro på egen mestring er knyttet tett opp imot vår motivasjon og evne til å oppnå noe. Han viser at dersom aktøren har tro på at hun vil klare å mestre en oppgave, så vil hun mest sannsynlig gjøre akkurat det. Denne troen på egen mestring er ifølge Bandura blant annet tett forbundet med våre tidligere erfaringer med mestring, hvordan andre mestrer samme eller tilsvarende oppgaver og ikke minst – verbal overbevisning.

Barna sa at det var fint å få støtte fra venner når det er noe de ønsker å få til og at det kan være fint å få hjelp fra andre når det er noe du ikke får til selv. Det kom også til uttrykk i praksis da en av jentene sa følgende om/til en av gutteinformantene:

*Jeg tenker at NN [...] heller bør si ifra [...]. Og heller da ha gode venner som da støtter han rundt seg i stedet for at du er helt alene, fordi; hvis du er helt alene, så kan det jo skje liksom [at han får bank]. Men hvis at du har noen rundt seg som kan si ifra til han [vennen som truer med bank], så har du alltid noen du liksom kan støtte deg på.*

Det ble også vist at dårlige venner er venner som ikke støtter deg og at det å ha venner som støtter deg kan hjelpe deg med å få til ting du ikke klarer alene:

*Når jeg er og sparkesykler med NN i klassen min da, så vi driver og øver på et triks som ingen av oss har klart enda, og for eksempel i stedet for å si [...] «du er dårlig» og sånn. Så sier du «å, det var nærme, du klarer det kanskje neste gang». [...] Hvis dere ikke klarer den samme tingen begge to, da kan ikke du si at den ikke klarer det selv om du ikke klarer [...]. Da må du prøve å hjelpe han eller, også prøve selv da, men også prøve å få de andre til å prøve mer og så til slutt klarer dem det.*

Denne formen for støtte som det vises til her kan forstås som at barna ønsker å dele hverandres glede og at de vil at hjelperen skal kunne hjelpe barnet, uten at hjelperen nødvendigvis opplever glede selv.

### 5.2.7 Gode venner stiller opp for deg og gjør deg glad

Det å ha gode venner som stiller opp når noe er følelsesmessig vanskelig kan hjelpe barn til å se situasjonen i lys av et annet perspektiv og det kan hjelpe dem til å tenke mer rasjonelt (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 35-71). På denne måten kan det å ha et regulerende fellesskap rundt seg hjelpe barnet med utviklingen av seg selv

I intervjuene ga barna uttrykk for at gode venner gir sosial støtte når det trengs og at dårlige venner ikke hjelper deg når du har behov for hjelp. De viste til at det ligger en risiko i det å skulle stå opp for andre og at denne risikoen er verdt å ta dersom du vil være en god venn.

Da jeg spurte hva det ville si å stille opp for andre, svarte en av informantene slik:

*Det [...] vil si at man tør å stå imot hvis det er noen som for eksempel blir mobba eller ertet, så tør man å stå imot med vennen sin.*

En annen viste hvordan det å få støtte fra andre er spesielt viktig når du har en dårlig dag:

*Jeg synes det er veldig fint å være med venner siden de gjør meg glad, og når jeg er med venner, så koser jeg meg og hvis jeg har en dårlig dag, så kommer alltid vennene mine og stiller opp for meg og gjør meg glad igjen.*

Barna snakket også om at det noen ganger kan være vanskelig å skulle stille opp for andre, fordi det kan hende at det ender med å gå utover deg selv:

*Jeg har opplevd mange, mange ganger at [...] vennene mine stiller opp for meg og så blir de også [...] ertet og dyttet og sånn bare fordi de prøvde å være snille med meg.*

Det ble også trukket frem at dårlige venner er venner som ikke stiller opp for andre:

*Når jeg er med en dårlig venn, så føler jeg meg utenfor og hvis det enten skjer noe galt med meg eller hvis jeg gjør noe feil, så begynner de å le av meg [...] i stedet for å [...] hjelpe meg med det jeg egentlig skal, eller det jeg ikke skulle gjøre.*

Det som løftes frem her, kan forstås som at barna mener at venner som stiller opp gjør dem glad og at gode venner er interessert i hvordan du *egentlig* har det. Dette har belegg i Brændeland (2018) sin forskning på vennskaps betydning for psykisk helse blant ungdom.



### 5.3 Barnas blikk på relasjoner med lærere

I barnas beretninger om relasjoner med voksne fremstod de voksne som varme og kjærlige, men også distanserte og avvisende. Barna fortalte om foreldre som brydde seg, stemødre de alltid kunne prate med, en bestefar som fikk deg til å smile og lærere som fikk dem til å le. Samtidig løftet de også frem fortellinger om en bror som ikke var til å stole på, en onkel som opptrådte skremmende og lærere som ikke virket interessert. Dette var historier som i stor grad sier noe om hvordan vil ha det i sine relasjoner med voksne.

#### 5.3.1 Snille voksne kan man si ifra til når noe oppleves vanskelig og man kan stole på de

Det å få støtte fra voksne kan på mange måter være avgjørende for hvordan barn håndterer en krevende situasjon. Når voksne tar imot barns utfordringer på en anerkjennende og imøtekommende måte kan barn føle at det blir både hørt og sett, og når den voksne viser at han eller hun er til å stole på gir det rom for at barnet kan oppleve trygghet (Bowlby, 1979).

I intervjuene fikk jeg inntrykk av at barna setter pris på å kunne si ifra til voksne og at de har behov for at den de velger å si ifra til fremstår som trygg. De viste at de helst vil snakke med voksne de kjenner godt og at de ikke vil snakke med voksne som ikke er til å stole på.

Her forstår jeg begrepet «trygghet» som følelsen av å ha noen å komme hjem til og en «trygg voksen» som en voksenperson som er i stand til å hjelpe barnet med å regulere egne følelser når det ikke klarer det selv (Bowlby, 1979; Nordanger & Braarud, 2017; Powell et al., 2015).

Barna jeg snakket med viste at de helst vil prate voksne de stoler på når noe er vanskelig:

*Hvis det har skjedd noe galt, så vil jeg helst snakke med moren min eller stemoren min, eller læreren siden jeg stoler veldig godt på læreren min og hun er veldig snill og sånn.*

Samtidig var det også flere som kjente voksne de *ikke* ville si ifra til:

*Gutt 1, intervju B: Hvis jeg skal overnatte hos en venn da, også skjer det noe når jeg er hos han. Da vil jeg liksom ikke si det til mammaen til noen andre i klassen*

*Intervjuer, intervju B: Hvorfor ikke?*

*Gutt 1, intervju B: Fordi jeg føler liksom ikke at jeg er helt trygg på dem. Jeg vil heller si det til mamma eller noen i familien.*

*Intervjuer, intervju B: Hva er det som gjør at du ikke er trygge på de da, tror du?*

*Gutt 1, intervju B: Jeg tror jeg ikke kjenner de godt nok.*

På denne måten viste barna at de gjerne vil kjenne den voksne de skal si ifra til godt og at de har behov for å vite at informasjonen håndteres slik de selv vil.

