

LUP

Marianne Knutsen Murud

Masteroppgave

Læreres forståelser og beskrivelser av anerkjennelsesbegrepet

Teachers understandings and descriptions of the concept of recognition

Master i tilpasset opplæring

2021

Forord

Studietiden er ved veis ende. Etter seks år ved Høgskolen i Innlandet er jeg endelig i mål! Det har vært fine, lærerike og krevende år på studiene, kombinert med å bli mamma, to ganger. Tilværelsen har gitt meg nye perspektiver og gjort meg enda mer motivert til å gjøre en god jobb som lærer – det er faktisk andre mennesker sine aller kjæreste, som vi skal ta vare på, lære opp, utvikle og hjelpe ut i samfunnet, og ut i den store verden!

Jeg ønsker å rette en stor takk til deltakerne i forskningsprosjektet mitt! Uten deres personlige deling av perspektiver og erfaringer fra læreryrket, hadde det ikke blitt noen masteroppgave om læreres forståelser og beskrivelser av fenomenet anerkjennelse.

Tusen takk til min veileder Ann Merete Otterstad for fine samtaler på Zoom og raske svar på e-post. Du har vært tilgjengelig da jeg har trengt deg og vært en stor hjelp fra start til slutt med gode tilbakemeldinger. Du har lært meg spesielt en ting, som jeg tar med meg videre. Gjennom deg har jeg fått flere kritiske perspektiver og jeg har innsett at verden ikke nødvendigvis er akkurat slik som jeg har blitt lært. En sak, et fenomen eller et kunnskapssyn, kan ses fra flere sider enn det jeg innehar selv. Du har oppmuntret meg til å søke etter ny kunnskap, for å få belyst flere sider av samme sak. Det tar jeg med meg inn i læreryrket!

Den aller største takken går til gutteklubben jeg bor med. To små gutter, Vetle og Lucas, som har kommet til underveis og en stor gutt, samboeren min Øystein, som har stått stødig fra start. Takk for at dere har vært og fortsatt er mine lyspunkt i hverdagen! Til slutt vil jeg også si takk til familie og venner. Takk for barnevakt, gode ord og støttende samtaler underveis i prosessen!

Elverum 10. mai 2021.

Marianne Knutsen Murud.

Norsk sammendrag

Masteroppgaven i tilpasset opplæring undersøker læreres forståelser og beskrivelser av anerkjennelsesbegrepet fra ulike teoretiske ståsted (Fraser, 2000; Honneth, 2008/1992; Schibbye, 1996). Formålet med forskningsprosjektet er å få en dypere innsikt i hvordan lærere i skolen tolker anerkjennelsesbegrepet, som kommer til syne flere ganger i overordnet del av læreplanverket. Innholdet i anerkjennelse blir i liten grad beskrevet i dokumentet, så hva som skal anerkjennes eller ikke, og hvordan det skal gjøres, kan virke som en tolkningssak.

Problemstillingen i forskningsprosjektet er følgende:

Hvordan forstår og beskriver lærere anerkjennelsesbegrepet i skolen med bakgrunn i sitt samfunnsmandat?

For å kunne besvare problemstillingen brukes en kvalitativ tilnærming og fokusgruppe som metode. Fokusgruppedeltakerne bestod av fire lærere som møttes tre ganger. Innholdet i møtene dreier seg om lærerens forståelser og beskrivelser av anerkjennelsesbegrepet ut fra deres erfaringsverden. Samtalene har både den overordnede delen, lærerprofesjonens etiske plattform, samt teori om anerkjennelse som et bakgrunnstepp.

Datainnsamlingen og analysen, som også er påvirket av min forforståelse og forskerposisjon, har resultert i fire kategorier, som lærerne har satt i sammenheng til fenomenet anerkjennelse. Kategoriene er relasjoner, tilpasset opplæring, etikk og makt. Disse blir drøftet sammen med anerkjennelsesteori, rettferdighetsteori og tre aspekter ved lærerprofesjonen: etikk, makt og dialog.

Resultatet av masteroppgaven viser at lærerne i undersøkelsen, forstår og beskriver anerkjennelse, som en væremåte og et grunnleggende behov. Anerkjennelse inneholder varme og respekt. Anerkjennelse beskrives som dialog, god forvaltning av makt og et viktig bidrag i tilhørighetsopplevelser i fellesskap. Anerkjennelse forstås som noe, som kan være med på å hindre krenkelser. Videre at anerkjennelse, og kan oppfattes som en del av flere etiske dilemmaer i yrkesutøvelsen. I tillegg til at anerkjennelse som fenomen forstås og beskrives som at det kan være vesentlig for elevens engasjement, læring og utvikling i skolen.

Abstract

The master thesis is in adaptive education and investigates teacher's understandings and descriptions from different recognition perspectives (Fraser, 2000; Honneth, 2008/1992; Schibbye, 1996). The purpose with the research project is to get a deeper insight in how they interpret the concept. In the overall part of the curriculum document, the concept of recognition appears several times. The Content of the term recognition is not particularly well described in the document, this makes it up to interpretation what recognition is, and how its practiced.

The project's title is: *How do teachers understand and describe the concept of recognition in school based on their social mandate?*

To answer this question, a qualitative research approach and focus group is used as a method. The focus group participants consisted of four teachers meeting three times. The teachers talk about their understandings and descriptions of the concept from their experiences. The conversations in the focus group are based on the overall part of the curriculum, the teaching professional ethical platform and theory of recognition.

The collecting of data and the analysis have been influenced of my preconceptions and my research position. The results are four categories that the teachers have put in connection with phenomenon of recognition. These four categories are relations, adapted education, ethics, and power issues. The categories will be discussed with theory of recognition and theory of justice, as well as with three aspects with the teacher's profession: ethics, power, and dialogue.

The results of the master project show how the teachers understand, describe, and acknowledge recognition as a fundamental basic need. They say recognition includes warmth and respect. The concept is describing as dialogue, a good management of power and an important way to experience the belonging in the community. Recognition is understood of the teachers to something who can prevent violations. It is also described as a part of several ethical dilemmas in professional practice.

Additionally, the concept of recognition is understood and described by the teachers as being important for student's involvement, learning and development in school.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG.....	3
ABSTRACT	4
INNHold.....	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	9
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	10
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	13
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	16
2.1 ANERKJENNELSESTEORI	16
2.1.1 <i>Kjærlighet</i>	17
2.1.2 <i>Rettigheter</i>	18
2.1.3 <i>Sosial verdsetting og solidaritet</i>	19
2.1.4 <i>Krenkelser</i>	20
2.2 RETTFERDIGHETSTEORI	21
2.2.1 <i>Deltakelse på like vilkår</i>	21
2.2.2 <i>Anerkjennelse</i>	22
2.2.3 <i>Omfordeling</i>	23
2.2.4 <i>Representasjon</i>	23
2.3 LÆRERPROFESJONEN	25
2.3.1 <i>Etikk</i>	25
2.3.2 <i>Makt</i>	29

2.3.3	<i>Dialog</i>	33
3.	VITENSKAPSTEORI OG METODE	36
3.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	36
3.1.1	<i>Fenomenologi</i>	36
3.2	VALG AV METODE	38
3.3	FORSKNINGSDESIGN	39
3.4	FOKUSGRUPPE	40
3.4.1	<i>Utvalg og rekruttering av deltakere</i>	41
3.4.2	<i>Strukturering og moderatorinnvolving</i>	42
3.4.3	<i>Gjennomføring</i>	44
3.4.4	<i>Transkribering av fokusgruppesamtalene</i>	48
3.5	ANALYSE	48
3.5.1	<i>Koding</i>	49
3.5.2	<i>Kategorisering og begrepsdannelse</i>	49
3.6	FORSKNINGENS KVALITET	51
3.6.1	<i>Reliabilitet (Pålitelighet)</i>	51
3.6.2	<i>Validitet (Gyldighet)</i>	53
3.7	ETISKE OVERVEIELSER.....	54
3.8	OPPSUMMERING	55
4.	PRESENTASJON AV EMPIRI	56
4.1	DELTAKERNE	56
4.2	RELASJONER	56
4.3	TILPASSET OPPLÆRING	59
4.4	ETIKK.....	62

4.5	MAKT	64
5.	DRØFTING	66
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVILKE FORSTÅELSER LEGGER LÆRERNE I BEGREPET?	66
5.1.1	<i>Oppsummering</i>	<i>71</i>
5.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL 2: HVORDAN KOMMER ANERKJENNELSE SOM FENOMEN TIL UTTRYKK, NÅR LÆRERNE SNAKKER OM SINE ERFARINGER I YRKESUTØVELSEN?	72
5.2.1	<i>Oppsummering</i>	<i>79</i>
5.3	FORSKNINGSSPØRSMÅL 3: HVILKE ETISKE DILEMMAER SNAKKER LÆRERNE OM, I SAMMENHENG MED BEGREPET?.....	79
5.3.1	<i>Oppsummering</i>	<i>84</i>
6.	AVSLUTNING	86
	LITTERATURLISTE	89
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKESKJEMA	93
	VEDLEGG 2: PLAN FOR FOKUSGRUPPESAMTALENE	95
	VEDLEGG 3: NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA	99

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min masteroppgave handler om begrepet og fenomenet *anerkjennelse*. Gjennom studieløpet master i tilpasset opplæring fikk jeg interesse for fenomenet, etter å ha blitt introdusert for anerkjennelsesteorien til Axel Honneth. Anerkjennelsesbegrepet ses samtidig flere steder i overordnet del av læreplanverket, som inneholder skolens verdier og prinsipper (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2017, s. 4-5, 8, og 13-14). Dermed ble jeg nysgjerrig på hvordan anerkjennelsesbegrepet forstås og beskrives blant lærere i skolen.

Det antydes i overordnet del at likeverd og inkludering står sterkt i dagens skole (UDIR, 2017). Det uttrykkes blant annet, at menneskeverdet og mangfoldet skal *anerkjennes* (UDIR, 2017, s. 4 og 14). Overordnet del er en forskrift til opplæringsloven (1998), som gjennomsyres av at alle elever kan lære, og opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene elevene kommer med til skolen. Den legger også føringer for et godt samarbeid med foreldre og foresatte, slik kan elevene rustes og forberedes i fellesskap til å tre ut i verden og inn i fremtiden (Opplæringsloven, 1998). Den overordnede delen ligger til grunn for opplæringen og er en del av lærerens samfunnsmandat, som gjør at lærere må forholde seg til anerkjennelsesbegrepet i sin profesjonsutøvelse (UDIR, 2017).

De verdier og prinsipper som er gjeldende i dagens skole, og det mandatet som følges, har blitt utarbeidet og utviklet over tid, og er et resultat av den historien vi er en del av, sier Karen-Sofie Pettersen og Eva Simonsen (2010, s. 14). Pettersen og Simonsen (2010) har skrevet boken «*Anerkjennelse og profesjon*», som omhandler etiske utfordringer i tilknytning til anerkjennelsesbegrepet. De sier at det historisk har skjedd ekskluderende og segregerende hendelser, både i innland og utland, som har påvirket mennesker og satt anerkjennelse på dagsorden (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 11).

I Norge er minoriteter og mennesker med funksjonsnedsettelse eksempler på to grupper, som kan ha følt seg mindre verdifulle, eller kan ha blitt utsatt for statlige overgrep og omsorgssvikt av andre mennesker (Pettersen og Simonsen, 2010, s. 12). Flere år senere har staten erkjent uretten enkelte mennesker kan ha opplevd (Pettersen og Simonsen, 2010). Det ble starten på en anerkjennelsesprosess av de berørte menneskene og en politisk interesse for anerkjennelsesbegrepet, ifølge Pettersen og Simonsen (2010, s. 14). Interessen har fått

implikasjoner for skolen og hvordan lærerprofesjonen skal behandle elever, kolleger, foreldre og foresatte i arbeidet sitt (Pettersen og Simonsen, 2010). Ansatte i skolen skal gi likebehandling, ta hensyn og forholde seg til det unike i hver enkelt elev (Pettersen og Simonsen, 2010). Det har også blitt utarbeidet en etisk plattform for lærerprofesjonen, som viser til at lærerne skal ha en etisk bevissthet rundt handlinger, verdier og holdninger med barn, fordi barn påvirkes og kan erfare utfordrende dilemmaer i livet (Utdanningsforbundet, 2018).

1.2 Avgrensning og problemstilling

Anerkjennelsesbegrepet kan oppfattes og forstås på ulike måter av lærere, og i overordnet del blir begrepet brukt i ulike sammenhenger. Lærerprofesjonen skal anerkjenne menneskeverdet, ulikheter, mangfoldet, det norske tegnspråket og elevene sin barndom, som et bidrag for tilhørighetsopplevelse, samt verdsetting av seg selv og andre (UDIR, 2017, s. 4-5, 9 og 15). Dessuten står det at elevene skal lære å anerkjenne andre individers rettigheter, både i flertall og mindretall (UDIR, 2017, s. 13). Det er ingen tvil om at anerkjennelsesbegrepet blir brukt flere ganger og til ulike temaer i overordnet del. Jeg undrer meg over hva begrepet inneholder og om det kanskje inneholder forskjellig tenkning, i de ulike settingene det fremstår i.

I overordnet del av læreplanen gis det ingen klar definisjon for hva som legges i anerkjennelsesbegrepet (UDIR, 2017). Det er derimot tydelig hva som skal anerkjennes, men hvordan lærerprofesjonen skal anerkjenne og hvilket innhold som vektlegges er ikke forklart (UDIR, 2017). Det gir rom for tolkning av begrepet, som hver enkelt lærer og skole gjør seg.

Formålet med min forskningsstudie er å få en bredere og rikere innsikt i hvordan anerkjennelsesbegrepet forstås og beskrives innenfor lærerprofesjonen. Gjennom deres måte å snakke sammen om begrepet, ønsker jeg å finne ut hvordan lærere forstår, beskriver og tar det i bruk for å handle i tråd med det samfunnsmandatet de står ovenfor. Med andre ord ønsker jeg å få en klarere oppfatning og faglig innsikt i hva anerkjennelsesbegrepet kan romme for lærerprofesjonen.

Min problemstilling er følgende:

Hvordan forstår og beskriver lærere anerkjennelsesbegrepet i skolen med bakgrunn i sitt samfunnsmandat?

Den overordna delen er en del av læreplanverket og dermed en del av lærerprofesjonens samfunnsmandat. Den overordna delen ligger som et bakteppe til problemstillingen og forskningsprosjektet mitt. Det er utarbeidet tre forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen og få rede på hvordan anerkjennelsesbegrepet forstås og beskrives innenfor de rammene som er satt:

1. *Hvilke forståelser legger lærerne i begrepet?*
2. *Hvordan kommer anerkjennelse som fenomen til uttrykk, når lærerne snakker om sine erfaringer i yrkesutøvelsen?*
3. *Hvilke etiske dilemmaer snakker lærerne om, i sammenheng med begrepet?*

Det første forskningsspørsmålet skal besvare hvordan lærerne forstår begrepet, og gi et innblikk i hva slags betydning og innhold som legges i det. Det andre forskningsspørsmålet skal besvare hvordan lærere beskriver anerkjennelse som fenomen, gjennom å få innblikk i hvilke erfaringer lærerne har med fenomenet i sin yrkesutøvelse og lærerprofesjon. Det siste og tredje forskningsspørsmålet søker etter lærernes tanker og refleksjoner, om hvilke etiske dilemmaer, som kan dukke opp i sammenheng med anerkjennelse.

1.3 Begrepsavklaring

Det er nødvendig med en begrepsavklaring, da anerkjennelse ofte blir forvekslet med ros både i litteratur og i daglig kommunikasjon, sier Arne Nikolaisen Jordet (2020, s. 86). Ros innebærer positiv ytring om noe et menneske har gjort, og det er menneskets ytre som blir satt pris på i denne sammenhengen. Ros kan være godt ment, men det kan også være et ønske om å få en fordel selv eller ha hensikt om å fremheve sin egen sjenerøsitet (Jordet, 2020, 86-87). Anerkjennelsesbegrepet i denne masteroppgaven, omhandler derimot mer enn ros. Anerkjennelse er noe annet enn overflatisk ros, og det treffer *selvet* dypere, påpeker Jordet (2020, s. 87).

I det følgende kommer jeg til å ta for meg Jordet (2020) sin forståelse av Honneths anerkjennelsesteori, fordi det er gjennom han jeg ble introdusert for anerkjennelsesbegrepet. Jeg kommer også til å bruke Anne Lise Schibbye (1996) og Nancy Fraser (2000) sin forståelse av anerkjennelse i denne begrepsavklaringen.

Jordet (2020) tar for seg Honneths anerkjennelsesteori, som bygger på Hegel og Meads sine teorier. Jordet (2020) hevder at anerkjennelse er et grunnleggende psykologisk behov alle mennesker har. Han trekker frem, at hvis skolen praktiserer de tre anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsettelse, vil det føre med seg mye positivt til elevers faglige og sosiale læring, samt være helsefremmende for å utvikle et godt selvverd (Jordet, 2020). Ifølge Jordet (2020, s. 374) innebærer anerkjennelsesbegrepet å møte elevene med emosjonell varme og hengivenhet, respektere elever som et likeverdig subjekt med både rettigheter og plikter i skolen, samt gi elevene mulighet til å vise frem sine ressurser innenfor skolens sosiale fellesskap. Dersom skolen gjennomsyres av disse formene for anerkjennelse i hele grunnopplæringen vil elevene få realisert sine iboende potensialer (Jordet, 2020, s. 375). Jordet (2020, s. 229) forstår anerkjennelse gjennom kjærlighet som en kommunikasjonsform, som styres av at lærer ser eleven som et subjekt, og dette kommer til uttrykk gjennom handling, kroppen, følelser, stemme og ord mellom lærer og elev. Her henviser Jordet (2020) til Schibbye (1996) sine begreper om hva anerkjennelse innebærer, og disse kommer jeg tilbake til nedenfor.

Jordet (2020, s. 264) sier, at anerkjennelsesformen rettigheter handler om å ivareta barns rettigheter og plikter. Læreren må ivareta tilpasset opplæring, alltid sørge for barnets beste og demokratiets stemme (Jordet, 2020). Dette krever at læreren må se gjennom barnets øyne, og dermed betyr det at anerkjennelse gjennom kjærlighet og dens kommunikasjon ligger i bunn (Jordet, 2020). For at den tredje anerkjennelsesformen sosial verdsetting blir til virkelighet, må kjærlighet og rettigheter ligge til grunn (Jordet, 2020, s. 316). I tillegg må det legges til rette for en opplevelse av tilhørighet, kompetanse, autonomi, mestringsforventning, mening og bevaring av selvverd hos hvert individ (Jordet, 2020). Dette kan føre til motivasjon, som kan bidra til engasjement og deltakelse, ytelse og læringsutbytte i skolen, sier Jordet (2020). Jordet (2020, s. 106) legger også ut om krenkelser, som Honneth hevder er det motsatte av anerkjennelse. Krenkelser kan komme til uttrykk tydelig verbalt eller fysisk, eller i skjult form ved at anerkjennelsen blir holdt tilbake (Jordet, 2020).