En av guttene reflekterte videre utover dette og ga uttrykk for en kan bli stemplet som «sladrehank» hvis en sier ifra og de andre barna får vite om det:

*Hvis man har litt dumme foreldre som ikke gidder å ta det opp og sånn, og så sier foreldrene dine bare det til de barna, og så begynner de barna og erte deg mer og si sånn «ja, og så sier du det til mammaen din igjen» og sånn.*

Samtidig så de også at det er viktig å si ifra for at det som ikke føles bra skal bli bedre:

*Jeg har opplevd veldig mange ganger at jeg ikke har turt å si ifra til moren min eller faren min på grunn av [...] det blir veldig mye oppstyr ofte. Rundt i hele klassen, og så blir lærerne litt strenge og sånt så.. Noen ganger synes jeg det er fint å si ifra, men andre ganger [...] synes jeg det er bedre å la være. Men da går man med noe inni seg [...] som ikke føles noe bra.*

Det barna beskriver her kan forstås som at de ønsker å bli møtt med at deres følelser skal bli tatt på alvor og at de skal få hjelp til å regulere seg selv når det er behov for det. Dette funnet er sammenfallende med hva Langaard og Keeping (2018) viser til i sine undersøkelser om hvordan ungdom vil bli møtt av voksne når de har det vanskelig.

### 5.3.2 Snille voksne får meg til å le

Humor er viktig for at barn skal oppleve trygghet (Fosse, 2006). Morsomme voksne knytter relasjoner, bidrar til å lette på stemningen og ufarliggjør situasjonen. De er med å oppfordre til lek, skaper sosial aktivitet og gir rom for at barnet kan slippe sine emosjoner og følelser fullt ut (Fosse, 2006).

Begrepet «humor» forstås her som en kreativ prosess som baserer seg på lek (Fosse, 2006). Forskjellen på hva det vil si å ha god og dårlig humor, baserer seg på individuelle oppfatninger i individet selv (jamf. Fosse, 2006).

I intervjuene viste barna at de setter pris på voksne som får dem til å le og at det kan oppleves som vanskelig å forholde seg til voksne som tror de er morsomme uten å egentlig være det. En av guttene fortalte at han hadde den morsomste læreren på hele skolen fordi hun setter på

så mange rare sanger og en annen fortalte at han har en farfar som gjør de mørkeste ting «morroe». Det forstår jeg som at denne farfaren kan få gutten i godt humør, uansett hva det er som har skjedd.

Samtidig snakket barna også om lærere som prøver å være morsomme, uten at de egentlig er det, og hvordan dette kan oppleves som skremmende:

Jente 2, intervju A: *Det som var var at han [læreren] lagde vitser [...] og så var de vitsene noen ganger var de morsomme, men [...] noen ganger var de litt frekt og sånt.*

Jente 3, intervju A: *Noen ganger pleide han å kaste tusjer mot oss.*

Jente 2, intervju A: *Ja, også sa han: «Dere må ta imot!». Hvis vi ikke tok den imot, så hadde vi enten fått den i fjeset, eller sånn ...*

Intervjuer, intervju A: *Hva var grunnen til det?*

Jente 2, intervju A: *Noen ganger for å være morsom, og noen ganger var det for at vi skulle følge med. Selv om noen ganger så fulgte vi med, men så bare kasta han den.. Vet ikke hvorfor.*

Gutt 2, intervju A: *Det var ikke så gøy.*

Det barna skildrer her viser hvordan det å bli møtt med humor fra voksne kan hjelpe dem med å få det bedre, men også hvordan det kan være med og gjøre dem usikre. Det finner belegg i Spurkeland (2020) sine teorier om hva som er viktig for at voksne skal utvikle gode relasjoner med barn.

### *5.3.3 Snille voksne er rolige*

Voksne som opptrer rolig, kan virke beroligende på barn (Nordanger & Braarud, 2017). Når barn er stresset kan rolige voksne hjelpe dem med å korrigere sin atferd og de kan påvirke barnet til å ta mer rasjonelle valg. Hyperaktiverte eller svært utagerende barn har særlig behov for støtte fra rolige voksne. Det samme gjelder også hypoaktiverte barn som gjerne er litt mer tilbaketrukkne. Dette er barn som trenger hjelp til å regulere seg tilbake til en tilstand hvor de opplever å ha kontroll over seg selv (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 17-71).

I intervjuene presenterte barna to ulike perspektiver på hvorfor det er viktig at voksne opptrer rolig. Det ene gikk ut på at rolige voksne er i stand til å ta imot vonde opplevelser fra barn og det andre handlet om at rolige voksne kan få barn til å også opptre rolig.

Da jeg snakket med barna, kom det ikke veldig tydelig frem hva de legger i begrepet «rolig». Slik jeg forstod dem, så vil jeg her påstå at begrepet kan sies å handle om at den som opptrer rolig skal fremstå som behersket, snakke med lav stemme, være forutsigbar og være villig til å lytte. Dette er også viktige faktorer som Hansen (2012, s. 161-195) trekker frem når hun viser hvordan voksne bør opptre i sine møter med barn.

Her viser en av informantene hvordan rolige voksne bidrar til at også barn blir rolige:

*Det jeg mest liker med å fortelle det [vanskelige ting] til moren min er at hun tar ting så rolig. Hun blir ikke stresset for det og [...] hun blir ikke sånn kjempesint på de som har gjort det og sånn, men hun prøver liksom å ta det rolig*

Det ble også vist til hvordan rolige voksne kan si ifra til barnet om uakseptable handlinger på en ålreit måte, uten å oppleves som sint:

*Hvis man har gjort noe galt, så tar de det heller opp og snakker rolig enn å bli ordentlig strenge for da føler man seg dårlig*

Det kom også frem hvor skremmende det kan være å møte voksne som ikke opptrer rolig:

Intervjuer, intervju B: *Men hva – hvis dere tenker på en voksen som dere ikke kan snakke med da?*

Jente, intervju B: *Onkelen min. [...] har vært i fengsel to ganger [...] Han er aldri rolig. [...] Han slår i sofaen og velter kaffekopper og sånn. Han kan slenge tallerkener i gulvet og sånn.*

Gutt, intervju B: *Hvis morfaren min hadde vært i live, så [...] hadde jeg ikke sagt det til han. [...] Fordi før han døde så fortalte mamma meg at noen ganger så drakk han masse alkohol, og da slo han mimmien min, eller mormor da som noen sier.*

Hvis vi tillegger begrepet «rolig» den forståelsen som jeg har gjort her, så ser vi at barnas behov for å bli møtt av rolige voksne kan knyttes til at de vil at voksne skal lytte til det de har å si og at det skal være rom for at barnets følelser kan bli tatt på alvor.

#### *5.3.4 Snille voksne er lærere som hjelper deg med å ordne opp i problemene*

Noen barn velger å like gjerne snakke med en lærer som de foresatte når visse ting oppleves som vanskelig. Det kan være fordi konflikten oppstår i skoletiden, fordi de har en spesielt nær relasjon til læreren, fordi familieforholdene hjemme er kompliserte og/eller fordi relasjonen med foresatte ikke er spesielt god. I disse tilfellene er det i tråd med Baumrind (1966) viktig

at læreren fremstår som engasjert, forutsigbar, trygg, strukturert og tydelig. Det er fordi barnet har behov for å bli møtt av en voksenperson som er både kjærlig og tydelig.