Schibbye (1996) har en terapeutisk forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Forståelsen bygger på Hegels begrep, som innebærer *å se igjen*, sier Schibbye (2012, s. 256). Schibbye (1996, s. 530) beskriver anerkjennelse som en holdning inne i terapeuten, og den uttrykkes og virker inn i relasjonen. Dette viser til at anerkjennelsen er gjensidig, som innebærer at terapeuten og klienten henviser til hverandre, og ser på hverandre som likeverdig subjekter (Schibbye, 1996).

«Å ta den andres opplevelsesmessige synspunkt blir et hovedanliggende» (Schibbye, 1996, s. 531).

Videre sier Schibbye (1996) at anerkjennelse innebærer å lytte til den andres følelser, vise forståelse, akseptere og tolerere følelsene til den andre, og bekrefte at det er slik den andre føler det. Hun presiserer at ikke alle disse ingrediensene i anerkjennelse alltid finner sted og passer seg i den terapeutiske samtalen (Schibbye, 1996). Samtidig tror Carl R. Rogers (1967, s. 123) at en subjekt-subjekt-holdningen også er gyldig i andre situasjoner, der relasjonen innebærer personlig utvikling. En slik relasjonsorientert tilnærming kan Berit Bae (2004) gjennom sin forskning bekrefte. Hennes forskning er basert på Schibbye (1996) sin forståelse og resultatene viser at barnehagelærere påvirker barnehagebarna både med læring og selvet (Bae, 2004). Forskningen gir uttrykk for at en anerkjennende væremåte gjør forskjell i relasjonelle dialoger, blant annet ved at barnet får tillit til sine egne opplevelser og opplever de som gyldige (Bae, 2004, s. 221).

Det siste perspektivet på anerkjennelse jeg vil bruke i begrepsavklaringen er feministen Fraser (2000) sin tenkning. I fellesutgivelsen «*Recognition? A political philosophical exchange*» av Fraser og Honneth (2003), legger Fraser frem sine kritiske perspektiver til Honneths anerkjennelsesteori på bakgrunn av at den bare ser på det intersubjektive ved anerkjennelse. Fraser (2000) mener at det intersubjektive er en del av anerkjennelsesbegrepet, men at det også må ses i sammenheng med fordeling av godene i samfunnet, samt former for representasjon. Hun mener at menneskers hindring til å delta på like vilkår ikke ligger i kulturell nedverdighet eller ulikhet, slik Honneths teori kan oppfattes som (Fraser, 2000). Derimot i statusen mennesker har i samfunnet, som kan henge tett sammen med den økonomiske situasjonen (Fraser, 2000, s. 113). Videre hevder hun at mennesker til tross for fordeling av godene, likevel blir sett på som mindreverdige, og dette mener hun grunner i mønstre innenfor institusjoners sosiale normer. For å endre mønstrene må institusjonene endres og det må legges til nye verdier, som fremmer lik status og gjensidig anerkjennelse (Fraser, 2000, s. 115). Først når misanerkjennelsen ses på i samfunnet, som noe som kan påvirkes både av status og økonomisk fordeling, kan man kanskje finne årsaken til hva som gjør dette, hevder Fraser (2000).

Både hos Jordet (2020), som er forankret i Honneths teori, Schibbye (1996) og Fraser (2000), innebærer begrepet anerkjennelse kommunikasjon og dialog. Jordet (2020) mener at Honneths anerkjennelsesform kjærlighet som foregår gjennom kommunikasjon, må ligge til grunn for de resterende anerkjennelsesformene. Mens Schibbye (1996) forstår anerkjennelse som en

holdning i samtaler og beskriver blant annet, at en viktig ingrediens er å lytte. Bae (2004) har i sin forskning bekreftet at denne holdningen eller væremåten gjør en forskjell i dialogen. Fraser (2000) er enig i Honneths syn på anerkjennelse, som ifølge Jordet (2020) har kommunikasjonsformen kjærlighet i bunn. Samtidig mener Fraser (2000) at anerkjennelse kan bli hindret av sosiale normer hos institusjoner, som påvirker væremåten. Denne begrepsavklaringen preger for forståelsen og forskningen min, fordi jeg har et inntrykk av at anerkjennelsesbegrepet i stor grad handler om kommunikasjon og dialog. I neste avsnitt vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning i tilknytning til anerkjennelsesbegrepet.

1.4 Tidligere forskning

For å søke etter tidligere forskning på feltet, har jeg brukt Oria og Google Scholar. Jeg har valgt å begrense søket og søkeordene mine til norsk, fordi den norske litteraturen ga meg nok innhold og innblikk i tidligere forskning. Søkeord jeg har brukt er: *anerkjennelsesteori*, *anerkjennelse og læreplan*, *anerkjennelse og lærerprofesjon*, *anerkjennelse og Honneth*, *Anerkjennelse og Jordet* samt *anerkjennelse og Fraser*. Søkeordene jeg har valgt, er basert på problemstillingen og forskningstemaet mitt, som i all hovedsak handler om anerkjennelse og lærerprofesjonens syn på dette fenomenet. Lærerplanen ligger og til grunn for min forskningsstudiet og dens bruk av begrepet. Jeg søker også etter teoretikere som har betydning for min forståelse, datainnsamling, samt bearbeiding og tolkning av data.

Søkeordene ga meg 16313 treff. Innenfor alle treffene har jeg valgt bort bachelor og masteroppgaver, samt de treffene som ikke er innenfor barnehage og skolefeltet. Det vil si at jeg blant annet har utelatt det som er skrevet innenfor barnevern, rus, psykisk lidelser og lignende. Etter hvert som jeg har funnet relevant tidligere forskning, har jeg også utelukket barnehagefeltet, da jeg opplever at skoleforskningen dekker mitt felt. De andre treffene har jeg sett på og vurdert deres relevans for min forskning, og av disse igjen har jeg valgt ut to treff, som jeg nå vil presentere. Jeg begrunner underveis og oppsummerer til slutt hvorfor jeg har valgt akkurat disse treffene som mest relevante og aktuelle for min masteroppgave.

Det første treffet jeg vil trekke frem er en vitenskapelig publisering, «*Enhetsskolens ulike lærerblikk*», skrevet av Ingrid Smette (2017). Denne er basert på en etnografisk studie både på lærere og elever ved to ulike skoler. Bakgrunnen til forskningen er spenningene i dagens skole. Smette (2017) viser til spenningen mellom utøvelse av omsorg og fagformidler, og spenningen mellom utjevning og fremming av konkurranse. Artikkelen trekker frem ulike lærerblikk, som

blir farget av eksisterende diskurser om elever og relasjoner til elever, til tross for at lærerne har den samme strukturelle rammen og de samme felles føringene. Smette (2017) konkluderer i sin studie med at lærerblikket ikke er statisk, det forandrer seg og blir påvirket gjennom de ulike sosiale samhandlingene. Hun trekker også frem omsorg og den makten, som ligger i lærerblikket, fordi det er ulikt hvilken politisk oppfatning man har av sosial rettferdighet (Smette, 2017).

Forskningen til Smette (2017) er relevant for min masteroppgave, fordi den trekker frem viktige aspekter ved lærerprofesjonen og viser at lærere kan tolke samfunnsmandatet ut ifra hvem der er og omgås med. Lærerblikket har konsekvenser for den praksisen og omsorgen, som finner sted, sier Smette (2017). Jeg tolker Smette (2017) sitt begrep *lærerblikk*, som en del av lærerprofesjonsutøvelsen og hva hver enkelt lærer ser og tolker ut ifra lærerplaner, ulike situasjoner og relasjoner i skolen. Jeg trekker paralleller i dette lærerblikket til anerkjennelse, som fenomen, da jeg tror innholdet i anerkjennelse er avhengig av de ulike lærerblikkene. Jeg ser det derfor som sannsynlig at forståelsen og beskrivelsen av utøvelsen er individuell.

Forskningen til Smette (2017) viser også maktaspektet ved lærerprofesjonen, og hva slags makt læreren har som klasseleder og hvor ulikt opplæringen kan foregå. Hvis jeg skal trekke dette inn mot min forskning, tenker jeg at dette er relevant for om anerkjennelse finner sted eller ikke, avhengig av hvor du bor og hvem som er læreren din. Forskningen viser at selv om lærere forholder seg til de utdanningspolitiske målene, kan forståelsen og praktiseringen likevel bli ulike fra hverandre (Smette, 2017). Forskningen viser også til den utvidete forståelsen av anerkjennelsesbegrepet, som Fraser (2000) viser til, at anerkjennelse handler om mer enn intersubjektive relasjoner, men også blir påvirket av diskurser og sosiale normer.

Den andre vitenskapelige artikkelen jeg trekker frem er, «*Anerkjennelse i skolesamfunnet*», skrevet av Kathrine Bordevich og Silje Brekke Valen (2019). Denne forskningen baserer seg på 46 intervjuer, men kun tre blir belyst i artikkelen (Bordevich & Valen, 2019). Hensikten er å få tak i de intersubjektive opplevelsene i fellesskapet til informantene, og hvordan disse påvirker dem som ungdom (Bordevich & Valen, 2019). Informantene trekker frem elev-elev-relasjonen og lærer-elev-relasjonen, som intersubjektive opplevelser (Bordevich & Valen, 2019). Forskningen belyser elevsiden av anerkjennelsesbegrepet, mens min masteroppgave skal belyse lærerens side av anerkjennelse. Jeg synes det er interessant å ha med seg resultatene fra forskningen, inn i min masteroppgave. Resultatene viser at anerkjennelse eller mangel på anerkjennelse, kan påvirke muligheter til deltakelse, mestringsopplevelser og å fullføre

ungdomsskolen, samt kan påvirke identitetsutviklingen og den psykiske helsen hos elever (Bordevich & Valen, 2019). Jeg kommer ikke til å gå samme retning som denne forskningen, men det er interessant å ha med seg at ulike faktorer kan ha betydning for barns utvikling. Når forskningen viser betydningen av mangel på anerkjennelse, ser jeg på det som høyst relevant å ta en nærmere kikk på hvordan lærere forstår og beskriver dette begrepet i sin profesjonsutøvelse.

Etter mine søk på tidligere forskning konkluderer jeg dermed med, at det er lite forskning på hva lærerprofesjonen legger i begrepet anerkjennelse, hvordan de forstår og beskriver fenomenet ut ifra samfunnsmandatet de står ovenfor. Smettes (2017) artikkel viser, at lærerblikket kan være ulikt, men ser ikke eksplisitt på anerkjennelse som fenomen. På samme tid fremhever faglitteratur viktigheten av anerkjennelse i skolen (Jordet, 2020) og forskningsartikkelen jeg har funnet, bekrefter anerkjennelsens betydning (Bordevich & Valen, 2019). Jeg ser det derfor som svært spennende og interessant å få et innblikk i hvordan enkelte lærere innenfor profesjonen forstår og beskriver fenomenet.

I dette kapittelet har jeg redegjort for min bakgrunn for valg av tema og avgrensning. Jeg har presentert problemstillingen, og tre forskerspørsmål i tilknytning til den. Videre har jeg lagt frem en begrepsavklaring, for å tydeliggjøre hva jeg legger i begrepet. Deretter har jeg lagt frem noe tidligere forskning på anerkjennelsesbegrepet. I det følgende kapittelet skal jeg gjøre rede for masteroppgavens teoretiske rammeverk.

2. Teoretisk rammeverk

Jeg skal nå ta for meg det teoretiske rammeverket, som ligger til grunn for masteroppgaven. Jeg kommer til å presentere Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori og hva som legges i dette begrepet ut ifra hans forståelse. Videre tar jeg for meg Fraser (2000) sin rettferdighetsteori, for å få dypere innsikt i begrepet anerkjennelse. I siste del av teorikapittelet tar jeg for meg aspekter ved lærerprofesjonen. Gjennom min problemstilling søker jeg etter å få svar på hvordan lærere forstår og beskriver anerkjennelsesbegrepet. Det er derfor relevant å ha med seg teori om lærerprofesjonen. Innenfor lærerprofesjonen står etikk og etiske dilemmaer sentralt i forbindelse med anerkjennelsesbegrepet, fordi det er lagt føringer, som sier at profesjonen skal være etisk bevisst rundt handlinger, verdier og holdninger rundt barn (Utdanningsforbundet, 2018).

Jeg kommer også til å ha med teori om lærerprofesjonens makt, fordi dette kan utøves i begge retninger, både i positiv og negativ forstand, når det gjelder anerkjennelsesbegrepet. Her tar jeg for meg Michel Foucault (1999) sin maktforståelse, samt en dagsaktuell artikkel skrevet av Espen Schaanning (2020). Til slutt har jeg teori om dialog, fordi jeg har en forforståelse om at dialog står sentralt i alle de ulike teoriene om anerkjennelse. Her legger jeg ut om Hans Skjervheim (1996) og hans begreper om å møte andre på i dialogen, samt Mikhail Bakhtins (2003) dialogiske forståelse.

2.1 Anerkjennelsesteori

Honneth har gjennom sitt arbeid forsøkt å utvikle og utarbeide en normativ samfunnsteori, som er basert på Hegel og sosialpsykologen Mead sine teorier (Honneth, 2008/1992). Hegel uttrykker tidlig at subjekter står i en kamp om gjensidig anerkjennelse, som en del av en dannelsesprosess og gjennom denne vil samfunnet utvikles og tvinges til å gi mennesker frihet (Honneth, 2008/1992, s. 13 og 76). Hegel utarbeider en rekke skisser uten å gå videre med det, men Mead videreutvikler Hegels idé ut ifra empirisk sosialpsykologi om anerkjennelse, for å beskrive samfunnsutviklingen (Honneth, 2008/1992, s. 14 og 79).

Honneth (2008/1992, s. 77-78) tar i bruk både Hegel og Mead sine perspektiver, og sier at Meads sosial filosofiske teori danner bro, fordi den kan rekonstruere Hegels teori. Bakgrunnen er deres enighet i teoriene om at anerkjennelse er sentralt i samfunnsutviklingen, og slik kan man lage en selvstendig og normativ samfunnsteori, beskriver Honneth (2008/1992, s. 78-79).

Anerkjennelsesteorien omhandler gjensidig anerkjennelse, individene anerkjenner hverandre og slik utvikler mennesker «sunne» selvforhold og samfunnet utvikler seg (Honneth, 2008/1992, s. 227). Gjensidig anerkjennelse blir også omtalt som kamp om anerkjennelse, og vil være en moralsk drivkraft for den sosiale utviklingen, ifølge Honneth (2008/1992, s. 101 og 102). Videre hevder Honneth (2008/1992, s. 103) at Hegels oppdeling i tre former for anerkjennelse er relevant for individets selvforhold. Hegel deler inn i nivåene: emosjonell hengivenhet, rettslig anerkjennelse og solidarisk tilslutning. Honneth (2008/1992) begrunner og gir Hegels oppdeling verdi, ved å vise til flere sosialfilosofer, som også deler inn samfunnslivet i tre interaksjonssfærer. Det er først med Meads teori at de ulike nivåene avløser hverandre og individet stadig blir sterkere ved å erfare anerkjennelse innenfor alle de tre formene (Honneth, 2008/1992).

Honneth (2008/1992, s. 181) deler anerkjennelse i tre former: kjærlighet danner selvtillit, rettslig anerkjennelse danner selvrespekt og gjennom solidarisk anerkjennelse dannes selvverdsetting. Disse tre anerkjennelsesformene er mennesker helt avhengig av, for å utvikle det gode selvforholdet, påpeker Jordet (2020, s. 94). Honneth (2008/1992, s. 182) sier, at anerkjennelsesformene beskytter betingelsene for frihet hos individet og sørger for realisering av individuelle mål. Det motsatte av anerkjennelse kaller Honneth (2008/1992, s. 102) krenkelser, og man kan krenkes i stedet for å anerkjennes innenfor alle de tre sfærene. Verken Hegel eller Mead fullførte sine teorier, så det motsatte av anerkjennelse har Honneth (2008/1992) forsøkt å utfylle og drøfte selv. I det følgende skal jeg presentere de tre anerkjennelsesformene, samt hva krenkelser er, og hva det kan innebære.

2.1.1 Kjærlighet

Anerkjennelsesformen kjærlighet er det første nivået av tre nivåer, der subjektene anerkjenner hverandres behov (Honneth, 2008/1992, s. 104). Begrepet kjærlighet er utvidet til å handle om mer enn seksuelle og intime parforhold (Honneth, 2008/1992). Kjærlighetsbegrepet rommer primære relasjoner, som kan finnes mellom venner, barn og foreldre, og parforhold (Honneth, 2008/1992). Innenfor disse relasjonene erfarer man gjensidig kjærlighet, både at den er gjengjeldt og med affektiv tilslutning, som uttrykker at man verdsetter hverandre følelsesmessig og den andres kroppslige eksistens (Honneth, 2008/1992). Opplevelser av kjærlighetsrelasjonene og anerkjennelse gjennom omsorg, gjør at barnet ledes fra symbiose til autonomi (Honneth, 2008/1992, s. 107). Spesielt den første emosjonelle bindingen mellom mor og barn er viktig, fordi den danner grunnlaget for senere emosjonelle bindinger (Honneth,

2008/1992, s. 105-106). Aggressiv atferd er barnets kamp og metode, for å se at kjærligheten eksisterer uavhengig, og slik lærer det seg om andre menneskers krav og rett (Honneth, 2008/1992, s. 110). Barnets reise fra symbiose til autonomi omtales som en langvarig frigjøringsprosess og er med på å påvirke barnets kjærlighetsrelasjoner senere i livet (Honneth, 2008/1992, s. 105). Barnet blir på denne måten i stand til å gå inn i kjærlighetsrelasjoner med tillit og tro på at hengivenheten vil vare (Honneth, 2008/1992, s. 114-115).

Anerkjennelse gjennom kjærlighet fører til individers utvikling av selvtilit (Honneth, 2008/1992). Jordet (2020) bruker begrepet selvfølelse for selvtilit i argumentasjon om at selvfølelsesbegrepet oftere blir brukt i det norske daglige språket, samt i norsk litteratur. Dermed vil jeg heretter bruke begrepet selvfølelse. Selvfølelse indikerer en indre opplevelse av egenverdi, tillit til seg selv og andre mennesker (Jordet, 2020, s. 96). Utviklingen av en god selvfølelse er helt elementært i menneskets psykiske helse og anerkjennelsesformen kjærlighet ligger som en grunnmur i mennesket (Honneth, 2008/1992, s. 116). Gjennom erfaringer med kjærlighet tør mennesket å stå frem som autonomt og delta i det offentlige rom med sine rettigheter, fordi det er trygt på sin egen verdi som mennesket (Honneth, 2008/1992, s. 116).

2.1.2 Rettigheter

Jeg skal nå ta for meg det neste nivået i anerkjennelsesteorien til Honneth, som er rettigheter. Som nevnt i kapittelet ovenfor, er det når individet opplever kjærlighet, det er i stand til å ta inn over seg de rettigheter og plikter man har som menneske (Honneth, 2008/1992). Et viktig aspekt ved anerkjennelse gjennom rettigheter er at det er gjensidig (Honneth, 2008/1992, s. 117). Det er kun når vi erkjenner pliktene vi har som menneske, ovenfor de andre menneskene, som vi lærer gjennom den generaliserte andre, at vi forstår våre egne rettigheter (Honneth, 2008/1992).

Historisk er rettigheter kun tildelt de menneskene med høy sosial verdi og rettighetene er gradert etter den enkeltes rolle (Honneth, 2008/1992, s. 120). Overgangen til modernitet fører til et skille mellom den enkeltes rettigheter og sosiale verdi (Honneth, 2008/1992, s. 119). Når skillet oppstår deles respektbegrepet i to betydninger som må ses enkeltvis, innenfor rettigheter er *respekt* mest relevant, mens *aktelse for andre* betyr mer for den solidariske anerkjennelsesformen (Honneth, 2008/1992, s. 120). Honneth (2008/1992, s. 120-121) viser til at respekt innebærer at mennesker har gyldighet og formål i seg selv, mens solidarisk

respekt handler om at mennesker kan måles ut fra kriterier i samfunnet, og på denne måten fremheve sin verdi (Honneth, 2008/1992).

I den moderne tiden har vi fått tre ulike former for rettigheter (Honneth, 2008/1992, s. 124). Den første formen, liberale frihetsrettigheter, viser til menneskers beskyttelse mot inngripende tiltak fra staten for å sikre menneskers liv, frihet og eiendom (Honneth, 2008/1992). Den andre formen, politiske deltakerrettigheter, ivaretar menneskers rett til deltakelse i den offentlige viljesdannelsen, mens den tredje formen, sosiale velferdsrettigheter, sørger for at mennesker kan nyte goder som er fordelt i samfunnet (Honneth, 2008/1992).

Anerkjennelse gjennom rettigheter fører til selvrespekt, og dette indikerer at mennesket ser positivt på seg selv (Honneth, 2008/1992, s. 129). Denne innstillingen til seg selv betyr at mennesket ser at det har de ressursene som kreves for å delta i samfunnet, i likhet med resten av befolkningen (Honneth, 2008/1992). Selvrespekten er menneskets bevissthet om å respektere seg selv, på bakgrunn av andres respekt for seg (Honneth, 2008/1992).

2.1.3 Sosial verdsetting og solidaritet

Jeg skal nå ta for meg den siste anerkjennelsesformen. «For å oppnå et ubrutt selvforhold trenger subjektene ikke bare å erfare affektiv hengivelse og rettslig anerkjennelse, men også sosial verdsetting.» (Honneth, 2008/1992, s. 130). Sosial verdsetting handler om at mennesket er positivt innstilt til sine egne unike egenskaper og ferdigheter, som skiller det fra de andre i fellesskapet (Honneth, 2008/1992, s. 130-131). I de ulike fellesskapene kan egenskaper og ferdigheter til mennesker komme til syne, og innenfor hvert fellesskap er det visse egenskaper og ferdigheter som verdsettes (Honneth, 2008/1992). Dermed kan det sies at det som blir verdsatt er avhengig av hvilket fellesskap det er snakk om. Gjennom opplevelsen av at mitt bidrag betyr noe og blir verdsatt i det sosiale fellesskapet, vil mennesket utvikle sosial verdsetting, sier Honneth (2008/1992, s. 130 og 138). Jordet (2020, s. 103) uttrykker at den norske dagligtalen og litteraturen bruker ordet selvtillit i stedet for sosial verdsetting, for å betegne opplevelsen av å tro og verdsette sine egne egenskaper og ferdigheter. Jeg vil derfor bruke selvtillit for å betegne den sosiale verdsettingen heretter.

Fellesskapene mennesker er en del av avgjør hvilke verdier som blir satt pris på og dermed blir det mulig å vurdere menneskers bidrag i verdi (Honneth, 2008/1992, s. 123). Verdiene som blir satt pris på i et fellesskap, er et uttrykk for at en sosial gruppe har «vunnet» kampen om hva som ses på som verdifullt av egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008/1992, s. 136).

Dette resulterer i en evig kulturell konflikt og kamp om anerkjennelse, sier Honneth (2008/1992). Det innebærer at grupper driver med symbolsk vold, for å beholde sine ferdigheter og kunnskapers verdi i fellesskapet. Parallelt med dette vil den andre gruppen hele tiden prøve å utfordre disse verdiene, i håp om å få gjennomslag og at deres verdi vil øke (Honneth, 2008/1992).

Honneth (2008/1992, s. 137) ønsker å løse kampen mellom gruppene, derfor gjør han den sosiale verdsettingen solidarisk. Det vil si at sosiale forhold er preget av symmetri, og at alle ser på hverandre, som en viktig del av fellesskapet og at de sammen har en verdi og mulighet til å nå målet (Honneth, 2008/1992, s.137-138). Når slike solidariske fellesskap oppstår vil individet også få selvtillit, fordi det ser at det har en viktig rolle i fellesskapet (Honneth, 2008/1992). I den solidariske verdsettingen blir den andre respektert for den det er og bidrar med, samtidig som det vekker et ønske om deltakelse (Honneth, 2008/1992). De felles målene blir først virkelige når mennesker aktivt sørger for å etterspørre ferdigheter og kunnskaper hos andre samtidig som det nedtoner den individuelle konkurransen om sosial verdsetting (Honneth, 2008/1992).

2.1.4 Krenkelser

Begrepet krenkelser henviser til manglende anerkjennelse eller en type ringakt, hevder Honneth (2008/1992, s. 140-141). Krenkelser viser til en atferd, som skader menneskets identitet og dens positive selvverd (Honneth, 2008/1992). Subjektet skammer seg når det blir krenket og opplever skadet selvverd (Honneth, 2008/1992).

På samme måte som anerkjennelse kan deles inn i tre former, kan erfaringen av krenkelser også deles inn i tre former (Honneth, 2008/1992, s. 141). De tre formene for ulike krenkelser kan vise hvordan enkelte mennesker opplever å bli krenket, som videre fører til skam (Honneth, 2008/1992, s. 146-148). Skammen kan føre til motstand og konflikt i det sosiale liv gjennom aktiv handling, en kamp om anerkjennelse, sier Honneth (2008/1992). Kampen handler om individets moralske rett til å utvikle en trygg identitet og få realisert sitt fulle potensiale (Honneth, 2008/1992).

Innenfor kjærlighet kan subjektet bli krenket fysisk, som for eksempel gjennom tortur, voldtekt, bli oversett, få en kald skulder eller bli hånet (Honneth, 2008/1992, s. 141-142). Denne fysiske mishandlingen fører ikke bare til fysiske skader, men også psykiske som

omhandler at man mister kontrollen og tillit til seg selv, og verden (Honneth, 2008/1992). Dermed kan selvfølelsen bli påført varig skade (Honneth, 2008/1992, s. 142).

Innenfor rettigheter kan menneskets selvrespekt bli krenket, ved å bli hindret i å bruke og ha sine rettigheter i samfunnet (Honneth, 2008/1992, s. 142). Ved å bli utsatt for krenkelser gjennom makt, mister man sin plass som likeverdig (Honneth, 2008/1992). I motsetning til krenkelser innenfor kjærlighet, kan denne typen krenkelser endre seg historisk, fordi rettsforholdet utvikler seg (Honneth, 2008/1992, s. 142-143).

Den tredje formen for krenkelser kan skade et individs eller en gruppes følelse av verdi i det sosiale fellesskapet (Honneth, 2008/1992, s. 143). Moderne formulert handler dette om gruppen eller individets status, mener Honneth (2008/1992). Det handler om den kulturelle overlevelseshorisonen, og havner individer i nedre del av verdihierarkiet, blir et livssyn sett på som mindreverdig, og individet eller gruppen får sin sosiale verdsetting krenket (Honneth, 2008/1992). Individet eller gruppen setter mindre pris på seg selv og mister troen til at fellesskapet trenger dens kunnskaper eller ferdigheter (Honneth, 2008/1992). Denne formen for krenkelser kan også endres i en historisk prosess (Honneth, 2008/1992).

2.2 Rettferdighetsteori

Fraser er en feministisk teoretiker og filosof, som er svært innflytelsesrik i vår tid, hevder Kaja Schjerven Mollerin (2016, s. 5). Fraser sin grunntanke er en rettferdig fordeling av ressurser i samfunnet (Mollerin, 2016, s. 12). Begrepet rettferdighet definerer hun som en menneskelig egenskap, men samtidig som en sosial tilstand (Mollerin, 2016). I sitt arbeid er hun imidlertid mest opptatt av den sosiale delen, fordi hun er samfunnsviter, men viser likevel til begge sidene ved begrepet (Mollerin, 2016). Fraser hevder at rettferdighet og fordeling av ressursene i samfunnet, både de materielle godene, men også goder man har ut ifra hvilken rase eller legning man er, henger tett sammen med makt (Mollerin, 2016, s. 13).

2.2.1 Deltakelse på like vilkår

Rettferdighetsteorien, som Fraser (2003, s. 36) har utviklet, handler i all hovedsak, om at alle mennesker skal få delta på like vilkår i samfunnet. Ifølge Fraser måles rettferdigheten i samfunnet ut ifra hvilken grad grupper eller enkeltmennesker deltar på lik linje som andre i samfunnet vårt (Fjørtoft, 2016, s. 22). Rettferdighetsteorien og begrepet er tredimensjonalt, og

innebærer tre former for urettferdighet som kan komme til uttrykk (Fjørtoft, 2015, s. 22). Deltakelse på lik linje, kan hindres av de tre dimensjonene: mangel på anerkjennelse, økonomisk urettferdighet og mangel på representasjon (Fjørtoft, 2016). Fraser kjemper derfor for et rettferdig samfunn, der man anerkjenner, omfordeler økonomien og representerer (Fjørtoft, 2016). Nedenfor skal jeg presentere Fraser sin tredimensjonale rettferdighetsteori.

2.2.2 Anerkjennelse

Anerkjennelse er den første dimensjonen av rettferdighetsteorien Fraser fremhever (Mollerin, 2016, s. 13). Anerkjennelse av ulikheter som rase, kjønn, legning og etnisitet har vært aktuelt siden 80-tallet (Fraser, 2000, s. 107). Utover 2000-tallet har anerkjennelsen av ulike identiteter blitt enda mer sentralt, sier Fraser (2000). Menneskers krav om anerkjennelse, er grobunnen til mange sosiale konflikter rundt om i verden i dag, hevder Fraser (2000). Hun stiller spørsmål ved hvorfor så mange mennesker og bevegelser skylder på manglende anerkjennelse, og hvorfor menneskene mener at det er grunnen til urettferdig behandling i samfunnet (Fraser, 2000). Hun etterlyser bevegelser som krever rettferdig fordeling av ressurser, som har blitt kraftig redusert (Fraser, 2000).

Fraser (2000, s. 108) ser to problemer ved å beskyldre manglende anerkjennelse for urettferdighet. Problemet kaller hun forskyvning og bekreftelse, og dette mener hun kan føre til mer ulikhet i verden (Fraser, 2000). *Forskyvning* handler om at mennesker har gått fra å hevde at omfordeling er løsningen, til at anerkjennelse er løsningen på problemet (Fraser, 2000). Det har skjedd til tross for eller på grunn av den økende økonomiske globaliseringen, som har ført til enda større forskjeller mellom rik og fattig (Fraser, 2000). Det andre problemet, *bekreftelse*, handler om at mennesker gjennom dagens anerkjennelseskamper bekrefter og beholder de ulike gruppeidentitetene, på bakgrunn av den økte migrasjonen og media som understøtter og bekrefter kulturforskjellene, og de ulike grunnsynene i verden (Fraser, 2000).

Til tross for at Fraser (2000, s. 109) har et kritisk perspektiv på det hun omtaler som identitetsmodellen for anerkjennelse, mener hun også at den må finne sted. Hun hevder at både den intersubjektive og politiske betingelsen kreves for rettferdighet (Fraser, 2003, s. 17-19, 67 og 68). Den intersubjektive anerkjennelsen har blant annet blitt fremstilt av Honneth, og den har også blitt lagt frem i mitt kapittel 2.1 anerkjennelsesteori. Fraser er kritisk til Honneths syn på anerkjennelse på 90-tallet, som hun mener er for ensidig og omhandler identitetspolitikken (Fjørtoft, 2015, s. 12). Identitetsmodellen for anerkjennelse er den vanligste tilnærmingen til

anerkjennelsespolitikken, og den baserer seg på Hegel og identitetens utvikling av selvforholdet (Fraser, 2000, s. 109). Fraser (2000) mener Honneths syn sidestiller anerkjennelsespolitikken og identitetspolitikken, og mener dette er med på å forskyve omfordelingen av ressurser og bekrefte allerede eksisterende grupper (Fraser, 2000).

Med det kritiske perspektivet ønsker ikke Fraser (2000) å gjøre anerkjennelse gjennom de ulike formene Honneth legger frem som mindre viktig, men hun ønsker å utvide forståelsen av anerkjennelse. Fraser mener at anerkjennelseforståelsen må utvides slik at den også rommer konkrete materielle forhold (Mollerin, 2016, s. 13). Hun mener at rettferdighet må ses i sammenheng med både de ulike anerkjennelsesformene og fordelinger av ressurser i samfunnet (Mollerin, 2016). Frasers kritiske perspektiver fant sted på 90-tallet, men i løpet av 2000-tallet har hun også lagt til utfordringen rundt representasjon, som nevnes senere i dette kapittelet (Mollerin, 2016).

2.2.3 Omfordeling

Den andre dimensjonen i rettferdighetsteorien er fordeling. I fellesutgivelsen til Fraser og Honneth (2003, s. 16-17) uttrykker Fraser at en omfordeling av godene i samfunnet må skje for at deltakelse på like vilkår skal oppnås. Videre sier hun at inntekt og eiendom er materielle ressurser som må fordeles, slik at alle får mulighet til å uttrykke seg og være uavhengig av økonomien (Fraser og Honneth, 2003). Dette er det andre skillet mellom Frasers (2000, s. 116) statusmodell og identitetsmodell, da identitetsmodellen ikke tar hensyn til den økonomiske forskjellen. Hvis mennesker ikke stiller likt økonomisk, blir de utsatt for urettferdighet og sosial underordnethet (Fraser, 2000). Det er det økonomiske systemet som er strukturert på en slik måte at ikke alle stiller likt (Fraser, 2000, s. 117). På en annen side er den sosiale statusen og de økonomiske ordningene koblet sammen på et vis, og disse kan forsterke hverandre (Fraser, 2000, s. 117 og 118). Ved å se disse i sammenheng kan man unngå å forskyve kamper om omfordeling, og i hvert enkelt tilfelle kan det avdekkes hva som hindrer deltakelse, om det er økonomisk eller statusbetinget (Fraser, 2000).

2.2.4 Representasjon

Den tredje dimensjonen er representasjon. Fra et intervju i 2015 begrunner Fraser valget med å legge til representasjon som en dimensjon, etter fem års arbeid der hun har blitt overbevist om at det må være noe mer som hindrer rettferdigheten i samfunnet (Mollerin, 2016, s. 14). Hun sier, at hun opplever at deltakelse på like vilkår likevel ikke skjer, til tross for

anerkjennelse av identiteten til mennesker og økonomisk fordeling (Mollerin, 2016). Fraser har også blitt kritisert av Honneth for å ikke være opptatt av den rettslige likheten, men bare den kulturelle og økonomiske likheten (Fraser & Honneth, 2003, s. 136). Mollerin (2016) sier at Fraser blir opptatt av hvordan politiske institusjoner er organisert påvirker deltakelse og innflytelse av minoriteter, som egentlig ikke er svakerestilt. Fraser stiller seg bak Habermas sin måte å forstå politikk på; den formelle politikken og deltakelse i det offentlige (Mollerin, 2016). Selv om mennesker er likestilt kan de altså oppleve å ikke blir hørt eller tatt seriøst politisk, fordi de blir behandlet som uverdige (Mollerin, 2016).

Fraser (2000, s. 113) statusmodell kommer til uttrykk da hun foreslår at misanerkjennelse skal behandles annerledes, og ikke ut ifra at det er en kulturell nedverdiget eller kultur ulikhet, som identitetsmodellen viser til. Misanerkjennelsen skal tvert om ses på som et spørsmål om den sosiale statusen, og dette innebærer at alle mennesker deltar på like vilkår i den sosiale samhandlingen (Fraser, 2000). Når man undersøker og avdekker kulturelle verdier i institusjonaliserte mønstre, kan det være mulig å snakke om gjensidig anerkjennelse og lik status, hevder Fraser (2000). Disse mønstrene videreføres i institusjoners sosiale normer, ikke i kulturelle diskurser og representasjoner (Fraser, 2000, s. 114). Mønstrene kan blant annet finnes i lover og politikk (Fraser, 2000). Denne institusjonaliserte underordningen må gjøres noe med, ved å fjerne eksisterende verdier som er forankret i den sosiale interaksjonen i institusjonene og bytte de ut med verdier som fremmer likeverdig deltakelse (Fraser, 2000, s.115).