I samtalene opplevde jeg at barna ga uttrykk for det som kan forstås som fundamentet i sosialkonstruktivistisk læringsteori fordi de viste at det kan være nyttig å få hjelp fra voksne når de trenger støtte til å få det bedre og fordi jeg opplever at de ser at voksne som ikke hjelper til kan gjøre at situasjonen blir enda verre.

Et av barna som sa at hun snakker med lærere når noe oppleves som vanskelig, ga uttrykk for at hun gjorde det fordi hun opplever at læreren ordner opp i ting for både henne og medelevene:

*Hvis vi har læreren vår og hvis jeg trenger liksom hjelp med å ordne opp i noe, så hjelper henne meg, så ordner vi opp i det som har skjedd i friminuttet eller noe hvis det har skjedd noe. Hun pleier å gå ut veldig ofte for å hjelpe folk.*

Men informantene kunne også møte på lærere som ikke gjorde seg spesielt tilgjengelige når elever opplever noe som er vanskelig:

*Noen lærere bare å si sånn – «Ja, men det går bra. Dere må fikse opp i det selv». Og så [...] må vi gjøre det selv. Og det går ikke så veldig bra, fordi hvis de er liksom veldig sure på hverandre da går det ikke så veldig bra.*

En av jentene hadde opplevd at noen lærere ikke bryr seg i det hele tatt:

*Jente, intervju A: Noen lærere hjelper ikke alltid til. Man sier ifra også gidder de ikke å gjøre noe med det.*

*Intervjuer, intervju A: Gjør dem ikke det? Er det lærere som dere har mye med å gjøre, eller er det andre lærere, eller hvem er det?*

*Jente, intervju A: Det er mange forskjellige*

Det det vises til her kan forstås som at barna ønsker at den voksne skal fremstå som en trygg havn å komme til, at den voksne skal være strukturert, tydelig og rettferdig, og at den voksne skal engasjere seg i barnets opplevelse av det som er vanskelig. Dette er sammenfallende med hvordan Powell et al. (2015) viser at barns utvikling avhenger av at voksne fremstår som en trygg havn å komme tilbake til når utfordringene blir for store.

### 5.3.5 Snille voksne bryr seg, lytter, setter seg inn i saken, og snakker med andre når det trengs

Voksne som ønsker å forstå barn kan i mange tilfeller gjøre at barn føler seg betydningsfulle. De viser at de er inviterende, anerkjennende, omsorgsfulle, aksepterende og at de gjerne vil hjelpe barnet med å regulere sin atferd (jamf. Nordanger & Braarud, 2017). Dette kan i sin tur virke inn på hvordan barnet lærer å regulere sine følelser selv.

I intervjuene ga barna uttrykk for at de setter pris på voksne som bryr seg, lytter, setter seg inn i problemene og tar saken opp med andre når det trengs. Det virket som at de har behov for at den voksne skal vise empati overfor barnet når noe oppleves som vanskelig.

Begrepet «empati» var ikke et ord det ble snakket om i intervjuene. Derimot ser jeg at barna skildret mye som er sammenfallende med empati som fenomen hvis vi tolker det som en indre imitasjon av bevegelser vi ser hos andre (jamf. Holm, 2003). Dette kom til uttrykk da barna viste at de setter pris på voksne som bryr seg.

Barna viste at de vil snakke med lærere som hører på dem hvis noe har skjedd i skoletiden og de vil snakke med foreldre som spør om hva som har skjedd hvis noe skjer på fritiden. De ville også at voksne skulle snakke med andre voksne, sånn at de var sikre på at alle som trengte det skulle forstå problemet:

*Gutt 1, intervju B: Bestefar [...] skjønner mye mer enn mamma og pappa da. Også da sier han videre til mamma og pappa så mamma og pappa forstår enda mer enn bare hvis jeg sier det rett til de.*

*Gutt 2, intervju B: Hvis jeg snakker med læreren, ikke nå da – men før, så skjønte ikke alltid læreren hva jeg sa siden det var litt skummelt å si ifra og sånn. Så jeg synes det er bedre at moren min snakker med læreren, eller foreldrene til de andre voksne [barna]. Og snakker ut – enn at jeg snakker og så forstår de ikke helt hva som er skjedd, eller at jeg ikke tør å si ifra om alt.*

Det barna gir uttrykk for her, kan forstås som at de opplever at det å forstå hverandres følelser står svært sentralt i relasjonen mellom to aktører. Det har belegg i Fonn (2012) sin forskning på hva fire unge jenter mener er viktig i relasjonen med deres foreldre.

### 5.3.6 Snille voksne er litt strenge, men også veldig snille samtidig

Mange voksne oppfordres til å være kalde i hodet og varme i hjertet når de omgås barn. Det er fordi barn trenger trygge og forutsigbare rammer i arbeidet med sin utvikling (Lyngseth & Mørland, 2017, s. 48-73). Barn som presenteres for forutsigbare rammer vet ofte hva konsekvensene kan bli og hva de har å komme tilbake til når situasjonen blir for vanskelig.

I intervjuene diskuterte barna hvor strenge lærere bør være. De fortalte at de helst snakker med kontaktlæreren sin hvis det skjer noe i skoletiden og begrunnet det med at dette er den læreren de kjenner best. De sa også at snille lærere belønner elevene når de gjør noe bra og at det er med på å gjøre barn glade. Dette kom frem i følgende:

*Læreren vår var veldig snill i går. Vi fikk tjue bra-kort fordi klassen vår var veldig stille da vi så filmen, men ikke de andre i den andre klassen. Så vi ble egentlig veldig glade.*

De ble også vist til at strenge lærere kan skape mer ro:

*Det er alltid det samme som skjer, at han [en medelev som bråker] blir tatt ut på gangen og så må han kanskje ringe hjem. [...] Kanskje hvis han får en sånn ordentlig straff, kanskje han ikke gjør det igjen da.*

Samtidig forteller barna at for strenge lærere kan gjøre at ikke alle får den hjelpen de har behov for:

*I fjor så hadde vi en lærer. Eller bare i norsktimene, og han var veldig, veldig streng. Så ingen turte å si noe eller å spørre om hjelp eller noe..*

Derfor ble konklusjonen at alle lærere bør være mer som lærerne i fysaken:

*Lærerne vi har i fysaken de er også litt sånn strenge, men de er også veldig snille samtidig!*

Dette viser hvordan barna gir uttrykk for at snille lærere gjør dem glade og at det er å foretrekke at de som oppfører seg bra bør få belønning. Det kan også forstås som at de mener læreren bør sette fellesskapets beste i fokus og at hun bør være litt streng, men også veldig snill samtidig.

#### 5.4 Barnas blikk på hvem det er som har ansvar for at barn skal ha det bra med andre

Mange styringsdokumenter gir uttrykk for at barns trivsel og danning i stor grad avhenger av hva voksne gjør (Barnehageloven, 2005; Barnevernloven, 1992; Opplæringslova, 1998).

Samtidig bruker barn det meste av sin våkne tid på skolen og omgås derfor andre barn mye mer enn voksne. Derfor opplever jeg at medelever spiller en svært viktig rolle i barns utvikling av identitet (jamf. Corsaro, 2017; Dencik et al., 2008; Kousholt, 2014).

I intervjuene kom det frem at barna synes det er fint å få støtte fra jevnaldrende. De ga uttrykk for at det kan være fint å få hjelp fra venner til å løse utfordringer de ellers ville stått i alene og de viste at det å ha gode venner rundt seg kan hjelpe dem med å mestre. Det kom frem i sitatene det vises til i kapittel 5.2.6.