Ovenfor har jeg presentert Honneth (2008/1992) og Fraser (2000) sin forståelse av anerkjennelse. Honneth (2008/1992) forstår anerkjennelse, som noe vesentlig alle mennesker må oppleve og gi, for å utvikle et godt selvforhold og «sunn» identitet, slik kan samfunnet utvikles. Anerkjennelse må skje innenfor alle de tre sfærene for å oppnå dette, samtidig som de kan ses på som tre ulike nivåer (Honneth, 2008/1992). Anerkjennelse gjennom kjærighet må ligge til grunn, deretter kan anerkjennelse gjennom rettigheter skje og dermed anerkjennelse gjennom solidariske fellesskap (Honneth, 2008/1992). Hos Honneth (2008/1992) er krenkelser det motsatte av anerkjennelse, som kan oppstå innenfor alle de tre sfærene, og disse krenkelsene kan være med på å bremse eller skade den «sunne» selvutviklingen. Fraser (2000) deler Honneths syn på anerkjennelse i sin rettferdighetsteori, men hun har også to komponenter til, som hun mener er like viktig. Fordeling av ressurser og likeverdig deltakelse i samfunnet, må også finne sted for at vi kan snakke om en fullverdig deltakelse på like vilkår i samfunnet (Fraser, 2000). Hun tror at en omfordeling av ressurser

samt endre verdisynet i institusjonaliserte mønster, kan føre til rettferdighet i samfunnet (Fraser, 2000). I det følgende skal jeg ta for meg lærerprofesjonen og legge ut om etikken, makten og dialogens rolle i utøvelsen.

2.3 Lærerprofesjonen

En profesjon blir ofte betegnet, som yrke i det dagligdagse språket vårt, mens å være profesjonell betyr å være god til noe spesifikt (Damsgaard, 2010, s. 40). Dermed blir profesjonalitet koblet til et yrke, med utøvelse av noe man kan godt (Damsgaard, 2010). Dessuten er profesjonaliteten stadig i utvikling, hevder Hilde Larsen Damsgaard (2010). I den klassiske profesjonssosiologien er det flere krav til å kunne kalles en profesjon, men dagens profesjonsbegrepet befinner seg et sted mellom disse kravene og den dagligdagse forståelsen vår, sier Frøydis Oma Ohnstad (2018, s. 19).

To forskere, Kjell Granström og Gunnel Colnerud (2002: referert i Ohnstad, 2018) presenterer fire krav til å kunne kalles en profesjon: en felles kunnskapsbase, autoritet, autonomi og profesjonsetikk. En felles kunnskapsbase innebærer at lærerne har et yrkesspråk og kan snakke om både innholdet og utøvelsen av yrke, mens autoritet handler om at lærerne har en godkjenning av yrkesutøvelsen, samtidig er ikke denne absolutt da man kan bruke ufaglærte i skolen (Ohnstad, 2018, s. 19-20). Autonomien til lærerne gir en viss grad av selvbestemmelse i arbeidsmåte, mens profesjonsetikken handler om å sikre at elevene blir ivaretatt etter samfunnsmandatet som ligger til grunn (Ohnstad, 2018, s. 20).

2.3.1 Etikk

Profesjonelle lærere må vite hva profesjonsetikk er, sier Ohnstad (2018, s. 21). Etikk blir ofte brukt synonymt med moral og begge handler om hva som er riktig og galt (Ohnstad, 2018, s. 17). For øvrig kan etikk og moral ha delt betydning, da kan man si at etikk er teori og moral er praksis (Ohnstad, 2018). På denne måten handler etikk om å tenke bevisst rundt hva som er rett og feil i moralsk atferd, og den moralske atferden kommer til uttrykk gjennom handlinger av en selv eller andre (Ohnstad, 2018, s. 18). «Profesjonsetikk er dermed *etikk på et avgrenset yrkesområde*» (Ohnstad, 2018, s. 21-22). Hun presiserer at profesjonsmoral blir i liten grad tatt i bruk, derfor havner både etikken og moralen under profesjonsetikkbegrepet (Ohnstad, 2018).

Einar Aadland (2018, s. 16) beskriver profesjonsetikkens innhold og sier at den innebærer at den profesjonelle må utvide og ha en skjerpet dømmekraft utover allmennkunnskapen som resten av samfunnet innehar. Lærerprofesjonen står ovenfor strengere krav til etikktenkning, fordi samfunnsoppdraget på det dypeste planet, handler om å ta vare på samfunnsborgere (Aadland, 2018, s. 18). Profesjonsetikken er med på å bygge opp tillit til profesjonen og er særlig viktig for å hindre overtramp ovenfor elever (Aadland, 2018, s. 32 og 33). Dermed kan profesjonsetikken være viktig i arbeidet mot å styrke kvaliteten blant lærerprofesjonen (Aadland, 2018).

Profesjonsetikken gjør at lærere i større grad reflekterer over etiske dilemmaer (Aadland, 2018, s. 20). Etiske dilemmaer kan også uttrykkes gjennom ordet *utfordring* i hverdagsspråket og de fremstår sjelden med en tydelig og fornuftig løsning (Ohnstad, 2018, s. 69). Etiske dilemmaer gjør oss usikre på rett og galt, fordi det finnes flere handlingsvalg, de oppstår ofte brått og det er ingen fasit (Cuban, 1992, s. 6 og 7). De vekker også følelser, plikter og intellekt hos mennesker, sier Ohnstad (2018, s. 70). Hver eneste dag står lærere i en rekke større eller mindre etiske dilemmaer (Ohnstad, 2018, s. 69). Det er ofte mer en dilemmahåndtering enn å finne en løsning på problemet som er i fokus (Ohnstad, 2018, s. 70). Det skilles mellom etisk dilemma og profesjonsetisk dilemma (Ohnstad, 2018, s. 71). Et etisk dilemma er beskrevet ovenfor, men det blir først et profesjonsetisk dilemma når det er en verdikonflikt som er profesjonelt anliggende, og som skjer i yrkesutøvelsen (Ohnstad, 2018).

Profesjonsetiske dilemmaer, som lærere kan møte på, kan være motstridende forventinger i lærerplanen eller hvordan lærere skal realisere forventingene i læreplanen (Ohnstad, 2018, s. 73 og 74). Andre profesjonsetiske dilemmaer kan omhandle tid og ressurser læreren bruker på individ og fellesskap, og vurderingen om noen elever skal få mer enn andre (Ohnstad, 2018, s. 74 og 75). Dette er knyttet til likebehandlingsprinsippet, rettferdighet og at alle har like rettigheter (Ohnstad, 2018, s. 79 og 80). Læreplanen legger opp til at hvert barn skal ses på som unik og at deres forutsetninger skal vektlegges i opplæringen, men dette står i strid med likebehandling og hele felleskapets betydning og behov (Ohnstad, 2018).

Videre legger Ohnstad (2018) frem læreres ønske om å være ærlige, men samtidig inneha respekt og omsorg for foreldre og elever. Dilemmaet kommer særlig til uttrykk hvis lærere er redde for å si hele sannheten, på grunn av redsel for reaksjon, som sinne og lignende. Barnets beskyttelse mot skade er noe lærere skal forholde seg til, men det profesjonsetiske dilemma

kan oppstå hvis de er usikre i situasjonen og redd for hvilke konsekvenser valgene vil ha for seg selv, elevene og foreldrene (Ohnstad, 2018, s. 76 og 77).

Etiske dilemmaer må håndteres i lærerhverdagen og ofte må en avgjørelse tas med en gang, men noen ganger har lærere derimot tid til å reflektere over valgmulighetene (Ohnstad, 2018, s. 95). Håndtering av disse dilemmaene krever at de først og fremst oppdages, deretter kan dilemmaet vurderes (Ohnstad, 2018, s. 96). Lærere kan møte etiske dilemmaer på ulike måter: unnvikende, emosjonell, konvensjonell, dogmatisk, pliktetisk, legitimt eller reflektert (Ohnstad, 2018, s. 96-97). En unnvikende måte viser til å fraskrive seg dilemmaet, mens en emosjonell håndtering viser til å reagere med for eksempel sinne (Ohnstad, 2018). En konvensjonell håndtering viser til å gjøre som vanlig uten å ta hensyn til situasjonen, dogmatisk håndtering gjøres når man vet hva som er rett og galt, og når man håndterer ut ifra pliktetikken, følges lover og regler (Ohnstad, 2018). Den legitime håndteringen viser til å handle ut ifra samvittighet og av hensyn til elever og foreldre. Mens håndtering gjennom refleksjon innebærer å argumentere for hva som er rett og galt i den eksakte situasjonen (Ohnstad, 2018).

Lærerprofesjonens etiske plattform inneholder et felles verdigrunnlag for barnehagelærere, lærere og ledere (Utdanningsforbundet, 2018). Her kommer det tydelig frem at lærere har et profesjonelt ansvar for å handle i tråd med de verdier og prinsipper, som er nedfelt i plattformen (Utdanningsforbundet, 2018). Blant annet skal lærere fremme likeverd, gripe inn ved krenkelser av barn og være bevisst ved sin makt (Utdanningsforbundet, 2018). Til tross for plattformen, vil det alltid komme opp etiske dilemmaer i hverdagen som lærerprofesjonen må ta stilling til, da det ikke finnes noe fasitsvar, sier Pettersen og Simonsen (2010, s. 7).

Ulike etikkteorier kan hjelpe profesjonsutøvere til å være mer bevisste og ta systematiske valg i yrkesutøvelse (Aadland, 2018, s. 62). Gjennom teoriene ses flere perspektiver på dilemmaet og slik kan lærere finne den mest riktige handlingen (Aadland, 2018, s. 66). Teoriene har ulike styrker og svakheter, og konkurrerer om hvem som gir mest riktig handlingen, samtidig som ingen av dem gir lærere et korrekt svar på rett og galt handlingsvalg (Aadland, 2018, s. 67). Det er likevel fire hovedargument, som er med på å bestemme det beste alternativet av handling: den rette handlingen tar hensyn til den moralske karakteren, gir flest mulig aktører gode konsekvenser, tar hensyn til de unike relasjonene, og tar hensyn til verdier, normer og prosedyrer (Aadland, 2018).

Dydsetikken handler om den moralske karakteren, den aktøren var før det etiske dilemmaet oppstod har i størst grad mulighet til å ta et godt valg (Aadland, 2018, s. 70-72). Etikken bygger på menneskets klokskap og dømmekraft, som opparbeides gjennom modning, erfaring og intuisjon gjennom livet. Profesjonsutøvelsen kan bidra til dyktigere og flinkere lærere, som kan handle selvstendig, og det er læreren som kjenner til situasjonen, som er den rette til å fatte avgjørelsen (Aadland, 2018). Profesjonsutøveren vurderer alle sider ved saken og kjenner etter hva som er riktig for seg, og det er denne klokskapen som gir den beste handlingen ifølge dydsetikken (Aadland, 2018).

Pliktetikk har plikter, rettferdighet, sannhet og regler i fokus i forhold til den situasjonen læreren står i (Aadland, 2018, s. 69 og 74). Yrkesetiske retningslinjer og lovene i Norge, er eksempler på regler, som vi følger og forholder oss til (Aadland, 2018, s. 73). Når profesjonsutøveren handler etter pliktetikk, er vedkommende helt sikker på at handlingen, som utføres er riktig å gjøre, sier Aadland (2018, s. 74). Pliktetikken handler etter respekt for indre eller ytre autoriteter, det kan for eksempel være handling etter respekt samvittigheten, for foreldre eller staten (Aadland, 2018).

Diskursetikk blir sett på som en modernisert utgave av pliktetikken, fordi den handler om at alle skal få komme til ordet og den som er best til å argumentere vinner (Aadland, 2018, s. 80). Debatten er offentlig, alle som er involvert må få delta og alle stiller likeverdig (Aadland, 2018). Likeverdig deltakelse innebærer at makt, status og posisjoner må utebli, men en slik påvirkningsfri samtale vil kunne være utfordrende å utføre i skolen (Aadland, 2018). Profesjonsutøveren besitter både profesjonell kunnskap og makt med sitt samfunnsoppdrag og derfor vil den likeverdige dialogen være vanskelig å få til (Aadland, 2018, s. 81). Profesjonsutøveren bør likevel hige etter frie samtaler, som ikke bærer preg av tvang, så langt det er mulig, og da er det viktig å være klar over sin makt i posisjonen, sier Aadland (2018).

Konsekvensetikken er målstyrt og handler om at valget og handlingen som gjøres, bør ha flest mulige positive utfall (Aadland, 2018, s. 77). Aadland (2018, s. 79) sier, at etikktypen handler om nytte og lykke, og for profesjonsutøveren er det vesentlig at handlingen skal være nyttig og føre til lykke for flest mulig elever. Det som kan være problematisk med konsekvensetikken er at den kan være motstridende mot verdier og prinsipper, og konsekvensene kan være ulike på lang og kort sikt (Aadland, 2018).

Relasjonsetikk handler om tillit, omsorg, ansvar og empati i relasjonen (Aadland, 2018, s. 68). I relasjonsetikken er det den spesielle relasjonen, i den spesielle konteksten og i den unike situasjonen, som påvirker valget som tas (Aadland, 2018, s. 83). Alle profesjonelle relasjoner er unike, fordi alle mennesker har ulik personlighet og handler ulikt i tillit og ansvarsperspektiv (Aadland, 2018, s. 82). Konteksten i relasjonsetikken innebærer mer enn de fysiske omgivelsene, men også de verdiene, som ligger latent hos individene i situasjonen (Aadland, 2018, s. 82). Relasjonsetikken kan være problematisk når det gjelder prioriteringer og når det gjelder regler, da mennesket setter sine nære og kjære foran mye (Aadland, 2018, s. 83).

Ovenfor har jeg lagt ut om lærerprofesjonens etikk, etiske dilemmaer og etikkteorier, som jeg vil ta med videre til analysearbeidet og drøfting av funn. I det følgende skal jeg ta et dypdykk inn i maktteori, som også handler om et av lærerprofesjonens aspekt, autonomi, som handler om at lærerne har en viss grad for selvbestemmelse. De andre aspektene i lærerprofesjonen: kunnskapsbase og autoritet, handler om det jeg faktisk undersøker i min forskningsstudie: lærerutdannede sine språklige uttrykk om fenomenet anerkjennelse. Jeg skal nå ta for meg Foucaults (1999) forståelse av maktbegrepet, som er basert på historien til det moderne fengselet. Videre bringer jeg Schaannings (2020) kritiske blikk på Jordets (2020) bok «*Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*». Til slutt ender det teoretiske rammeverket med teori om dialog. Her tar jeg for meg Skjervheims (1996) begreper deltaker og tilskuer, for å skildre måter å møte andre mennesker på. Deretter ser jeg på Bakhtins (2003) dialogiske forståelse, fordi anerkjennende væremåter, slik jeg ser det alle disse ulike aspektene ved lærerprofesjonen.

2.3.2 Makt

Profesjonsetikken er viktig, fordi lærerprofesjonen må kunne reflektere over makten sin, sier Aadland (2018, s.19). Verdier som læreren har, kan være i strid med samfunnsoppdraget som skal følges, dermed må lærerprofesjonen reflektere etisk (Aadland, 2018). Etisk refleksjon er særlig viktig, fordi profesjonen, som regel har større makt i relasjonen, og personligheten til profesjonsutøveren skal ikke påvirke de profesjonelle handlingene (Aadland, 2018, s. 20). «Lærere har makt i form av sin posisjon, rolle og formelle utdanning» (Damsgaard, 2010, s. 58). Maktposisjonen læreren besitter ovenfor elever og foreldre, viser tydelig viktigheten av profesjonsetikk hos hver enkelt lærer og skole (Arneberg, 2008, s. 25).

Makt kan være både positivt og negativt, men forbindes ofte med negative ord, som maktmisbruk, for eksempel (Damsgaard, 2010, s. 55). Heldigvis kan makten i lærerprofesjonen være med på å se muligheter og bli brukt positivt (Damsgaard, 2010, s. 58). Når lærerne bruker makt på denne måten bruker de kunnskapen sin og ser muligheter til å løfte frem elever, og la deres fulle potensiale komme til syne (Damsgaard, 2010). Det finnes ulike typer makt og makten er aldri statisk, som gjør at lærere alltid må reflektere over og være bevisst sin maktposisjon i profesjonsutøvelsen (Damsgaard, 2010). Makten i lærerprofesjonen kan være både synlig og mer skjult, men begge typer makt kan være vanskelig å se (Damsgaard, 2010, s. 55). Makten kan være spesielt vanskelig å se i forbindelse med avmakt og i situasjoner der relasjonen er asymmetrisk, slik som mellom lærer og elev (Damsgaard, 2010). Det kan være vanskelig å ta et oppgjør mot makten alene, men også hvis makten har tilskuere, hvis tilskuerne også står i en asymmetrisk maktposisjon (Damsgaard, 2010). I det følgende skal jeg ta for meg Michel Foucault og hans syn på styring, makt og mostand, slik han har fokus på i alle sine arbeider (Grimen, 2010, s. 227).

Foucault (1999) sin bok «*Overvåking og straff – det moderne fengselets historie*» ligger til grunn for min utredelse om maktbegrepet. I boka uttrykker Foucault (1999) hvordan overvåking og disiplinering har utviklet seg og preger store deler av samfunnet vårt, blant annet innenfor skolen. Han prøver å få frem maktens rolle gjennom å filosofisk legge ut og skildre det moderne fengselets fremvekst (Foucault, 1999). «I et hvert samfunn er kroppen under streng kontroll, den er gjenstand for tvang, forbud og plikter» (Foucault, 1999, s. 122). Foucault (1999, s. 122-123) skriver om disiplinering, som er en måte å utøve fin tvang på og få herredømme over den aktive kroppens bevegelser, holdninger, gester og hurtighet. Jeg kommer til å ta for meg fire begreper hos Foucault (1999) i det følgende, inndeling, kontroll, normalisering og eksaminasjon. Disse er valgt, fordi de er relevante for skolen og lærerprofesjonen.

Foucault (1999, s. 174) tar i bruk Benthams panopticon for å beskrive fengslet eller klasserommet i dette tilfelle. Panopticon er et redskap til å se alt. «Synligheten er en felle» sier, Foucault (1999, s. 175). Miljøet er utarbeidet med en kjede av bygninger rundt et høyt tårn og fra tårnet kan man betrakte cellene i bygningene rundt, ved at det i hver celle er et vindu ut mot tårnet og et ut mot omgivelsen (Foucault, 1999). Dermed kan en vokter eller lærer innta vaktårnet og se skoleelevene i cellene sine (Foucault, 1999). «Er det barn blir det ingen etterherming, ikke noe støy, ingen prating, ingen uoppmerksomhet.» (Foucault, 1999, s. 175). Det typiske for panopticon, som maskineri er, at elevene vet at de blir fulgt med på og

iakttatt, så i seg selv vil denne innretningen være en makt (Foucault, 1999, s. 179). Den panopticonske innretningen gjør det mulig å gripe inn til enhver tid og er med på styrke hvilket som helst maktapparat (Foucault, 1999, s. 179)

Foucault (1999, s. 127) snakker om inndelingens kunst og disiplinerings krever en inndeling av individene i rommet. Gjerne like mange inndelinger, som antall individer eller elementer i rommet (Foucault, 1999, s. 127-128). Slik holdes det styr på individene, hvem som kommer og går, kommunikasjonsnett kan opprettes og ødelegges, atferd kan overvåkes og individenes egenskaper måles (Foucault, 1999). Foucault (1999) omtaler disiplineringsromdelingen, som celleaktig og avgrenset, for å gjøre vaktholdet enklere, unngå dårlige kommunikasjonsnett og dermed skape rom som er fullt utnyttet. Når elevene blir plassert på rekke på hver sin faste plass, blir det mulig å kontrollere individene og fellesskapet samtidig, sier Foucault (1999, s. 132). Elevene settes i rom med jevnaldrende, på faste plasser på rekke og ingen kan forlate plassen sin uten samtykke (Foucault, 1999).

Det andre jeg ønsker å ta fatt på er kontroll over virksomheten (Foucault, 1999, s. 134). «*Bruk av tiden* er en gammel tradisjon, sier Foucault (1999, s. 134). Historisk ble skolene inndelt mer og mer nøyaktig, slik at tiden ble godt utnyttet (Foucault, 1999, s. 134-135). God bruk av tid krever også god kontroll av kroppen (Foucault, 1999). Han gir et eksempel fra skolen, hvordan hele kroppen må settes i arbeid, for å få til så god håndskrift som mulig: «Under bordet skal venstre fot stå lenger frem enn høyre. Mellom kroppen og bordet bør det være en avstand på to tommer. For ikke bare skriver man raskere: ingenting er mer skadelig for helsen enn å venne seg til å lene magen til bordkanten.» (Foucault, 1999, s. 136). Sitatet indikerer tilpasningen mellom kropp og gjenstand og fremhever at læreren modellerer, og korrigerer elevene (Foucault, 1999). Ved å kontrollere tiden og kroppen, kunne læringsprosessen gå raskere og man unngikk tidstap (Foucault, 1999, s. 137-138). Videre utdyper Foucault (1999) sine kritiske perspektiver om kunstigheten for kroppen, som strider mot menneskekroppens oppbygning og natur, ved å skildre soldater tvungne stillinger. Her trekker han frem at hodet skal være rett, løst og ledig, ikke anstrengt til høyre eller venstre, samt menneskers forskjellighet i hoftekammen, som gjør at geværet bør bæres høyere eller lavere for enkelte individer (Foucault, 1999, s. 139).

Det tredje begrepet jeg ønsker å ta for meg er normalisering eller det Foucault (1999, s. 157). omtaler som den normaliserende sanksjon. På blant annet skoler hersker det et mikro-straffevesen, som straffer ved for eksempel uanstendig seksualitet, kroppen hvis det er

uvanlige bevegelser eller holdninger, samtalen gjennom prating eller frekkheter, væremåten hvis en opptrer ulydig eller uhøflig, virksomheter gjennom å være uoppmerksom og tidsforsømmelser ved å være forsinket eller avbryte, sier Foucault (1999, s. 158). Til dette brukes det avstraffelser, gjør at barna opplever at de har gjort noe galt gjennom en krenkelse, et spørsmål eller en viss kulde (Foucault, 1999). «Disiplinærstraffen har som funksjon å redusere avvikene.» (Foucault, 1999, s. 159).

Eksamen og eksaminasjon er det fjerde jeg ønsker å ta for meg innenfor makt. Ved å ta i bruk et normaliserende blikk kan læreren gjennom eksamineringen, klassifisere, stemple og straffe, sier Foucault (1999, s. 162). Dermed kan læreren differensiere individene og det er gjennom eksaminasjon, at sammenhengen mellom kunnskap og makt, virkelig kommer til syne (Foucault, 1999, s. 162-163). Eksaminasjonen holder elevene i sjakk, fordi de alltid blir sett og det er et symbol på makten de øvrige innehar, sier Foucault (1999, s. 165). Eksaminasjonen fører til en individualisering som gjør individet til et kasus som kan beskrives, måles, dømmes samt sammenlignes det med andre individer (Foucault, 1999, s. 168). Dette bestemmer igjen om det skal ekskluderes, normaliseres, klassifiseres eller omdresseres (Foucault, 1999).

En aktuell artikkel med tanke på min forforståelse, som er basert på Jordets (2020) forståelse av Honneths anerkjennelsesteori, er Schaanning (2020) sin artikkel «*Pedagogikkens begrensninger*». Jeg har tatt med denne for å se om den har noe betydning for mitt materiale. Ifølge Schaanning (2020, s. 23) er Jordets bok med i en evig spiral, der forskning og politikk avløser hverandre, uten å se på om det er selve skolesystemet det er noe galt med. Schaanning (2020) utdyper at med *skolen*, mener Jordet *lærerne*. Schaanning (2020, s. 3 og 6) har et kritisk blikk på Jordets fremstilling av Honneths teori, som implisitt legger skylden over på lærerprofesjonens pedagogikk og at det er grunnen til at 1 av 4 elever ikke fullfører videregående etter fem år. På samme tid unnskylder Jordet lærerne og legger vekt på at det er skolekulturen som må endres og skolelederne som må sette inn støtet for endring, sier Schaanning (2020, s. 6-7). Schaannings (2020, s. 7) kritiske perspektiver går ut på at Jordet vender blikket vekk fra at det er skolesystemet som må endres, fordi det er skolesystemet som muligens umuliggjør den anerkjennende pedagogikken. Schaanning (2020, s. 7) etterlyser tanker om hva man kan gjøre politisk med skolens sorteringssystem, konkurransearena og dens læreplaner. Schaanning (2020, s. 9 og 19) kritiserer Jordets bok for å ikke ta tak i et av skolesystemets disiplineringsmiddel, som for eksempel kan være karakterer og måloppnåelse. Elevene rangeres etter måloppnåelse og de blir plassert på en verdiskala, slik kan skolen reproducere forskjeller, som ikke verdsettes på bakgrunn av prestasjonsorientering

(Schaanning, 2020, s. 13). Schaanning (2020) undrer seg blant annet over hvordan sosial verdsetting, som skal verdsette forskjeller blant elever, i det hele tatt er mulig, slik skolesystemet er lagt opp i dag.

2.3.3 Dialog

Makt og avmakt finnes i enhver relasjon, noe som er viktig å være klar over i dialogen mellom lærer og elev (Arneberg, 2008, s. 81). I lærer-elev-relasjonen innehar læreren mer kunnskap og erfaring enn eleven, samtidig som læreren har ansvar for elevens læring i et trygt og godt miljø, på en annen side er lærer og elev likeverdig (Arneberg, 2008). «En god dialog forutsetter evne, vilje og mot til å motarbeide maktmisbruk» (Arneberg, 2008, s. 82). Motarbeiding av maktmisbruk innebærer å bruke hersketeknikker, som baksnakking, usynliggjøring, skremming, manipulering og lignende (Lahnstein, 2002: referert i Arneberg, 2008). Dialogen innebærer derimot å innta den andres perspektiv, tro at den andre snakker sant, ha tid til samtale, refleksjon og åpne spørsmål, sier Per Arneberg (2008). Arneberg (2008, s. 69) påpeker også, at dialogen innebærer både ord og kroppsspråk. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på Skjervheims (1996, s. 71) tanker om språket og hvordan mennesker møter andre mennesker på i språket. Deretter tar jeg for meg Bakhtins (2003) dialogbegrep og hans dialogiske forståelse.

Det er når vi tar i bruk språket, snakker eller skriver til hverandre, at vi samhandler og får kontakt, sier Skjervheim (1996, s. 71). Det er gjennom språket mennesker møtes, deler verden og forstår hverandre (Skjervheim, 1996). På en annen side er det motsatt, hvis mennesker ikke snakker det samme språket, deler de heller ikke verden og forstår ikke hverandre (Skjervheim, 1996). Når jeg snakker med et annet menneske, kan jeg innta to ulike type holdninger, hevder Skjervheim (1996). Jeg (ego) kan velge å rette oppmerksomheten og engasjere meg mot den saken det snakkes om, da blir jeg deltaker (Skjervheim, 1996). Eller jeg kan velge å ikke engasjere meg i saken og bare konstatere det den andre (alter) sier, da blir jeg en tilskuer (Skjervheim, 1996, s. 71 og 72).

I det første tilfellet er det snakk om en treleddet relasjon, der det er meg, den andre og saken (Skjervheim, 1996). Her velger ego å delta, dermed deler ego og alter saken med hverandre. I det andre tilfelle er det en toleddet relasjon, der ego er i relasjon til sin sak, mens den alter er i relasjon til sin sak (Skjervheim, 1996). Her forholder vi oss ikke til noe felles og deler ikke verden, slik som i den treleddete relasjonen (Skjervheim, 1996). I den toleddete relasjonen

gjør ego alter til et objekt, dette kan skje hvis ego opplever alter, som svært urimelig og ikke klarer å ta alter alvorlig (Skjervheim, 1996, s.73-74). Ego setter seg i en tilskuerposisjon og når dette skjer gjør ego alter til en ting i ego sin verden og tar fatt i friheten til alter (Skjervheim, 1996). «På denne måten kan ein skaffe seg herredømme over den andre» (Skjervheim, 1996, s. 75). Jeg skal nå gå videre inn på dialogbegrepet og ta for meg Bakhtins (2003) forståelse.

I Dostojevskij-boken til Bakhtin blir hans dialogiske – dialogiske tenkning utviklet (Dysthe, 2001, s. 97). I Bakhtins (2003, s. 196) bok blir mennesket betraktet som et subjekt i henvendelse, man kan dermed ikke snakke om det, bare henvende seg til det. Dialogen er selve handlingen og et mål i seg selv, for ifølge Bakhtin (2003, s. 197) er dialogen å være, dermed kan ikke dialogen slutte. «To stemmer er et minimum for livet og væren» (Bakhtin, 2003, s. 197). I Bakhtins (2003, s. 198) forståelse deles *jeg-et* og *de andre*, det innebærer at alle andre bortsett fra en selv omtales som *de andre*. Bakhtin forstår altså menneskets sin eksistering, som dialog på et overordnet nivå, sier Olga Dysthe (2001, s. 109). Forståelsen til Bakhtin på et overordnet nivå er en del av hans dialogiske forståelse, og videre deler Dysthe (2001) Bakhtins forståelse inn i to deler til, som jeg nå skal gjøre rede for. De tre forståelsesformene er ulike, men samtidig vevd inn i hverandre, sier Dysthe (2001, s. 109).

Den andre forståelsen til Bakhtin handler om at dialogbegrepet også er en språkteori. Dialogbegrepet hos Bakhtin (2003, s. 8 og 12) handler om stemmer, de språklige ytringene, i en gjensidig relasjon. For å få tilgang til det indre mennesket, se og forstå det, må en henvende seg til det dialogisk, for det er bare i samspill med andre mennesker at mennesker åpner seg for andre og seg selv, hevder Bakhtin (2003, s. 196). Det indikerer at kommunikasjon innebærer ytring, men også forståelse. Ifølge Bakhtin (1981, s. 282) kan forståelse kun komme til uttrykk når en velger å delta i dialogen, fordi de er avhengig av hverandre. Bakhtin (2003, s.13), mener altså at språket er dialogisk. Det dialogiske språket kan vise seg gjennom ulike sosiale og kulturelle fenomen (Dysthe, 2001, s. 109). Det innebærer at ulike grupper, som for eksempel en institusjon eller profesjon, tilhører et eget språk og innenfor dette språket har en verdier og syn, som preger individets måte å snakke på (Bakhtin, 1981, s. 262, 290-291).

Den tredje forståelsen til Bakhtin omhandler motsetningene dialog og monolog (Dysthe, 2001, s. 109). Dialogen blir utsatt for monologisering, sier Bakhtin (2003, s. 12). Livet er en ufullendbar dialog, dermed kan ikke sannheten komme til uttrykk gjennom et utsagn, det er uttrykk for mislykkethet og maktmisbruk, hevder Bakhtin (2003, s. 15). Det er derfor tydelig

hva Bakhtin foretrekker, og han viser til hva vi bør hige etter i undervisningssituasjoner, sier Dysthe (2001, s. 109).

Ovenfor har jeg gjort rede for maktposisjonen og det dialogiske innenfor lærerprofesjonen. Maktposisjonen til læreren kan både misbrukes og brukes godt ovenfor elever (Damsgaard, 2010). Derfor er refleksjon og bevissthet rundt makten viktig, og dette viser til profesjonsetikkens rolle i utøvelsen (Aadland, 2018; Arneberg 2008). Jeg har henvist til Foucaults (1999) perspektiver når det gjelder makt og disiplinering i samfunnet. Hans begreper panopticon, inndeling, kontroll, normalisering og eksaminasjon er lagt ut om og bidrar med interessante perspektiver innenfor skolesystemet. Dialogen er også sentralt innenfor lærerprofesjonen, der utøverne også må tenke gjennom sin makt (Arneberg, 2008). Skjervheims (1996) begreper, deltaker og tilskuer, viser to ulike holdninger å møte den andre på. Jeg har også tatt for meg Bakhtins (2003) dialogiske forståelse, som innebærer tre aspekter, som også er vevd inn i hverandre. Bakhtin (2003) hevder at menneskets eksistering er avhengig av dialog, samtidig er språket dialogisk og består av ytring og forståelse. Det siste aspektet omhandler dialogens utsetting for monolog, som viser til maktmisbruk ifølge Bakhtin (2003). Jeg skal nå gå videre til neste kapittel, der masteroppgavens vitenskapsteori og metode bli presentert.

3. Vitenskapsteori og metode

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres og begrunnes masteroppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, fenomenologien. Deretter presenteres valg av metode og forskningsdesignet, som har en kvalitativ tilnærming. Videre presenteres fokusgruppe som metode. Her er utvalg og rekruttering, strukturering og moderatorinnvolvingen samt gjennomføring av metoden belyst. Deretter blir transkribering og analyse av datamaterialet redegjort for. Mot slutten av kapitlet vil forskningsstudie diskuteres ut fra reliabilitet og validitet, og slik kan kvaliteten på forskningen styrkes. Avslutningsvis i kapitlet diskuteres de etiske overveielserne som er tatt i forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I min masteroppgave er jeg en kvalitativ forsker, som innehar et syn og er innenfor et forskningsparadigme (Postholm, 2010, s. 20). Innenfor den kvalitative metoden er det i all hovedsak konstruktivismen som dominerer, hevder May Britt Postholm (2010, s. 33). Paradigme sier noe om hvordan verden henger sammen, hva kunnskap er, hvordan kunnskapen oppdages og skapes (Postholm, 2010). Synet vil i all hovedsak prege min forskning (Postholm, 2010, s. 33). Innenfor det konstruktivistiske paradigme oppfattes kunnskap som noe skapende når mennesker møtes i sosiale samhandlinger. I tillegg søkes kunnskap gjennom å bygge bro mellom menneskene og verden man lever i (Postholm, 2010, s. 21). «Det betyr at den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse.» (Postholm, 2010, s. 22).

3.1.1 Fenomenologi

Denne masteroppgaven forankres i fenomenologi, som vitenskapsteoretisk retning og forståelsesmåte. Forløpet til vitenskapsteorien kan spores tilbake til 1600-tallet, men kan forbindes med Edmund Husserl på 1800-tallet. Husserl blir sett på som grunnleggeren av fenomenologien, fordi han var svært interessert i fenomener og innførte begrepet *fenomenologi* på 1900-tallet (Kvarv, 2014, s. 87-88). Han har derfor hatt stor betydning for utviklingen av dette vitenskapsteoretiske perspektivet (Kvarv, 2014). Det er også andre mennesker som har hatt betydning for utviklingen av den vitenskapsteoretiske retningen, som Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty og Martin Heidegger (Skirbekk & Gilje, 2000, s.

579). Alle hadde relativt ulikt blikk på fenomenologien, men i det følgende vil de generelle hovedtrekkene bli fremstilt (Skirbekk & Gilje, 2000).

Et fenomenologisk vitenskapssyn innebærer at jeg undersøker fenomenet anerkjennelse, slik det inngår i ulike sammenhenger (Kvarv, 2014, s. 87). «Med fenomen menes her det som viser seg, eller det som kommer til syne.» (Kvarv, 2014, s. 88). Dette innebærer, at jeg skal se fenomenet anerkjennelse ut fra de første erfaringsperspektivene og disse skal fremstilles, så langt det er mulig uten mine fordommer (Kvarv, 2014, s. 87).

Merleau-Ponty (2012) mener at fenomenologien i stor grad handler om å beskrive disse erfaringsperspektivene, fremfor å analysere og forklare. Når jeg tar i bruk fenomenologien er det, fordi jeg er spesielt interessert i å forstå den dypere *meningen* i erfaringen til enkeltmennesker, sier Tove Thagaard (2009, s. 38). Jeg skal gjennom deltakerne i mitt forskningsprosjekt, prøve å forstå meningen med fenomenet anerkjennelse (Johannessen et al., 2016, s. 78). Bare slik kan jeg forstå verden, gjennom å forstå andre mennesker, fordi det er menneskene som skaper verden (Johannessen et al., 2016, s. 79). Det er likevel viktig å huske på at hver enkelt deltaker i mitt forskningsprosjekt, forstår fenomenet anerkjennelse ulikt ut ifra sine egen bakgrunn, interesse og forståelse (Johannessen et al. 2016, s. 78).

Målet med fenomenologien er å få innsikt og forståelse av et fenomen i andres *livsverden* (Johannessen et al., 2016, s. 79). Det var Martin Heidegger sammen med Husserl, som videreutviklet fenomenologien til å omhandle menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Livsverden er den verden vi sanser og lever i daglig (Kvarv, 2014, s. 91). Livsverden omfatter ting, språklige uttrykk og mennesker, som de viser seg for de ulike menneskene (Skirbekk & Gilje, 2000, s. 579). Livsverden er derfor nødvendig for å gjøre min vitenskapelige forskning mulig (Skirbekk & Gilje, 2000).