Samtidig presenterte de også at voksne har mye ansvar for at barn skal ha det bra. Det ble det gjort rede for her:

*Jeg synes at det ikke er venner sitt ansvar. Selv om det liksom er venner sitt ansvar å passe på.. passe på vennene sine og sånn, så.. hvis det skjer noe skikkelig gærent. Noen slår deg hardt eller ikke er noe hyggelig med deg hele dagen og bare erte deg og dytter deg og sånn, synes jeg det er ikke vennene dine sitt ansvar siden da er det mest sannsynlig at de også blir ertet. Jeg synes det er mere voksne sitt ansvar siden det er ikke så mange barn som tør å erte voksne.*

Dermed ble konklusjonen at det kan være fint om venner som ønsker å hjelpe deg prøver å få sagt ifra til en voksen, slik at både venner og voksne er med å ordne opp i det:

*Hvis jeg opplever at noen har svært slemme mot meg, eller ikke har vært hyggelige mot meg [...] så sier jeg ifra til en voksen [...] Og hvis jeg ikke tør å si ifra til en voksen, så pleier vennene mine å si ifra til en [...] voksen, og så får vi ordnet opp i det.*

Dette viser hvordan barna uttrykker et ønske om at jevnaldrende skal bry seg om hvordan de har det, samtidig som at lærere skal lytte til barns opplevelse av egen hverdag. Det kan også forstås som at de vil at barn selv, barns venner og voksne skal ha et felles ansvar for at barn skal ha det bra i skoletiden.



## 5.5 Oppsummering

I intervjuene kan det barna forteller om tolkes i retning av at de mener kjønn, popularitet og sosial status ikke bør være av betydning når du skal finne noen å leke med. De gir også uttrykk for hvordan dette er forhold som virker inn på barnas trivsel i miljøet med jevnaldrende.

Jeg opplever at barna setter pris på å ha venner som støtter dem og at de mener det er fint å få hjelp fra venner eller voksne til ting du ellers ikke ville klart alene. De virker også å mene at gode venner er venner som stiller opp for dem og andre som er alene, samt at det å føle tilhørighet strekker seg utover det å bare bli invitert med i lek.

Barna gir oss og et lite innblikk i hva det betyr å bli møtt med tilstedeværelse, interesse, tid, ro og humor og hvordan dette henger sammen med at de vil ha en god relasjon til hjelperen. Det virker også som at de har behov for at hjelperen skal lytte og bry seg om det de har å si og vise handlekraft når noe oppleves som vanskelig.

Avslutningsvis ble det snakket om hvordan lærere bør være litt strenge, men også veldig snille samtidig. Det begrunnes, slik jeg opplever barna, med at litt strenge, men veldig snille lærere klarer å holde orden i klassen og å få elevene til å føle seg bra.

Alt det barna forteller om her kan knyttes til Honneths teori om anerkjennelse i tre sfærer. Det kan knyttes til anerkjennelse i sfæren for kjærlighet fordi de viser at de vil bli møtt med beskyttelse og trygghet, og anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet fordi de gir inntrykk av at de søker hjelp til selvregulering. Det kan også knyttes til anerkjennelse i sfæren for solidaritet fordi det virker som at de vil bli møtt med forutsigbarhet og omsorg.

## 6. Anerkjennelse som betingelse for barns trivsel i skoletiden

### 6.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan det barna sier kan knyttes opp imot de store begrepene tilhørighet, intersubjektivitet og autoritativitet, og hvordan det videre henger sammen med Honneth sin teori om anerkjennelse i tre sfærer.

Den første delen av kapitlet handler om viktige faktorer ved barnas ytringer og en fortolkning av hvordan jeg opplevde barna i intervju-situasjonen.

Videre, i del to, ser jeg på hvordan tilhørighet, intersubjektivitet og autoritativitet kan være med å belyse det barna sier, og hvordan dette henger tett sammen med Honneths teori om anerkjennelse i sfæren for kjærlighet, sfæren for rettigheter og rettferdighet, og sfæren for solidaritet.

Avslutningsvis viser jeg hvordan samspillet mellom tilhørighet, intersubjektivitet, autoritativitet og anerkjennelse i Honneths tre sfærer, er viktige faktorer for at barna skal oppleve en relasjon med medelever og/eller lærere som god.

Begrepene jeg løfter frem i denne drøftingen kan virke ganske store og voldsomme når de brukes i sammenheng med uttalelsene til barn. Derfor vil jeg gjerne påpeke at hensikten med å bruke disse begrepene ikke handler om å definere barna ut ifra disse fenomenene, men å forstå barnas uttalelser i lys av slike begreper.

### 6.2 Barnas uttrykksform i intervjuene

Barna i intervjuene viser at deres trivsel på skolen i stor grad avhenger av om de opplever å ha gode relasjoner med medelever og lærere. De viser at en stor faktor for deres trivsel ligger i både det å bli anerkjent av andre, og det å anerkjenne andre selv.

I intervjuene kommer det frem at flere av barna liker å gå på skolen fordi de får møte vennene sine, og fordi de får delta i ulike typer samarbeidsaktivitet og friminutt. De viser at de setter pris på å få lov til å leke med hvem de vil, uavhengig av at voksne skal være til stede for å kontrollere leken.

Barna gir også uttrykk for at egenskaper de setter pris på med jevnaldrende også er egenskaper de setter pris på med voksne – og at egenskaper de setter pris på med voksne også er egenskaper de setter pris på med jevnaldrende. De gir for eksempel uttrykk for at det å ha gode relasjoner med både medelever og lærere er viktig for å tørre å si sin mening, og at mindre gode relasjoner kan føre til at de ikke tør å si ifra.

Da barna snakket om relasjoner med voksne, fikk jeg inntrykk av at de vil at voksne skal fungere som en trygg havn å komme tilbake til og at voksne skal ha tett kontakt med andre voksne for å sikre at barn skal ha det bra. Jeg fikk også inntrykk av at de vil at denne voksenkontakten skal kunne finne sted uten at barna fysisk er involvert, fordi de opplever at det er de voksne som skal ta mest ansvar for hvordan barn har det.

Jeg opplever også at barna gir uttrykk for at tidligere erfaringer i en relasjon er av betydning for om denne relasjonen oppleves som god, og at de mener at intensjonen bak en handling ligger til grunn for om relasjonen oppleves som god eller ikke.

### 6.3 Barnas behov for tilhørighet

For mange barn er tilhørighet noe av det viktigste skolen kan tilby. På skolen får barn ta del i en klasse, de involveres i vennskap med eldre, yngre og jevnaldrende og de lærer å forholde seg til andre voksne utover dem de møter i hjemmet. De erfarer hva det vil si å «høre til» i en gruppe med jevnaldrende og hva som er forventet av dem i deres møter med andre. Å føle *tilhørighet* forstås her som noe mer enn det å føle at en blir inkludert. Mens det å bli inkludert handler om at alle skal alle skal få lov til å få forme fellesskapet på lik linje med de andre (jamf. Haug, 2004a), opplever jeg at det å føle tilhørighet handler om at aktørene også har et felles referansepunkt i det som er eller har vært og at gjensidighet og nysgjerrighet er til stede i relasjonen (jamf. Gjertsen, 2013; Honneth, 1995, 2006; Honneth et al., 2003; Høgmo, 2010).