Et viktig aspekt ved fenomenologien er at jeg åpner opp for deltakerne mine sine perspektiver, prøver å forstå dem og deretter beskriver deres opplevelse av omverden (Thagaard, 2009, s. 38). Jeg må sette min egen bevissthet og det jeg ikke har forutsetninger til å vite noe om, til side eller i parentes (Kvarv, 2014, s. 89). Dette omtaler Husserl som den fenomenologiske reduksjon, som også blir kalt *epochè* (Kvarv, 2014). *Épochè* omhandler å gå fenomener i møte, uten teorier, hypoteser og fordommer, slik kan jeg beskrive de akkurat slik de viser seg (Kvarv, 2014). Det er imidlertid vanskelig legge alt, som ikke viser seg til side i metodikk, hevder Kvarv (2014). Jeg har, som alle andre mennesker en forforståelse, som innehar oppfatninger

og kunnskap om virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 34 og 35). Min forståelseshorisont blir ikke borte selv om jeg tar på meg forskerbrillene (Johannessen et al., 2016). Dermed vil forståelsen påvirke hva som forskes på og hvordan datamaterialet blir vektlagt og tolket (Johannessen et al., 2016). Forståelseshorisonten er uunnværlig når man søker etter å forstå virkeligheten (Johannessen et al., 2016). Den fenomenologiske reduksjon kan likevel hjelpe meg som forsker å bli bevisst ved min forståelseshorisont. Jeg går ut for å samle inn data og ser fenomenet på en viss måte gjennom min forståelse (Johannessen et al., 2016, s. 172). Når jeg forstår min egen tolkning og måte å møte fenomenet anerkjennelse på, kan jeg forstå andre menneskers måte å se fenomenet på (Johannessen et al., 2016). Dermed blir forståelsen av mitt eget tolkningsmønster relevant, for å forstå andre menneskers livsverden (Johannessen et al., 2016).

Innenfor den fenomenologiske tradisjonen er *intensjonalitet* et viktig begrep (Kvarv, 2014, s. 91). Begrepet indikerer at mennesket er bevisst og denne bevisstheten er rettet mot gjenstander (Kvarv, 2014). Det er et eksplisitt skille mellom subjektet, som erkjenner og objektet, som erkjennes (Thornquist, 2003, s. 84). Intensjonalitetsbegrepet viser dermed til at handlingene til mennesket er bevisst (Kvarv, 2014, s. 92). Det er denne bevisstheten i dagliglivet der subjektet forholder seg til et bestemt objekt, og hvordan bevisstheten er strukturert, som skal blottlegges i den fenomenologiske tenkemåten (Kvarv, 2014, s. 93).

Jeg har tidligere gjort rede for fenomenologien, som innebærer å få innblikk i deltakernes livsverden, forstå og forklare deres forståelse og beskrivelse av anerkjennelse. Videre skal min tolkning og utlegging om deres forståelse og beskrivelse, minst mulig bli påvirket av min forståelseshorisont. I det følgende skal jeg gå inn på masteroppgavens metode og forskningsdesign.

3.2 Valg av metode

Samfunnsvitenskapelig forskning har som hensikt å studere mennesker og deres oppfatninger av virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 27). Virkeligheten oppleves forskjellig fra menneske til menneske og består av mange ulike komponenter, noe som gjør det hele svært komplekst (Johannessen et al., 2016, s. 31). Eksempler på komponenter i virkeligheten, kan være gjenstander, erfaringer og samhandlinger (Johannessen et al., 2016). Når jeg skal samle inn data, analysere og tolke, må jeg ta et valg om hvilken metode jeg ønsker å ta i bruk. Metoden som blir valgt blir en slags oppskrift på hvordan jeg går frem i den

empiriske forskningen. Dette kjennetegnes av at jeg må gå grundig og systematisk til verks, samt være åpen om mine valg i prosessen (Johannessen et al., 2016, s. 25).

Jeg har valgt kvalitativ metode og valget er basert på hva jeg synes er interessant og ønsker å finne ut mer om (Johannessen et al., 2016, s. 28). Dette viser til at man sjeldent starter et forskningsprosjekt uten en mening om et fenomen, dermed står datainnsamlingen og valg av metode i avhengighetsforhold til mitt nysgjerrige blikk og min forforståelse (Johannessen et al., 2016, s. 34). Forskeren, som er meg, deltar i den samfunnsvitenskapelige forskningen, både i samfunnet og ved å kommunisere med deltakerne i forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2016). Dermed er ikke forskeren bare en tilskuer, men også en deltaker som påvirker og tolker i forskningen (Johannessen et al., 2016; Skjervheim, 1996).

3.3 Forskningsdesign

I denne masteroppgaven er kvalitativ tilnærming og metode valgt som forskningsdesign. Det er hva og hvem som skal undersøkes, samt hvordan forskningen skal gjennomføres som avgjør hvilket design som blir valgt (Johannessen et al., 2016, s. 69). Problemstillingen og tidsaspektet gjorde at mitt valg falt på den kvalitative tilnærmingen. Problemstillingen ønsker å undersøke hvordan fenomenet anerkjennelse kan forstås og beskrives innenfor lærerprofesjonen. Kvalitativ forskning søker å undersøke det samme: en gruppe menneskers forståelse og beskrivelse av verden (Johannessen et al., 2016, s. 95). Den kvantitative tilnærmingen søker derimot etter å finne ut hvorfor noe skjer og tallfeste dette (Johannessen et al., 2016).

Min forskerposisjon ønsker å rette fokuset mot fenomenet anerkjennelse i læreres hverdag, samtidig blir forskningen påvirket av meg og min teoribakgrunn (Postholm, 2010, s.18). Jeg er en nyutdannet grunnskolelærer, som har erfart skolehverdagen gjennom praksiserfaringer i løpet av studietiden, men også gjennom min yrkesutøvelse som vikar det siste året. Mitt teoretiske ståsted er farget av det utdanningssystemet jeg er en del av, som og farger hva jeg er interessert i, samtidig som mine erfaringer påvirker forskningsarbeidet (Postholm, 2010).

3.4 Fokusgruppe

Innenfor den kvalitative tilnærmingen har jeg valgt fokusgruppe som metode. Fokusgruppe er en form for gruppeintervju, men det er slett ikke alle gruppeintervju som er en fokusgruppe (Halkier, 2010, s. 9). Fokusgruppe, som metode kjennetegnes av en gruppe, som samhandler og blir styrt av forskeren, som bestemmer samtaleemner (Morgan, 1997, s. 2). Når fokusgruppe som metode blir tatt i bruk, er det den sosiale samhandlingen mellom deltakerne, som produserer data (Halkier, 2010, s. 14). Dette er forskjellig fra gruppeintervjuet, der det er samspillet mellom intervjueren og hver enkelt intervjuperson, som er det vesentlige (Halkier, 2010, s. 9).

Jeg har valgt fokusgruppe som metode, fordi jeg er interessert i samhandlingen mellom lærerne om fenomenet anerkjennelse. Jeg ønsker å finne ut hvilken betydning profesjonen, gjennom de menneskene som er til stede, legger i begrepet anerkjennelse, og hvordan de forstår og beskriver det ut ifra sin yrkesutøvelse. Når interessen er gruppesamhandlingen egner fokusgruppe seg spesielt godt, fordi en av styrkene til fokusgruppe som metode er at samhandlingen og er kilden til data (Morgan, 1997, s. 15). Ut ifra en kontekstuell forståelse kommenterer gruppedeltakerne hverandres uttalelser, som den utenforstående forskeren ikke er i stand til å gjøre (Halkier, 2010, s. 15). Dermed kan fokusgruppen være i stand til å produsere mer kompleks data enn individuelle intervju eller gruppeintervjuer ville gjort (Halkier, 2010).

Parallelt med dette kan fokusgruppen i seg selv bli et problem i datainnsamlingen, hvis deltakerne sier seg enig i gruppens norm til tross for uenighet (Halkier, 2010). En annen utfordring kan være at deltakerne stiller seg i hver sin ende av oppfattelsen av anerkjennelsesbegrepet (Halkier, 2010). Dette er for øvrig et aktuelt problem innenfor all sosial samhandling, og styrken her er at hvis det forekommer konflikt, får jeg som forsker innsikt i de ulike forståelsene og betydningen av anerkjennelsesbegrepet (Halkier, 2010). Fokusgruppen kan dermed få frem kompleksiteten på en annen måte enn intervju som metode (Halkier, 2010).

Fokusgruppen produserer som sagt data gjennom samhandling med hverandre, som også lønner seg hvis man ønsker å få innblikk i et fenomen (Halkier, 2010, s. 15). Med fokusgruppen kan jeg få tilgang til lærernes samhandling, normer og fortolkninger om fenomenet anerkjennelse (Halkier, 2010, s. 13). I motsetning til deltakende observasjon vil jeg

gjennom fokusgruppe som metode få tilgang til informasjonen om fenomenet anerkjennelse uten å være for påtrengende i deltakernes liv (Morgan, 1997, s. 13). Observasjonen vil antakelig heller ikke gi meg like dypt innblikk i læreprofesjonens holdninger og erfaringer ved begrepet (Johannessen et al., 2016, s. 127). Samfallende med dette risikerer jeg ikke å observere og få en mengde irrelevant data (Halkier, 2010, s. 15). På en annen side kan jeg gå glipp av verdifull informasjon, som jeg kun får ved å være til stede i konteksten jeg undersøker (Halkier, 2010, s. 16). Likevel mener jeg fokusgrupper er relevant å bruke i mitt forskningsprosjekt, da metoden kan få frem kompleksiteten i betydningen av anerkjennelse og de sosiale praksiser, som finner sted mellom samtaledeltakerne (Halkier, 2010, s. 14).

3.4.1 Utvalg og rekruttering av deltakere

En fokusgruppe består ofte av en homogen gruppe med seks til ti fremmede (Morgan, 1997, s. 34). Dette trenger imidlertid ikke å følges eksakt, fordi hvert prosjekt trenger individuelle tilpasninger (Morgan, 1997). I mitt forskningsprosjekt velger jeg å rekruttere fem deltakere i en fokusgruppe, som møtes og har samtaler tre ganger. Valget om antall deltakere og en fokusgruppe, er basert på tid for innsamling av datamateriale. For mange deltakere kan skape for mye og stort datamateriale, som kan være vanskelig å håndtere og analysere (Halkier, 2010, s. 39). På en annen side egner færre deltakere seg, hvis jeg ønsker å gå i dybden på meningsdannelse, de sosiale forhandlingene og i de språklige uttrykkene, sier Bente Halkier (2010, s. 39). Videre har jeg valgt å kun ha en fokusgruppe, som møtes flere ganger og dette valget er også basert på tidsbruk og omfang av prosjektet.

Når jeg forsker kvalitativt må utvelgelsen av deltakerne til fokusgruppene bli strategisk valgt, fremfor tilfeldig valgt (Halkier, 2010, s. 30). Strategisk utvalg innebærer at jeg velger ut deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner, som passer til problemstillingen og de valgte teoretiske perspektivene for studien (Thagaard, 2009, s. 55). Det er vesentlig å skaffe et relevant utvalg, fremfor mange deltakere, sier Johannessen et al. (2016, s. 114). Utvelgelsen av deltakere bør foregå ut fra visse premisser, slik at problemstillingen blir ivaretatt og deltakerne er representative, slik at datamateriale kan besvare forskningsprosjektet (Halkier, 2010, s. 30).

Jeg har valgt en homogen gruppe med mennesker, som er lærerutdannet siden det er lærerprofesjonen jeg har rettet problemstillingen mot. Likeledes, sier Michael Bloor et al. (2001, s. 20), at sammensetning av gruppen ikke bør være for homogen, og det samme gjelder

i motsatt ende av skalaen, gruppen bør ikke bli for heterogen. Dersom deltakerne i gruppen blir for like eller ulike hverandre, risikerer man problemer i samhandlingen (Halkier, 2010, s.31). Dette handler om at det kan oppstå tendenser til polarisering eller konformitet, som er uheldig for den sosiale samhandlingen og produksjonen av datamaterialet (Halkier, 2010, s. 15 og 31). For å unngå en altfor homogen gruppe med lite sosial samhandling, rekrutterer jeg både kvinner og menn i forskjellige aldre, med ulik utdannelse og erfaring. Dette synes jeg er vesentlig for å få frem ulike synspunkter ved begrepet. På bakgrunn av dette velger jeg lærere fra samme arbeidssted og miljø, for at gruppen ikke skal bli for heterogen. Dette opplever jeg som mest hensiktsmessig med tanke på gruppedynamikken og har tro på at jeg vil få gode data ut ifra dette.

Et lett sosialt bekjentskap fra før kan gjøre samtalen lettere for å komme i gang, samtidig påvirker det også datamaterialet, at det allerede er relasjoner mellom forsker og deltakere, og deltakerne (Halkier, 2010, s. 37). Jeg velger å ta kontakt med en skole jeg har fått kjennskap til underveis i mitt studieløp og tar først kontakt med rektor for å informere om mitt masterprosjekt, samt spørre om det er greit, at jeg spør fem lærere om deltakelse. Rektor er positiv til prosjektet og ønsker å informere sine ansatte, før jeg kommer for å spørre dem om de vil delta i undersøkelsen i mitt masterprosjekt.

Deretter kommer jeg direkte på deres arbeidsplass for å spørre, om de ønsker å delta på mitt forskningsprosjekt. Jeg informerer de potensielle deltakerne om prosjektet ut ifra et informasjonsskriv, der jeg trekker særlig frem formålet og informerer om hva studien går ut på. Jeg forsikrer også deltakerne om at dette er helt frivillig og anonymisert, og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Hver deltaker får hvert sitt informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Jeg gir så deltakerne tid til å bestemme seg og etter en uke tar de kontakt med meg igjen, med forslag om hvilke datoer og tidspunkter de kan møtes for samtale. Det er en potensiell deltaker som ikke ønsker å delta, dermed blir det fire deltakere, som deltar på en samtale, hver uke, i tre uker.

3.4.2 Strukturering og moderatorinnvolvering

Fokusgruppens struktur avgjør i hvor stor grad forskeren, som moderator, skal involvere seg i samtalen (Halkier, 2010, s. 44). Strukturen kan være løs, stram eller en kombinasjon der man starter løst og strammer inn underveis (Halkier, 2010, s. 45 og 46). Struktureringen av fokusgruppen må avgjøres på forhånd av samtalene og en plan for samtalene må utarbeides

(Halkier, 2010). I alle samtaler har jeg valgt en kombinasjon av løs og stram struktur. I første samtale starter jeg med en løs struktur og ber deltakerne om å snakke om et par emner. Deretter presenterer jeg deltakerne for en case og setter noen premisser for hva de skal diskutere, ved å stille oppfølgingsspørsmål. I andre samtale starter jeg også med en løs struktur, men har også utarbeidet oppfølgingsspørsmål både for å få de til å snakke om det jeg ønsker, samtidig som det er en trygghet, i tilfelle samhandlingen skulle stoppe opp. I tredje samtale er det en løs struktur, der deltakerne kan snakke om det de ønsker, samtidig kommer jeg også her til å stille oppfølgingsspørsmål.

Traktmodellen, som Halkier (2010, s. 45) kaller den, og som jeg tar i bruk i mitt prosjekt, innebærer altså en kombinasjon av å først ha en løs struktur, for deretter å stramme inn. Jeg opplever at dette er en fin kombinasjon, fordi den åpne strukturen gir meg innblikk i deres tanker, meninger og måter å snakke på innenfor feltet, slik at jeg kan lære om lærerprofesjonens forståelser og beskrivelser av utøvelsen av anerkjennelsesbegrepet (Halkier, 2010). På samme måte gir den stramme strukturen på slutten, muligheter for meg til å styre innholdet i samtalen, slik at jeg faktisk får tak på det spesifikke jeg ønsker (Halkier, 2010). Kombinasjonen av løs og stram struktur, gir meg både innsikt i deltakernes måte å samhandle på om begrepet anerkjennelse, samtidig som det retter fokuset mot innholdet i samtalerne. Dette synes jeg gir en god mulighet til å besvare problemstillingen, som både spør etter hva lærere legger (forstår) i anerkjennelsesbegrepet, men også hvordan de snakker (beskriver) om det. Fordelen med at traktmodellen tar i bruk både løs og stram struktur, slik at både deltakerne får mulig til å snakke om det som opptar de, men samtidig at forskningsprosjektets hensikt blir ivaretatt, gjør at mange prosjekter bruker denne type strukturering, sier David L. Morgan (1997, s. 41 og 42).

Jeg som forsker og moderator av fokusgruppene har først og fremst som jobb, å få deltakerne til å ha en samtale, som jeg skal lede og lytte til (Halkier, 2010, s. 56 og 57). Spørsmålene og involveringen må skje på en vennlig måte, slik at det gir rom for å uttrykke seg (Halkier, 2010). Moderatorens rolle er altså å gjøre samhandlingen mellom deltakerne mulig, uten å bli for kontrollerende, sier Bloor et al., (2001, s. 48-50). Derfor har jeg jobbet mye med en spørreplan for fokusgruppesamtalerne. Dette henger selvsagt og sammen med strukturen jeg har valgt å ha i fokusgruppene, men også om hva slags kunnskap jeg ønsker at fokusgruppen skal produsere (Halkier, 2010, s. 48). Spørsmålene som stilles i fokusgruppene skal innlede, samt støtte diskusjon mellom gruppedeltakerne og de må derfor være åpne (Halkier, 2010). Jeg har unngått ja/nei spørsmål, fordi det ikke leder til diskusjon og det gir lite innhold til å svare på

problemstillingen min. Jeg har også jobbet med å presisere og nøytralisere spørsmålene mine for å få svar på det jeg faktisk lurte på, uten å påvirke deltakerne for mye.

Samtaleplanen bygger på min teoribakgrunn, samt nye teoretiske perspektiver, som jeg har tilegnet meg gjennom arbeidet med masteroppgaven. På den andre siden baserer samtaleplanen også på den profesjonsetiske plattformen og den overordnede delen av læreplanverket. Emnene og spørsmålene, som har blitt utarbeidet har også inneholdt enkelte sitater fra overordnet del I kapittel 3.4.3 Gjennomføring vil det komme mer eksplisitt frem hvordan planen for fokusgruppesamtalene er oppbygd. Planen ligger også vedlagt i slutten av masteroppgaven.