Jordet (2020) viser at elever som føler tilhørighet i skolehverdagen har gode forutsetninger for å åpne seg i samspillet med andre. Det er fordi de bygger tillit til det den andre representerer og formidler, og fordi de blir svært lojale mot sine medelever og lærere (jamf. Jordet, 2020).

Når barna i intervjuene viser at de har behov for noe mer enn bare det å få være med, gir de uttrykk for at tilhørighet rommer noe mer enn bare det å bli inkludert (jamf. Haug, 2004a). De vil ikke bare være med på leken, de vil også være med og bestemme. De viser at de setter pris

på venner som er snille, venner som bryr seg om hvordan du har det, og venner som hjelper deg med å få til nye ting. De viste også at gode venner stiller opp for dem og gjør dem glade.

Samtidig ser vi at barna gir uttrykk for at de gjerne vil snakke med voksne når det er noe. De sier at de helst prater med en voksen som får dem til å le, bryr seg, og hjelper dem med å løse ulike problemer.

Når barn trenger å føle at de har en slik trygg «havn» i en voksen, er det gjerne fordi de har behov for å bli møtt med beskyttelse og trøst. Det handler om å ha en beskyttende havn å reise ut ifra og en trygg base å komme tilbake til når de skal utforske verden (Bowlby, 1979; Powell et al., 2015). Barn som opplever å ha en slik trygg base og havn får gode forutsetninger for å oppnå selvrespekt og personlig autonomi. Det er fordi de lærer å se en situasjon fra flere ulike perspektiv (jamf. Corsaro, 2017; Honneth, 2006; Honneth et al., 2003; Wetz, 1994).

Dette gjør seg gjeldende i intervjuene når barna viser at de har behov for hjelp fra en voksen når de ikke klarer å ordne opp i ting selv, når de sier at gode venner er venner som henter en voksen, og/eller når de gir uttrykk for at gode venner kan hjelpe dem med å få til ting de ellers ikke ville klart alene.

Ut fra dette ser jeg at barnas søken etter tilhørighet resonnerer med Honneths teori om å bli møtt med anerkjennelse i sfæren for kjærlighet og sfæren for solidaritet. Det viser også at de har forståelse for hvordan anerkjennelse i sfæren for kjærlighet strekker seg utover anerkjennelse i sfæren for solidaritet, på samme måte som at det å føle tilhørighet strekker seg utover det å bli inkludert.

Barn som ikke opplever tilhørighet, kan i mange tilfeller ende opp med å føle at de blir satt litt utenfor og ofte gående litt alene. Dette er barn som i mange tilfeller kan oppleve det som krenkende å ikke få lov til å være med og/eller de kan ende opp med å bli litt tilbaketrukne (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 36-39). Det har bakgrunn i at de ikke får nok omsorg til at de føler seg verdsatt og kan resultere i at barnets utvikling av selvbylde og identitet stagnerer (jamf. Honneth, 2006; Honneth et al., 2003).

Når tilhørigheten uteblir i møter med jevnaldrende og voksne, kan barnet i mange tilfeller føle seg avvist, uelsket, forrådt, manipulert, mislykket og/eller lite verdsatt. Dette kan igjen gjøre det vanskeligere og vanskeligere å knytte nye relasjoner til andre (Gjertsen, 2013; Halvorsen, 2008). Det kan også få betydning i form av at dette er barn som blir reddet for å skade seg,

begynner å fremstå klossete i lek og/eller opplever å få dårlig kroppskontroll (jmf. Øia & Fauske, 2010, s. 247).

Dette gjør seg gjeldende når barna i intervjuene viser at de kan få en vond følelse inni seg når noen ikke lar dem være med i lek, at de føler seg utenfor når de er med en dårlig venn og når de forteller at noen lærere ikke bryr seg om hvordan barna har det.

På denne måten kan vi se at når anerkjennelse i sfærene for kjærlighet og solidaritet uteblir, kan det få store konsekvenser for hvordan barna inngår i relasjoner med andre. Dette er i tråd med hvordan Honneth (Honneth, 2006) gir uttrykk for at barns utvikling kan stagnere hvis de ikke mottar anerkjennelse i alle de tre sfærene.

#### 6.4 Barnas behov for intersubjektivitet

Begrepet «intersubjektivitet» var jeg så vidt innom i kapittel 3. Da gjorde jeg rede for Hegel og Honneths perspektiver på fenomenet. Det er også flere andre forskere som har skrevet om dette. Hansen (2012, s. 35-42) beskriver intersubjektivitet som et opplevelsesfellesskap der opplevelsene rundt fornemmelser, tanker og følelser er i fokus. Det er sammenfallende med hvordan Stern (2004) ser det. I denne studien tar jeg imidlertid utgangspunkt i Honneths teori om begrepet fordi det går ut på å tre enda lenger inn i den andres liv enn det Hansen og Stern skisserer. Honneth redegjør for at intersubjektivitet handler om å «være i» den andres oppfattelser, tanker og følelser, mer enn bare å se det fra utsiden. Han viser at en relasjon som baserer seg på intersubjektivitet er kjennetegnet av gjensidighet, nysgjerrighet og at partene anerkjenner hverandre som selvstendige subjekt (Honneth, 2006; Honneth et al., 2003).

I barns skolehverdag kan intersubjektivitet være et fint tilskudd til deres arbeid med konfliktløsning, fordi det gir dem erfaringer som er avgjørende for hvordan de forstår seg selv og andre. De vil kunne lære å se en situasjon fra flere ulike perspektiv og det kan styrke deres syn på seg selv og andre. Derfor opplever jeg at barn som praktiserer intersubjektivitet har gode forutsetninger for å inngå i positive relasjoner med andre. Dette ble tydelig for meg da barna i intervjuene ga uttrykk for at gode venner er venner som tar ansvar, støtter deg og stiller opp og gjør deg glad. Dette gjorde seg også gjeldende da de presenterte historier som kan tyde på at de gjerne vil snakke med voksne som er rolige, hjelper til med å ordne opp i problemer, lytter og setter seg inn i saken.

Barn som blir møtt med atferd som kan forstås som intersubjektivitet, opplever gjerne også å bli møtt med forståelse og muligheten for å få hjelp til selvregulering (jamf. Nordanger & Braarud, 2017). Det ble tydelig for meg da de ga uttrykk for at snille voksne er til å stole på, at snille voksne får dem til å le og at snille voksne bryr seg.

Uttrykket «hjelp til selvregulering» har jeg hentet fra boka «Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi» av Nordanger og Braarud (2017). Dette er en bok som i hovedsak handler om hvordan voksne kan hjelpe barn som har vært utsatt for traumer, men jeg opplever at mye av det som står der også er relevant for barn som ikke har slik balast.

Nordanger og Braarud (2017) viser at «hjelp til selvregulering» i all hovedsak handler om å tilby barnet støtte til å regulere egne følelser og atferd selv. Det gjøres gjennom at barnet først og fremst må ha en god relasjon til hjelperen, at hjelperen må kunne reflektere over egne og barnets mentale opplevelser og at hjelperen prøver å forstå barnets atferd og å gjøre en vurdering på hva det er barnet trenger for å kunne lære å stabilisere egne emosjoner.