3.4.3 Gjennomføring

Hvor fokusgruppesamtalene skal gjennomføres er alltid et viktig spørsmål, men er kanskje enda mer aktuelt i denne perioden med covid-19. Stedet som velges for å utføre datainnsamlingen vil alltid påvirke datamaterialet (Bloor et al., 2001, s. 39). Det er derfor viktig å tenke over fordeler og ulemper ved lokasjoner, fordi det kan være avgjørende for om deltakerne kan delta og dessuten påvirker det den sosiale samhandlingen (Halkier, 2010, s. 42). For å rekruttere deltakerne opplever jeg at det er mest hensiktsmessig å velge et emnerelevant sted, som i dette tilfelle er deltakernes arbeidsplass. Dette er en fordel, fordi det inviterer til å snakke om det aktuelle temaet samtidig, som stedet er kjent for deltakerne (Halkier, 2010). På en annen side kan avbrytelser av kollegaer, elever eller andre, skje på dette stedet (Halkier, 2010).

En utfordring for oss masterstudenter i perioden datamaterialet skal samles inn, er covid-19. Heldigvis finnes det digitale løsninger og jeg har sett på alternativer, som å utføre fokusgruppesamtalene gjennom Zoom. Imidlertid er rektor ved skolen til de rekrutterte deltakerne positiv til at det kan gjennomføres på arbeidsplassen og vi blir enige om at det må bli opp til hva som passer og ønskes av deltakerne i prosjektet. Etter samtale med deltakerne kommer det frem at de ønsker å ha fokusgruppesamtalene fysisk på deres arbeidsplass. Derfor finner alle de tre fokusgruppesamtalene sted på et lukket rom der.

Halkier (2010, s. 60) legger vekt på at introduksjonen i fokusgruppesamtalen har mye å si på hvordan samspillet blir mellom deltakerne. Den uformelle praten i starten legger opp til en løsere stemning, men her har jeg en særlig fordel da deltakerne kjenner hverandre godt fra før og de kjenner litt til meg (Halkier, 2010). Alle de tre fokusgruppesamtalene blir gjort etter

elevene går hjem og etter hvert, som deltakerne ankommer, sitter samtalen løst om skoledagen. Da alle har ankommet starter jeg i det første møtet med å informere om forskningsprosjektet og deres rettigheter, som deltakere. Jeg snakker ut ifra informasjonsskrivet deltakerne allerede har mottatt og prøver å gjøre introduksjonen av forskningsprosjektet så åpen og generell som mulig, for å få deltakerne inn på rett vei, men samtidig unngå å hindre deltakernes deltakelse i samtalen (Morgan, 1997, s. 48 og 49).

Deretter presenterer jeg hva fokusgruppesamtale går ut på. Jeg informerer om at deltakerne i all hovedsak skal forholde seg til hverandre, mens jeg styrer samtalen og lytter, og vil gripe inn hvis det er nødvendig. Det at deltakerne får vite hva fokusgruppen går ut på, og i hvor stor grad jeg skal involvere meg, gir de en trygghet i settingen, ifølge Halkier (2010, s. 62). Vi har ingen presentasjonsrunde siden alle deltakerne kjenner hverandre godt fra før, og de kjenner også til meg, derfor føler jeg at det ikke er nødvendig.

Alle tre fokusgruppesamtalene blir gjennomført uten noen særlige forstyrrelser. Men det er enkelte og korte forstyrrelser i de to siste samtalene. En telefon ringer midt i den andre samtalen, som gjør at samhandlingen blir satt på pause i noen minutter. I tillegg blir vi forstyrret to ganger i den tredje samtalen. Av renholdspersonalet, som ønsker å tømme søppel og en annen lærer, som kommer inn helt på slutten i samtalen. Likevel synes jeg det er viktig å trekke frem at deltakerne kommer rett fra undervisning til fokusgruppesamtalene. Før alle ankommer blir derfor noe av praten om dagen, det blir gjort noe arbeid og det tas noen telefoner både av jobb og privat art. Det vil derfor være naturlig at noe av dette preger og forstyrrer produksjonen av datamateriale.

Jeg bruker den krypterte mobilappen *nettskjema diktafon*, for å ta lydopptak under samtalene. Mobilen med opptakeren ligger midt imellom deltakerne og når lydopptaket blir avsluttet, blir dette sendt videre, slik at jeg må logge inn med kode for å kunne lytte til det. Bakgrunnsstøy og avbrytelser er to trusler for lydopptak av gruppediskusjoner, sier Halkier (2010). I mitt forskningsprosjekt er det ingen bakgrunnsstøy, men noen avbrytelser som jeg nevnte ovenfor. Lydopptakene fungerer derfor godt og stemmene kommer tydelig frem, noe som gjør det enkelt å gjennomføre korrekt transkribering.

Hver fokusgruppesamtale varer maksimum 45 minutter. Tiden er avklart og diskutert på forhånd med min veileder, i begrunnelsen om at jeg ikke skal få for mye datamateriale. 45 minutter er tilstrekkelig tid til å få nok data til å transkribere og etter hvert kunne besvare

problemstillingen. Det er tidkrevende å analysere kvalitativ data og jeg kan stå i fare for å analysere overflatisk kontra å gå i dybden på datamateriale, hvis det blir innhentet for mye (Halkier, 2010, s. 41). Tiden er også viktig for mine deltakere og at vi overholder den på grunn av deres tidspres på jobb. Derfor er tiden noe jeg må forholde meg gjennom alle de tre samtale og gjør så jeg må avslutte diskusjoner, når jeg synes det er «nok» informasjon visse steder. Tidspreset gjør også at jeg må flytte noe av det som skal diskuteres på samtale to, til samtale tre.

Stemningen i de tre fokussamtalene er fin. Min opplevelse er at samtale bærer preg av god kommunikasjon mellom deltakerne. Dette synes jeg også kan gjenspeiles i det transkriberte datamaterialet, der deltakerne ofte uttrykker «Mmm». Jeg opplever at dette er et uttrykk for at de lytter til det den andre sier, selv om de nødvendigvis ikke er helt enig i det som blir sagt, med tanke på det de sier etterpå. Det er også situasjoner der deltakerne ikke er enig eller ikke forstår hverandre. Da foregår diskusjonen rolig og på en respektfull måte. Alle deltakerne kommer til ordet i alle samtale og mitt helhetsinntrykk er at alle deltar og ingen dominerer samtalen. Det er likevel to av deltakerne som har mer på hjertet og snakker lengre i tidsperspektiv da de har ordet. Dette tolker jeg dit hen at de har mer erfaring i skolen gjennom kontaktlærerrollen, enn de to andre. Av den grunn føler jeg det som hensiktsmessig å spørre de to andre direkte av og til, for at de også skal få bidra med sine synspunkter.

Jeg synes også min moderatorrolle fungerer godt, stort sett. I første fokusgruppesamtale kommer praten lett i gang, etter jeg presenterer emnene og case. I andre samtale opplever jeg at jeg må gi deltakerne mer tid til å tenke og dra de litt mer i gang. Dette tror jeg henger sammen med at det blir mye ny teori for deltakerne. I siste samtale glir praten imidlertid lettere igjen, men jeg opplever på samme tid, at de ikke får helt taket i begrepene tilskuer og deltaker til Skjervheim (1996) og at jeg må lede de på rett vei.

Samtale 1

I den første samtalen blir deltakerne oppfordret av meg til å diskutere anerkjennelse, krenkelser og etikk. Deretter blir de presentert for en case, som omhandler den relativt ferske læreren Janne som opplever skolehverdagen, etisk og pedagogisk utfordrende. Bakgrunnen ligger i at tre enkeltelever får mer oppmerksomhet enn resterende elever. Oppmerksomheten blir ofte negativ. Dessuten gir foreldrene til de andre elevene i klassen uttrykk for at Janne utfører for «dårlig» tilpasset opplæring. Janne drøfter dette med kollegaer, som oppmuntrer henne til å stå i det og kreve respekt. Etter casen ønsker jeg å høre umiddelbare tanker, om det

er noen etiske dilemmaer, opprettholdende handlingsmønstre og hvordan balansepunktet er mellom individ og fellesskap.

Bakgrunnen til det som blir presentert i første samtale bygger på begrepene til Honneth (2008/1992), anerkjennelse og krenkelser. Samtidig blir etikk tatt opp på bakgrunn av lærerprofesjonens etiske plattform og at profesjonsetikken er noe deltakerne må forholde seg til (Utdanningsforbundet, 2018). Casen er laget og blir presentert for deltakerne, fordi jeg ønsker å få tak i refleksjoner rundt etiske dilemmaer og eventuelt få frem tanker om anerkjennelse og krenkelser i tilknytning til denne.

Samtale 2

I den andre samtalen bruker jeg Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori og flere sitater fra overordnet del av læreplanverket (UDIR, 2017), for å få dypere tak i forståelsene og beskrivelsene av anerkjennelse. Jeg starter samtalen med å presentere deltakerne for Honneth (2008/1992) sin anerkjennelsesteori og knytter den til overordnet del av læreplanverket, som omhandlet anerkjennelse av menneskeverdet og ulikheter (UDIR, 2017). Deretter lar jeg deltakerne snakke om tilhørighet i forhold til anerkjennelsesteorien til Honneth og beskrive hva de legger i ordene respekt og anerkjennelse. Videre ønsker jeg å få vite hva de legger i at mangfold skal anerkjennes som ressurs. Her ønsker jeg å få tak i hva de legger i ressursbegrepet. I denne samtalen må jeg hoppe over emnet om *anerkjennelse og likeverd* på grunn av tidsbruk. Jeg velger derfor å bruke første del av den tredje samtalen til å snakke ferdig om dette. Her er altså ikke tiden, som er satt opp tilstrekkelig, og dette burde jeg fordelt bedre utover i tredje samtale på forhånd. I ettertid ser jeg at det ble veldig mye som skulle gjennomgås i den andre samtalen.

Samtale 3

I den siste samtalen trekker jeg inn Fraser (2000) sin rettferdighetsteori, som en utvidelse til Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori. Jeg ønsker å vite hva deltakerne tenker om Fraser (2000) sine perspektiver, om hvordan det er mulig å gi et likeverdig tilbud til elevene, når de ikke deltar på like vilkår, med tanke på bakgrunn, forskjeller i økonomi og klasse. Deretter deler jeg Skjervheims (1996) syn på språket og hvordan man kan møte mennesker på to ulike måter, som en tilskuer eller deltaker. Dette gjør jeg for å få tak i hvordan de møter elevene i hverdagen, samt få de til å snakke om dialogen både med foreldre og elever. Bakgrunnen til dette ligger i at jeg forstår anerkjennelse som mye kommunikasjon og dialog, slik jeg la frem i begrepsavklaringen.

Etter dette starter jeg på det den tredje samtalen egentlig skal dreie seg om. Hensikten med den tredje samtalen er at deltakerne skal få snakke mer om noe som opptar dem angående temaene som vi har snakket om de to siste samtaler. Denne samtalen er også for at jeg skal få mulighet til å stille oppklarende spørsmål eller at deltakerne kan utdype noe. Etter de to første samtaler ønsker jeg å få vite mer om *makt*, som deltakerne har nevnt flere ganger i de to samtaler forut. Siste del av samtalen lar jeg være opp til deltakerne om de har noe angående tema, som de ønsker å dele og diskutere.

3.4.4 Transkribering av fokusgruppesamtaler

«En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). For at jeg skal kunne foreta en systematisk analyse av datamateriale, er det nødvendig å ha det skriftlig, hevder Halkier (2010, s. 82). Etter hver samtale transkriberer jeg materialet, slik at jeg kan stille utdypende spørsmål i de neste samtaler. Som nevnt fungerte lydopptaket godt, men det er likevel noe, som blir vanskelig å tyde. Særlig da deltakerne avbryter hverandre, før en annen er ferdig. Da flere deltakere snakker samtidig, er det vanskelig å høre eksakt hva som blir sagt. Etter å ha hørt på disse sekvensene en del ganger og ved å holde fokus på en og en stemme, klarer jeg å transkribere relativt korrekt likevel. Denne typen problemstilling er ifølge Halkier (2010) ganske vanlig og de data, som er innhentet kan virke overveldende.

Jeg transkriberer alle fokusgruppesamtaler ordrett med hele materialet, fordi det er vesentlig å få dataene skriftlig for å få til en systematisk analyse (Halkier, 2010, s. 82). Til sammen blir det 51 sider med transkribert data. Deltakerne bekrefter hverandre mye med «Mmm» og det er latter i samtalen, som jeg også transkriberer til tekst. Begrunnelsen for at jeg transkriberer disse uttrykkene ligger i å få det så virkelighetsnært, som mulig og man bør, ifølge Bloor et al. (2001, s. 59-62) og Halkier (2010, s. 82 og 83), skrive ned all tale i opptaket. Det er viktig for meg å få ned materialet, slik det viser seg, i henhold til det fenomenologiske vitenskapsperspektivet (Kvarv, 2014).

3.5 Analyse

Datamaterialet i denne forskningen blir behandlet ved en kvalitativ analyse, som preges av mine erfaringer fra teori og yrkesutøvelsen (Postholm, 2010, s. 86). I mitt prosjekt velger jeg å gjøre en deskriptiv analyse, som strukturerer dataene som er innsamlet (Postholm, 2010).

Denne type analyse gjør datamaterialet oversiktlig og mer brukervennlig, til å deles og drøftes (Postholm, 2010). Datamaterialet blir mer håndterlig ved hjelp av koding og kategoriseringer, som reduserer og deler inn materialet (Postholm, 2010, s. 91). Videre, sier May Britt Postholm (2010), at koder og kategorier ikke bare blir til underveis i analysen, men også underveis i datainnsamlingen. Det vil si at underveis i prosessen med forberedelse og gjennomføring av fokusgruppesamtalene danner det seg koder og kategorier. Dette er også noe jeg oppdager underveis i datainnsamlingen, da mønsteret blir tydelig for meg. *Relasjoner* og *makt* er to stikkord, som er fremtredende underveis i mitt datamateriale. Dermed får ikke analysearbeidet i kvalitativ forskning en eksakt start, men man kan si at når datainnsamlingen er ferdig, er det analysen som vil ta størst del i arbeidet med forskningsprosjektet en stund (Grønmo, 2016, s. 265).

3.5.1 Koding

I kapittelet ovenfor, 3.5 Analyse, sier jeg at det er visse mønster, som dannes i datamaterialet mitt og når jeg trenger dypere inn i datamaterialet, vil disse komme mer eksplisitt fram (Grønmo, 2016, s. 266). Ved de ulike mønstrene kan jeg formulere stikkord, som kjennetegner hva avsnitt eller setninger omhandler (Grønmo, 2016). En slik metode å jobbe på kalles koding og forenkler datamaterialet (Grønmo, 2016). Disse deskriptive kodene, som jeg tar i bruk sier altså noe om temaet og akkurat hva som står i datamaterialet (Grønmo, 2016). Dermed får jeg et grovt innblikk i hva samtalene dreier seg om innholdsmessig (Halkier, 2010, s. 85). Når jeg starter eksplisitt på analysedelen, begynner jeg å lese meg gjennom sidene med datamateriale og noterer for hånd ved siden av avsnitt og setninger, om hva det omhandler. Kodingen kan foregå både manuelt og maskinelt, men jeg velger å gjøre dette manuelt (Grønmo, 2016). Underveis i prosessen noterer jeg også ned alle kodene på eget ark, for å få en oversikt over hva slags kodeord, som finner sted og går igjen, for å lettere kunne kategorisere, som er det neste steget i analyseprosessen.

3.5.2 Kategorisering og begrepsdannelse

Kategoriseringen starter da datamaterialet er delt inn i koder og man starter jobben med å se hvem som passer sammen og ikke (Halkier, 2010, s. 87). Jeg starter med å kategorisere kodene med like egenskaper (Grønmo, 2016, s. 268). Her er arket med de noterte kodene en god hjelp, for å kunne identifisere kodene og gi de tilhørighet til en felles kategori (Grønmo, 2016). Problemstillingen og forskningsspørsmålene har også implikasjoner for hvilke kategorier, som

blir dannet etter forskningsprosjektets relevans (Grønmo, 2016). Når kodene ble kategorisert kan jeg sette i gang med å lage et navn på kategorien eller det vil si å gi kategorien et begrep, som betegner de fenomenene det omhandler (Grønmo, 2016). Begrepene, som utvikles skal kunne relateres til etablerte begreper, slik at jeg kan danne en sammenheng mellom min empiri og samfunnsvitenskapelige perspektiv (Grønmo, 2016). Da datamaterialet er delt opp i begreper, begynner utvelgelsen av hva som er mer eller mindre relevant å ha med under hvert begrep og i kapittel 4. Presentasjon av funn. Begrepene som blir til er relasjoner, tilpasset opplæring, etikk og makt. Jeg skal nå utdype hvordan disse har blitt til.

Deltakernes forståelse av anerkjennelse blir satt i sammenheng med relasjoner, da mye av det deltakerne snakker om er basert på lærer-elev-relasjonen. Dessuten viser den intersubjektive anerkjennelsen, som både Schibbye (1996) og Honneth (2008/1992) legger ut om til at anerkjennelse handler om at anerkjennelse finner sted i relasjonen. Det står også skrevet i overordnet del av læreplanverket at menneskeverdet skal anerkjennes gjennom omsorg (UDIR, 2017), som sammenfaller godt med Honneths (2008/1992) anerkjennelsesbegrep kjærlighet, som handler om dype relasjoner.

Tilpasset opplæring blir et begrep, fordi deltakerne snakker om det i sammenheng med anerkjennelse. Videre er tilpasset opplæring et begrep, som er nedfelt i opplæringsloven (1998), som skolen skal gjennomsyres av og som jeg er særlig opptatt av i min masterutdanning. Deltakerne snakker om tiltak for å bedre tilpasset opplæring, om balansepunktet mellom individ og fellesskap, etiske dilemmaer rundt ulikheter i klasserommet og tilhørighetsopplevelsens betydning i opplæringen.

Etikkbegrepet er med fra starten, da samtaleplanen var inspirert av den profesjonsetiske plattformen, som lærere må forholde seg til (Utdanningsforbundet, 2018). Jeg er også påvirket av teori om profesjonsetikkens betydning, som blant annet Aadland (2018) skriver om. Aadland (2018) sier, at profesjonsetikken hever tilliten til profesjonsutøverne og er viktig for at elever ikke skal bli utsatt for overtramp. Deltakerne forsterket etikkens betydning, ved at de ofte snakket om etiske dilemmaer opp mot deres forståelse og beskrivelse av anerkjennelse i skolen. I analysen ble det derfor naturlig å bruke etikk, som et begrep.

Maktbegrepet er et begrep jeg merker meg i de to første fokusgruppesamtalene. Begrepet ble stadig tatt opp og snakket om i forbindelse med anerkjennelse. Det var også grunnen til at jeg ønsket å høre mer om deres tanker rundt makt i siste samtale. Ved å sette meg inn i teori får

jeg også kunnskap om, at maktbegrepet henger tett sammen med lærerrollen og profesjonsetikken (Damsgaard, 2010: Arneberg, 2008).