I intervjuene viser barna at et viktig kriterium for å ville motta hjelp til selvregulering, er at de kjenner hjelperen godt. De vil helst at hjelperen skal være en venn eller voksen de har hatt en god relasjon til over tid og at denne personen møter situasjonen med tålmodighet og ro. Det er også viktig at dette er en person de har tillit til og at det ligger forutsigbarhet i hva denne hjelperen kommer til å gjøre.

I tråd med Honneth kan vi se at det å få hjelp til selvregulering resonnerer med det å motta anerkjennelse i sfæren for kjærlighet. Det er fordi utgangspunktet for at hjelpen skal finne sted, er at hjelperen er interessert i og nysgjerrig på barnets følelser, og fordi fundamentet i hjelpen som gis bygger på å skape en felles forståelse av barnets emosjoner.

Når barn ikke blir møtt med intersubjektivitet, kan det være vanskelig for dem å formidle hvordan de egentlig har det. Da lærer de kanskje ikke å regulere egne følelser selv og uønsket atferd kan ende med å vedvare. Samtidig kan barnet også oppleve at det ikke blir forstått og vise atferd som strekker seg langt utover normalen (jamf. Honneth, 2006; Honneth et al., 2003; Nordanger & Braarud, 2017).

Barn som ikke får hjelp til å regulere egne følelser selv, kan enten gå inn i en hyperaktivert reaksjon som handler om å mobilisere alarmsentralen i hjernen, eller en hypoaktivert reaksjon som gjør at aktiveringsnivået i hjernen faller (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 35-51). I begge tilfeller kan det ende med at barnet ikke greier å rette sin fulle oppmerksomhet mot

andre og/eller situasjonen hun er i, med den følge at barnets utvikling stagnerer (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 35-51).

I intervjuene opplevde jeg at barna ga uttrykk for at det å ikke bli møtt med det som kan forstås som intersubjektivitet kan virke frustrerende fordi de føler at de ikke blir forstått. Det gjorde seg gjeldende da de snakket om medelever som ikke handlet slik informantene hadde tenkt og da det ble snakk om voksne som ikke hørte etter på det informantene hadde å si.

På denne måten kan vi se hvordan fraværet av anerkjennelse i sfæren for kjærlighet kan få stor betydning for barns evne til å regulere egne følelser og egen atferd selv (jamf. Honneth, 2006; Honneth et al., 2003). Det har slik jeg ser det bakgrunn i at barnet føler at det ikke blir forstått og at barnet kan oppleve at hennes følelser ikke blir tatt på alvor.

## 6.5 Barnas behov for autoritativitet

På skolen er det ofte ønskelig at lærere baserer sin undervisning på en *autoritativ* oppdragerstil. Autoritative lærere fremstår som «kalde i hodet, men varme i hjertet», fordi de klarer å finne balansen mellom varme, kontroll, trygghet, forutsigbarhet og gode rammer (Baumrind, 1966; Bowlby, 1979). Dette innebærer at de skal ha fokus på positiv relasjonsbygging og grensesetting samtidig (jamf. Baumrind, 1966).

Når elevene kommer på skolen, er det forventet at læreren møter barna på samme måte hver dag, og med interesse for hvordan barna har det. Mange lærer går igjennom dagen, snakker om målet for timen, gjennomfører «utsjekk» av hva elevene har lært og snakker om hva som er forventet atferd i friminutt. Alt dette er eksempler på autoritativ oppdragerstil (jamf. Baumrind, 1966).

I intervjuene gjør dette seg gjeldende når barna snakker om hvordan de har blitt møtt med tydelige forventninger, belønningssystemer og gode rutiner for samtaler. Det kommer også til uttrykk når de sier at voksne bør være snille, men også litt strenge samtidig, når de viser at de setter pris på at venner setter tydelige grenser og når de sier at det er viktig å vise omsorg når noen ikke har det bra.

Barn som opplever å bli møtt med slike og tilsvarende rutiner hver dag har i tråd med Falch-Eriksen (2018) gode forutsetninger for å utvikle stabilitet. Stabilitet er igjen en viktig faktor for at barna skal utvikle identitet, selvstendighet, selvverd, normer og kompetanse (Nordanger & Braarud, 2017, s. 35-71). Det er fordi stabile forhold er en avgjørende faktor

for at barn skal kunne ha optimal oppmerksomhet mot andre mennesker og situasjonen de er i (jamf. Nordanger & Braarud, 2017, s. 38).

Når barna snakker om at de gleder seg til å gå på skolen fordi de kan se vennene sine hver dag gir dette uttrykk for at de søker stabilitet. Det samme gjelder også når de snakker om at de helst vil prate med voksne som kjenner dem godt og når de sier at det er vanskelig å snakke med voksne som ikke opptrer rolig.

Dette ligger til grunn for min opplevelse av at barnas behov for å bli møtt med autoritativitet handler om et ønske om å bli møtt med anerkjennelse i alle de tre sfærene. Det er også med å gi meg forståelse for hvordan samspillet mellom anerkjennelse i alle de tre sfærene kan være av stor betydning for barns utvikling og danning.

På den annen side kan det å skulle fremstå som en autoritativ lærer være utfordrende når alle elever skal bli møtt på bakgrunn av sine individuelle behov, samtidig som at du skal legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø for alle (jamf. Opplæringslova, 1998). Da skal det legges opp til undervisning som både er tilpasset hver enkelt, samtidig som at den er rettet inn mot det større fellesskapet i klassen.

Når lærere ikke klarer å fremstå som autoritative, kan det virke skremmende på barnet. Det har bakgrunn i at når de trygge rammene er fraværende, har barna heller ikke lenger noen trygg base å komme hjem til (jamf. Bowlby, 1979; Powell et al., 2015). Når de trygge rammene ikke lenger er der og deres trygge havn ikke lenger er disponibel, vil barnet kunne oppleve at det ikke er trygt å utforske verden. Da kan resultatet bli at barnets utvikling stagnerer og at barnet velger å trekke seg tilbake (jamf. Gjertsen, 2013).

Dette kom til uttrykk i intervjuene da barna fortalte om ubehagelige opplevelser de har hatt omkring voksne og manglende muligheter til å si ifra når de har opplevd noe som vanskelig. Det gjorde seg også gjeldende da de viste at det kan være utfordrende å være omkring høylytte barn og uventet atferd i klasserommet.

Slik ser vi hvordan fraværet av anerkjennelse i sfæren for kjærlighet, sfæren for rettigheter og rettferdighet og/eller sfæren for solidaritet, kan virke hemmende på barnas trivsel i skoletiden. Det være seg fordi fraværet av anerkjennelse i en eller flere av disse sfærene kan innebære at barnet ikke blir møtt med forutsigbarhet og omsorg som er viktige faktorer i autoritativ klasseledelse.



## 6.6 Avslutning

Etter å ha drøftet datamaterialet ser jeg at det barn på mellomtrinnet mener er av betydning for at en relasjon med medelever og/eller lærere skal oppleves som god, kan sammenfattes i kategoriene tilhørighet, intersubjektivitet, og autoritativitet. Videre ser jeg at årsaken til hvorfor disse fenomenene er så viktige for barna, er fordi de tilbyr barna ulike former for anerkjennelse.

Det Axel Honneth (2006; 2003) omtaler som anerkjennelse i sfæren for kjærlighet ser ut til å være viktig for barnas trivsel i skoletiden fordi det handler om en gjensidig interesse og nysgjerrighet for hvordan barnet har det. Dessuten gir det også rom for at barnet skal få gi uttrykk for egne følelser og behov.

Anerkjennelse i sfæren for rettigheter og rettferdighet er, ut ifra sånn jeg forstår mitt datamateriale og Honneth, av betydning for barnas trivsel i skoletiden fordi det er med å gi rett på medbestemmelse og medansvar. Det være seg både i møte med medelever og i møte med lærere.

Det Axel Honneth omtaler som anerkjennelse i sfæren for solidaritet ser ut til å være viktig for barnas trivsel i skoletiden fordi det handler om at barna blir inkludert. De får føle at de har noe å bidra med til fellesskapet, på bakgrunn av sin individuelle særegenhet.

Til slutt vil jeg minne om at anerkjennelse i alle de tre sfærene sammen ligger til grunn for barnets utvikling av selvbylde og identitet, og at det derfor er viktig at barn skal få lov til å si sin mening.

Dette viser hvorfor forskere de 20-30 årene har vært så interessert i å løfte frem barns perspektiv i mye større grad nå enn før, og hvorfor barn i økende grad skal forstås som selvstendige individer som er viktige bidragsytere til resten av samfunnet.

Resultatet av denne studien kan være hensiktsmessig å ta med seg videre fordi barns trivsel i skolehverdagen er viet ekstra stor plass i læreplanverket Kunnskapsløftet etter Fagfornyelsen i 2020 (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a, u.å.-b).

## Litteraturliste

- Aasen, A. M. & Vigmostad, I. (2014). *Elevenes stemmer: Forskjeller og likheter mellom jenter og gutters opplevelser av sin skolehverdag* (Bd. nr. 10-2014). Høgskolen i Hedmark.
- Aasheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvig, H. (2018, 12.10.2018). *PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø. Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS - Positiv atferd, støttende læringsmiljø* (2. utg.)  
<https://ungsinn.no/post-tiltak-arkiv/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-2-utg/>
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Gyldendal.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehage>
- Barnevernloven. (1992). *Lov om barneverntjenester*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100?q=barnevernloven>
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1966.tb05416.x>
- Berger, P. L., Wiik, F. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (2011). Kjønn i klasserommet. I M. B. Postholm (Red.), *Elevmangfold i skolen 1-7*. (s. 179-195). Høgskoleforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2004). *Kvalitetsutvalgets NOU 2003: 16, I første rekke, med fokus på inkluderende skole, drøftet i forhold til didaktisk relasjonstenkning* (Bd. 5/2004). Høgskolen i Vestfold.
- Bowlby, J. (1979). *The making & breaking of affectional bonds*. Tavistock Publications.
- Brændeland, H. E. (2018). *Verdien av vennskap: En undersøkelse av vennskap og psykisk helse blant ungdom* [Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet]. ODA - Open Digitale Archive. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/7039>
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Corsaro, W. A. (2017). *The sociology of childhood* (5. utg.). SAGE.
- Dencik, L., Schultz Jørgensen, P. & Sommer, D. (2008). *Familie og barn i en oppbrudstid*. Hans Reitzels Forlag.
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Drugli, M. B. & Engen, M. (2004). *Spør barn få svar!: Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. Damm.
- Elvestad, J. (1996). Mobbing i skolen. *Kroppsøving*, 46(6), 5-7.
- Falch-Eriksen, A. (2018). *Stabilitet i fosterhjem. Internasjonal forskning om barnets behov for trygghet og forutsigbarhet*. (NOVA Rapport 4/18). O. M. U.-O. NOVA.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5126>
- Fonn, K. (2012). Fire unge jenters fortellinger om vansker og foreldrerelasjon: Fortellinger om relasjonelle erfaringer, vanskelige følelser og foreldrenes spesielle betydning. *Fokus på familien*, 40(3), 196-217.

- Fosse, E. (2006). *Humor i skolen på ramme alvor* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30808>
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2. utg.). Continuum.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (1996). From Obedience to Negotiation: Dilemmas in the Transmission of Values Between the Generations in Norway. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2(1), 25-42. <https://doi.org/10.2307/3034631>
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 5(3), 258-267.
- Hansen, B. R. (2012). *I dialog med barnet: Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Gyldendal akademisk.
- Hasvold, T. (2007). *"Stjerne i boka og kryss i kateteret....!": Barnevernbarns skoleerfaringer* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo i samarbeid med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Haug, P. (2004a). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Studentlitteratur.
- Haug, P. (2004b). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 248-263. [https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2004/04/sentrale\\_resultat\\_fra\\_evalueringa\\_av\\_reform\\_97](https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2004/04/sentrale_resultat_fra_evalueringa_av_reform_97)
- Hegel, G. W. F. (1967a). *Jenaer Realphilosophie. Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805-1806* (Johannes Hoffmeister, Red.).
- Hegel, G. W. F. (1967b). *System der Sittlichkeit* (Georg Lasson, Red.).
- Holm, U. (2003). *Empati for professionelle: Mødet mellem hjælper og hjælpøgende*. Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Polity Press.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A., Willig, R. & Chrom Jacobsen, M. (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag.
- Høgmo, A. (2010). Vandrings, tilhørighet og kulturell pluralitet. I M. S. Kaya, A. Høgmo & H. Fauske (Red.), *Integrasjon og mangfold: Utdanning og mangfold: Utdanning og mangfold: Utdanning og mangfold* (s. 99-118). Cappelen akademisk.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kousholt, D. (2014). *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig. utg.). Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langaard, K. & Keeping, D. (2018). *Profesjonelle samtaler med ungdom: Et utviklingsfremmende perspektiv*. Gyldendal.
- Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal akademisk.
- Mead, G. H. (1935). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist* (C. W. Morris, Red.). University of Chicago Press.

- Michelet, S. (2019a). *Klassen som fellesskap 1: Elevkultur - faglig og sosial læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Michelet, S. (2019b). *Klassen som fellesskap 2: Lærerearbeid med elevkultur for læring og dannning*. Cappelen Damm akademisk.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Samtykke og andre behandlingsgrunnlag*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (§1-1). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfson, A. E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger* (Rapport nr. 2). Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/85664>
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S. & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghets sirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon: Om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. utg.). Sage.
- Rysst, M. (2014). Det koster å være kul: Om tweenagers opplevelse av tilhørighet i en flerkulturell setting i Oslo. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(2), 5-26. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1118/983>
- Rysst, M. (2020). Popularity, Gender, and Social Inclusion Among Girls in Ethnically Diverse Contexts in Norway. *International journal of child, youth & family studies IJCYFS*, 11(1), 46-70. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs111202019473>
- Sivesind, K. (2012). *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Universitetet i Oslo <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet-implementering-av-nye-lareplaner-i-reformen/>
- Skjervheim, H. (1974). *Deltakar og tilskodar*. Universitetet i Oslo. <https://www.nb.no/items/73693a671888db79ac6a0e2d2c9f3ad0?page=0&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:998121240654702202%22>
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. W.W. Norton.
- Strandbu, A. (2011). *Barnets deltakelse: Hverdagslige og vanskelige beslutninger*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Thrana, H. M. (2016). Kjærlighetens inntreden i barnevernet: En utfordring for den profesjonelle relasjon? *Tidsskriftet Norges barnevern*, (2), 96-109.
- Utdannings-og-forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld.nr.030 (2003-2004)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Fagfornyelsen: Prosess for å utvikle nye læreplaner*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-c). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 24.04.2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsnytt.no. (2012, 21.09.2012). *Spesialskolenes historie*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- Vygotskij, L. S., Hanfmann, E. & Vakar, G. (1962). *Thought and language*. M.I.T Press.
- Wendelborg, C. (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2020: Analyse av Elevundersøkelsen* NTNU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/>
- Westby, L. C. L. (2021). *Sårbare barnefamiliers erfaringer fra møter med norsk barnevern: En narrativ studie* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet].
- Wetz, F.-J. (1994). Axel Honneth: Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte (Book Review). 48, 311.
- Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. utg.). Abstrakt.

## Vedlegg 1: Mail til aktuelle organisasjoner

\_\_\_\_\_ skole v/den det måtte angå

I forbindelse med mitt masterprosjekt søker jeg seks elever på 5.-7.trinn som kan tenke seg å delta i et fokusgruppeintervju. Temaet er hva elever mener skal til for at alle elever skal ha det bra, og hensikten er å skape diskusjon og refleksjon rundt skoleverkets praksis.

Spørsmålene handler i hovedsak om hva som bør være tilstede i relasjoner, selvregulering og organisatoriske rammer for at alle skal ha det bra.

Prosjektet er godkjent hos NSD, og jeg sørger med det for at informantenes personvern blir ivaretatt.

Se vedlagt skriv for mer informasjon.

Er dette noe som kan være av interesse for elever ved deres skole?

**S.U. innen 29.05.2019 til undertegnende**



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Barn i skolen om hvordan voksne kan legge til rette for at alle skal føle seg sett»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å skape forståelse for hvordan skolen bør jobbe for at elevene skal ha det bra.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

#### **Formål**

Formålet med oppgaven er å gi bredere innsikt i hva skolen bør gjøre for at elevene skal ha det bra.

Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø, og skolen skal jobbe kontinuerlig med å etterstrebe det (Kunnskapsdepartementet, 1998, §9-A). Alle elever skal bli hørt, og skolens ansatte skal hele tiden følge med på om alle har det bra (Kunnskapsdepartementet, 1998, §9-A). Det er derfor interessant å høre hva elever mener skal til for at alle elever skal ha det bra.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høyskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget til undersøkelsen er basert på anbefaling fra rektor ved skoler jeg har hatt tilknytning til tidligere. Det er i alt tolv barn på mellomtrinnet som er forspurt om å delta, seks fra din skole og seks fra en annen. Kontaktlærer(e) har satt sammen utvalget, og all kontakt med barnet (utover selve intervjuet) vil gå gjennom rektor og/eller kontaktlærer.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Prosjektet går ut på å gjennomføre to fokusgruppeintervju hvor temaet er barnas skolemiljø (du deltar i det ene). Det tar ca 1,5 time, og hensikten er å skape refleksjon og nytenkning rundt klassemiljø, relasjoner og organisatoriske rammer.

Foresatte kan få tilgang intervjuguide ved å kontakt med undertegnede på mail.

*NB! Det vil bli gjort lydopptak og tas notater underveis.*

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Velger du å delta kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil bare være undertegnede student og veileder som får tilgang til opplysningene som oppgis i forbindelse med prosjektet.
- Alt materiale anonymiseres ved at reelle navn erstattes med fiktive i transkriberingen, og at det transkriberte dokumentet holdes adskilt fra lydfilen.
- Skolen omtales som «en skole på Østlandet», og informantgruppen betegnes som «elever tilhørende mellomtrinnet».

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. januar 2020. Da vil transkriberingen av intervjuene legges inn på høyskolens forskningsserver, og selve lydfilen destrueres. Dette gjøres for å sikre prosjektets etterprøvbarehet, og det er kun forskere ansatt ved Høyskolen i Innlandet som vil ha tilgang til transkriberingsfilen.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen 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 til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høyskolen i Innlandet
  - Veileder: Astrid Halså, tlf: 612 88 338 , e-mail: [astrid.halsa@inn.no](mailto:astrid.halsa@inn.no)
  - Student: Turid Kamstrup Hovind, tlf: 478 90 167, e-mail: [turid.hovind@gmail.com](mailto:turid.hovind@gmail.com)
- Vårt personvernombud: *[sett inn navn på personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon]*
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

---



## **Samtykkeerklæring**

Navn på elev: \_\_\_\_\_

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barn i skolen om hvordan voksne kan legge til rette for at alle skal føle seg sett», og har fått anledning til å stille spørsmål. Vi samtykker til:

- At eleven kan delta i fokusgruppeintervju
- At opplysninger om eleven behandles slik det er skissert i dette skrivet
- At lydfil lagres etter prosjektslutt for å styrke prosjektets etterprøvbarehet

Vi samtykker til at relevante opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.01.2019

-----  
(Signert av prosjektdeltaker og foresatt, dato)

# Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjektittittel

BARN I SKOLEN OM HVORDAN VOKSNE KAN LEGGE TIL RETTE FOR AT ALLE SKAL FØLE SEG SETT -En masterstudie om hva som skal til for at elever føler seg sett

#### Referansenummer

399171

#### Registrert

08.03.2019 av Turid Kamstrup Hovind - 170638@stud.inn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Astrid Halså, astrid.halsa@inn.no, tlf: 61288338

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Turid Kamstrup Hovind, turid.hovind@gmail.com, tlf: 47890167

#### Prosjektperiode

15.01.2019 - 15.05.2020

#### Status

03.02.2020 - Vurdert

#### Vurdering (2)

##### 03.02.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.01.2020.

Vi har nå registrert 15.05.2020 som ny dato for prosjektslutt.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.02.2020. Behandlingen kan fortsette.

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

Lykke til videre med prosjektet!  
Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

##### 15.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.05.2019. Behandlingen kan starte.

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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET  
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.01.2020.

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).

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!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Intervjuguide elever

- 1) Bli kjent [runde – en og en får prate]
  - a. Hva heter dere?
  - b. Hvem er jeg?
  - c. Hva liker dere å gjøre?
  - d. Hvordan er det å være elev på denne skolen?
  - e. Hva skal vi snakke om?
  
- 2) Hva vil det si å ha det bra sammen med andre barn?
  - a. Hva vil det si å være en god venn?
  - b. Hva vil det si å være en dårlig venn?
  - c. Når har du det bra med dine venner?
  - d. Når har du det ikke bra med dine venner?
  
- 3) Hva vil det si å ha det bra sammen med voksne?
  - a. Når føler du deg trygg med en voksen?
  - b. Når føler du deg utrygg med en voksen?
  
- 4) Hvordan ønsker dere å få hjelp til å ha det bra med de rundt dere?
  - a. Hvor ofte trenger dere hjelp til å få det bedre med andre?
  - b. Hvem vil dere helst snakke med når dere ikke har det bra med andre?
  - c. Hva kan voksne gjøre for at dere skal ha det bra med andre?
  
- 5) Avrunding
  - a. Kort oppsummering hovedlinjene i det som er blitt sagt.
  - b. Da har jeg informasjonen jeg trenger.
  - c. Tusen takk for intervjuet.