Begrepenes fremkomst henger dermed tett sammen med min forforståelse og teoretiske bakgrunn, noe som strider mot fenomenologien, som man skal så langt det er mulig gå inn i uten fordommer og forståelser (Kvarv, 2014). Allerede da jeg planla masteroppgaven og arbeidet med samtaleplanen, stod jeg i konflikt med fenomenologien, fordi jeg utarbeidet den basert på min forståelseshorisont. Forståelseshorisonten er imidlertid umulig å legge helt fra seg, for å få tak på andre menneskers livsverden og å utarbeide en slik samtaleplan krever at forskeren bruker sin forståelse (Johannessen et al., 2016: Kvarv, 2014). På en annen side har jeg vært svært bevisst min forståelseshorisont, noe som må til for å forstå andre menneskers livsverden, sier Johannessen et al. (2016). Å være bevisst sin forståelse er også med på å hindre at forståelseshorisonten påvirker datamateriale (Johannessen et al., 2016).

3.6 Forskningens kvalitet

I det følgende skal jeg diskutere og vurdere den innhentede dataen i forskningsprosjektet og dens kvalitet. Den samfunnsvitenskapelige dataen, som blir innhentet i forskning kan ha ulik kvalitet og kvaliteten bestemmes etter hvordan dataene skal brukes (Grønmo, 2016, s. 237).

3.6.1 Reliabilitet (Pålitelighet)

Reliabilitet omhandler forskningsprosjektets utføring, og om mitt forskningsprosjekt er gjort på en tillitsfull måte (Thagaard, 2009, s. 198). Derfor handler reliabilitet om datainnsamlingen, hvordan den er samlet inn, bearbeidet og hva som blir brukt (Johannessen et al., 2016, s. 231). Et annet ord, som blir brukt i forskningslitteraturen om reliabilitet er pålitelighet (Grønmo, 2016, s. 240 og 241).

Reliabilitet viser også til repliserbarhet, som innebærer spørsmålet om en annen forsker hadde får de samme resultatene, som jeg har fått i min forskning (Thagaard, 2009). Når det gjelder testing av forskningens reliabilitet er dette lite relevant for kvalitativ forskning, sier Johannesen et al. (2016, s. 231). Det er en diskusjon hvorvidt replisbarheten er relevant for kvalitativ forskning og dermed mitt forskningsprosjekt, da den er knyttet til det positivistiske paradigme (Thagaard, 2009). Willem L. Wardekker (2000, s. 259) sier, at vurderingen av kvaliteten på studien avhenger av hvilket paradigme, som ligger til grunn for studien. Grønmo

(2016, s. 248 og 249) viser også til at reliabiliteten sjeldent kan måles ved standardiserte metoder i kvalitativ forskning, slik som ved kvantitativ forskning. Grunnen til dette er at kvalitative forskningsprosjekter blir avhengige av hvem som forsker og på hvilket tidspunkt det skjer (Grønmo, 2016). Likevel er det både kvalitative og kvantitative metoder viktig at datainnsamlingen er gjort systematisk og basert på fremgangsmåter i metoden (Grønmo, 2016). Reliabiliteten kan vurderes ut ifra stabilitet og ekvivalens, slik som i kvantitative metoder, bare litt annerledes, hevder Grønmo (2016). Johannessen et al. (2016, s. 232) uttrykker, at det viktigste for å styrke påliteligheten i kvalitative studier er å beskrive åpent fremgangsmåten på detaljnivå. Grønmo (2016, s. 105) sier, også at det er det vanligste å gjøre.

Stabilitet kan vurderes i kvalitativ forskning, ved å ha flere ulike samtaler om temaet, med de samme deltakerne (Grønmo (2016, s. 249). Jeg har gjort dette i min masteroppgave, der jeg har møtt deltakerne til tre forskjellige samtaler, der fenomenet anerkjennelse har blitt belyst. I samtaleene har jeg hatt mulighet til å stille oppklarende spørsmål, spesielt i den siste samtalen, som var særlig tenkt til det formålet. Videre, sier Grønmo (2016), at stabiliteten i den kvalitative forskningen kan økes ved å gå gjennom datamaterialet på nytt, til flere ulike tidspunkter. Gjennom arbeidet med min forskningsprosess har jeg lyttet til lydopptaket på to forskjellige tidspunkter, mens jeg har fulgt med på transkripsjonen, for å forsikre meg om at jeg har skrevet det ned på riktig måte og får frem akkurat det deltakerne sier.

Ekvivalensen kan vurderes i kvalitative undersøkelser ved at flere forskere gjennomgår det samme datamaterialet og kan sjekke om de ulike beskrivelsene samsvarer (Grønmo, 2016, s. 250). Dette har ikke vært mulig å gjøre i min masteroppgave, samtidig påpeker Grønmo (2016) at det ikke er så vanlig at kvalitative data og reliabiliteten dens vurderes etter ekvivalens. Det er heller en beskrivelse og drøfting av materialet, dens gjennomføring, kontekst og forskerens rolle, som er det viktigste for å vurdere reliabilitet i kvalitative data (Grønmo, 2016).

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, hevder Postholm (2010, s. 127). Subjektiviteten min, som forsker må komme frem, for å heve kvaliteten på studien og det innebærer å beskrive min egen posisjon, erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010). Når mitt ståsted kommer til syne i forskningen, får leseren innblikk i bakgrunnen til valg, som er gjort (Postholm, 2010). I min masteroppgave beskriver jeg min interesse for anerkjennelsesbegrepet, synliggjør mine teoretiske perspektiver samt eksplisitt beskrivelse av min egen forskerposisjon. Dette er viktig, fordi det har betydning for valg, analyser og

tolkninger, jeg har gjort meg underveis (Postholm, 2010). Ved et innblikk i dette, kan min forskning ses i lys av mitt ståsted (Postholm, 2010).

I kvalitativ forskning ser man på om produseringen og bearbeidingen av data er gjort på en pålitelig måte, og om det blir lagt frem på en tydelig måte, slik at det kan vurderes om det er godt utført håndverk (Halkier, 2010, s. 128). Under prosessen med masteroppgaven har jeg skrevet logg, for å få oversikt over mine planer, tanker, begreper, helt fra starten. Dette gjør det mulig for meg å reflektere kritisk og systematisk over egen forskning (Silverman, 2006: referert i Halkier, 2010). Jeg har hatt jevnlige samtaler med min veileder, der vi har diskutert teori og metode. Å trekke inn andre forskere for et kritisk blikk på fremgangsmåten, er med på å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2009, s. 199). For å beskrive prosessen nøyaktig og være selvkritisk til valg og utføring, vil det være med på å styrke bekreftbarheten i forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 234). På denne måten vil min kvalitative forskning gi et unikt innblikk i et fenomen, som er preget av forskning, ikke bare min subjektive forståelseshorisont (Johannessen et al., 2016).

3.6.2 Validitet (Gyldighet)

Validitet handler om gyldighet og om datamaterialene, som er samlet inn er relevante for min problemstilling (Grønmo, 2016, s. 241). Reliabiliteten kan være høy i forskningsprosjektet, men det er validiteten, som avgjør om funnene er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 251). Det skilles mellom intern og ekstern validitet (Johannessen et al., 2016, s. 232-234). Særlig i kvantitative studier er disse brukt, men de er også relevante for å diskutere den kvalitative metoden (Grønmo, 2016, s. 254).

I det følgende skal jeg ta for meg intern validitet, som også kan bli betegnet, som troverdighet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Den kunnskapen problemstillingen søker etter å finne svar på, må henge sammen med hvordan jeg velger å gjennomføre fokusgruppene, både når det gjelder utvalg, plan for fokusgruppesamtalene, moderatorrollen samt analyse og presentasjon av datamaterialet mitt (Halkier, 2010, s. 127). Halkier (2010, s. 126 og 127) legger vekt på, at dette er en kontinuerlig prosess, der jeg bør vurdere underveis om jeg faktisk undersøker det som skal undersøkes. Underveis i prosessen har jeg utviklet forskningsprosjektet mitt fra «læreres *forståelse* og *utøvelse* av anerkjennelsesbegrepet» til «læreres *forståelser* og *beskrivelser* av anerkjennelsesbegrepet». *Utøvelse* har blitt byttet ut med *beskrivelser*, fordi jeg har sett i ettertid at jeg faktisk ikke undersøker deres utøvelse, slik jeg ville jeg gjort ved å

observere i klasserommet for eksempel. Deltakerne i mitt forskningsprosjekt beskriver derimot sin utøvelse. Jeg har også endret til flertall, *forståelser* og *beskrivelser*, fordi det er fire deltakere, som kommer med sine subjektive forståelser og beskrivelser av anerkjennelsesbegrepet.

Den eksterne validiteten, også kalt overførbarhet, handler om forskningen kan overføres og om det kan trekkes slutninger utover den forskningen, som er gjort (Johannessen et al., 2016, s. 233). Selv om ikke kvalitativ data kan bli statistisk generalisert, som kvantitativ forskning, søker man likevel etter å overføre kunnskap til liknende fenomener (Johannessen et al., 2016). I min masteroppgave om fenomenet anerkjennelse, søker jeg ikke etter å generalisere funnene mine. På en annen side håper jeg at mine beskrivelser og fortolkninger av anerkjennelsesfenomenet kan være nyttig for å belyse andre fenomener i skolen (Johannessen et al., 2016).

3.7 Ethiske overveielser

Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD på bakgrunn av lydopptak og behandling av personopplysninger. Jeg fikk dette godkjent 07.01.2021 og godkjenningen ligger vedlagt under vedlegg.

Deltakelse i et forskningsprosjekt skal på ingen måte gjøre skade verken fysisk eller psykisk (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2016, s. 19). Det skal riktig nok mye til å skade noen fysisk i humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning, men større eller mindre belastninger psykisk kan forekomme (NESH, 2016). Et etisk dilemma jeg har tatt stilling til har derfor vært hvilke spørsmål jeg stiller, og måten jeg stiller de på. Å vise respekt for deltakerne og ikke presse de til å si noe de egentlig ikke ønsker, er viktig å tenke på for å bevare deres integritet, sier Thagaard (2009, s. 109). I kapittel 3.4.2 Strukturering og moderatorinnvolvering skriver jeg om hvordan jeg har jobbet med spørsmålene mine for å unngå påvirkning av deltakernes svar. Et etisk dilemma oppstår når man vil at samfunnet skal få tilgang til en dypere innsikt i det som det forskes, men samtidig skal ikke forskningen true menneskeverdet (NESH, 2016, s. 12). Jeg som forsker, skal så langt det er mulig ikke påvirke forskningen og derfor er det nødvendig å reflektere etisk rundt spørsmålstillingen (NESH, 2016, s. 11).

God informasjon til deltakerne har vært viktig for meg i prosessen. Under rekrutteringen og første fokusgruppesamtale informerer jeg om prosjektet og deres rettigheter. Informasjonen skal gis på et språk og en måte som deltakerne forstår (NESH, 2016, s. 15). Det vil til enhver tid være mitt ansvar, at deltakerne forstår hva deltakelse innebærer (NESH, 2016). Deltakerne får også utdelt et informasjonsskriv med samtykkeskjema, som er nødvendig når man behandler personopplysninger (NESH, 2016, s. 13). Samtykkeskjema er dokumentert for å ivareta deltakerne i prosjektet sine rettigheter og ansvarliggjøre meg som forsker (NESH, 2016, s. 15).

Alle personopplysninger som innhentes skal anonymiseres og deltakerne skal ikke kunne bli kjent igjen i ferdigstilt forskning (NESH, 2016, s. 16). Å love konfidensialitet til deltakerne og forsikre de om at de er fullstendig anonymisert under og ved ferdigstilt prosjekt, samt at ingen andre enn meg og veileder får høre lydopptakene før de blir slettet, er spesielt viktig for meg å få frem. Halkier (2010, s. 74) trekker frem dette, som to av fire viktige punkter å tenke på etisk, når det gjelder fokusgruppen som metode. Videre snakker hun om å holde det man lover og opptre høflig (Halkier, 2010). Å overholde de avsatte tidspunktene og tidsbruken til hver samtale er noe jeg er opptatt av. Spesielt siden deltakerne uttrykker at de gjerne vil delta, men at de allerede er i et tidspress i jobben som lærer. Jeg har også gjort mitt ytterste for å opptre høflig både forut, under og etter fokusgruppesamtalene, blant annet bestemmer deltakerne tidspunktene for samtalene og i siste samtale mottar de en liten oppmerksomhet, som takk for sin deltakelse i mitt prosjekt.

3.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet beskrevet masteroppgavens vitenskapsteoretiske forankring, fenomenologien. Videre har jeg gjort rede for valg av metode og forskningsdesign. Det er en kvalitativ metode og fokusgruppe, som er valgt. Jeg har gjort rede for planlegging, gjennomføring og analysearbeidet i forbindelse med fokusgruppe, som metode. Begrepene fra analysen er relasjoner, tilpasset opplæring, etikk og makt. Disse blir med videre og blir presentert ytterligere i neste kapittel. Jeg har også diskutert masteroppgavens kvalitet og gjort rede for de etiske overveielsene.

4. Presentasjon av empiri

Kapittelet inneholder informasjon om deltakerne og en presentasjon av analysert datamateriale. Kodingen og kategoriseringen i tilknytning til min problemstilling, forskningsprosjektets tema og teoribakgrunn, har resultert i fire begreper, som lærerne trekker frem i forståelser og beskrivelser av anerkjennelsesbegrepet ut ifra sitt samfunnsmandat. Disse begrepene er relasjoner, tilpasset opplæring, etikk og makt. Jeg vil ta for meg hvert enkelt begrep, med deltakernes synspunkter, tanker og sitater, etter en presentasjon av deltakerne.

4.1 Deltakerne

Det er fire deltakere i datamaterialet og jeg velger å gi deltakerne et fiktivt navn hver. Deltakerne i fokusgruppen får navnene Iben, Luca, Kim og Alex. Navnene som er valgt er kjønnsnøytrale, fordi det har deltatt lærere av begge kjønn og jeg ikke ønsker at deltakerne skal bli kjent igjen på noe vis. Samtidig er det ikke hvem som sier hva som er relevant å få frem, men hva de sier. Deltakerne representerer fra ung til eldre i alder, og har dermed også ulik arbeidserfaring i skolen.

4.2 Relasjoner

I første foksugrupperesamtale ber jeg deltakerne diskutere begrepet anerkjennelse. Iben tar raskt ordet og sier man skiller mellom «*den overflatiske rosen*» og «*den tyngre utgaven av anerkjennelsesbegrepet*.» Iben sier deretter: «*en type holdning, et syn og en måte å møte andre mennesker på*.» Videre spør Kim: «*Er det en type respekt for andre mennesker, som er annerledes fra seg selv?*» Iben svarer: «*Ja, det synes jeg og det å kunne anerkjenne andres meninger og holdninger, kan utvikle en selv også, som menneske*.» I andre samtale snakker deltakerne om forskjellen på begrepene respekt og anerkjennelse. Alex sier, at begrepene har mye med hverandre å gjøre og sier videre: «*Anerkjennelsesbegrepet inneholder mer varme og kjærighet enn respektbegrepet og for meg virker det som, at anerkjennelse går mer på det personlige, mens respekten handler om det profesjonelle*.»

I den første samtalen forklarer Luca: «*Det oppleves, som at anerkjennelse er et grunnleggende behov elevene har, som må skje før de kan lære og utvikle seg. Anerkjennelse handler ikke om å forme elevene etter det samme, men om at det er rom for å være seg selv og det skal bygges*

på videre i skolen.» Kim problematiserer denne type væremåte eller holdning, fordi hen har erfart at det er problematisk for elever, som opplever to forskjellige verdisyn på skolen og hjemme: «De må oppleve at det er en vedvarende konflikt, som de må forholde seg til hver dag. Likedan er det en opplevelse av konflikt for læreren med å anerkjenne holdninger, av type rasistiske for eksempel, fordi dette strider imot vårt samfunnsmandat og det jeg står for.»

I andre samtale snakker Kim om kontaktlærerens fordel, til å bygge gode relasjoner og å kunne anerkjenne menneskeverdet. Kim sier: *«Kontaktlærer har mye mer med elevene å gjøre, enn faglærere, og det vil være enklere å bygge opp denne relasjonen og vise omsorg når man ser eleven i ulike settinger. Man vil kunne se menneske bak også. Da er det lettere å skille mellom mennesket og prestasjonen.»* Kim reflekterer også om utfordringer med å anerkjenne elever, hvis hen opplever at all arbeidet bak undervisning og læring er forgjeves. *«Da kan jeg bli litt irritert, fordi det skal jo på plass!»* uttrykker Kim. I første samtale gir også Luca uttrykk for at relasjonen er en viktig del av anerkjennelsesbegrepet. I forbindelse med casen og at læringsmiljøet er trøblete, sier Luca: *«Som lærer må man gå i seg selv, for å finne gode egenskaper ved elevene. Dette er egenskaper, som man liker ved elevene og som man kan uttrykke på en fin måte at man ønsker mer av, for å gjøre klasseromsituasjonen mer positiv for elevene.»*

I første samtale blir også begrepet krenkelser diskutert og satt i sammenheng med anerkjennelse. *«Men jeg lurer på om krenkelser henger litt sammen med anerkjennelse? Hvis du ikke føler deg anerkjent av læreren din, så er det kanskje lettere å føle seg krenket?»* Spør Kim de andre deltakerne. Hen fortsetter: *«Og hvis man klarer å anerkjenne elevene, at de da...».* Luca avbryter: *«At det da blir større takhøyde ja».* Kim svarer: *«Ja, og mindre sannsynlig for at de føler seg krenket av deg».* Videre omtaler Iben begrepet krenkelser som *«dypt sårende»* og *«et innhogg i privatlivet»*. Videre fortsetter Alex med å snakke om at krenkelser handler om: *«Å bli urettferdig tatt på noe man ikke kan noe for: bakgrunn eller utseende, for eksempel».* Både Luca og Kim uttrykker at det er *«opplevelsen»* av krenkelse som er det vesentlige. Alex og Luca drøfter videre at krenkelser er *«setting og personavhengig»*. Alex snakker om at opplevelsen av en krenkelse kan være avhengig av tidligere erfaringer, deretter sier Luca: *«Noe kan oppleves krenkende et sted, men ikke et annet. Avhengig av hvor mange og hvem som er til stede. Man kan oppleve å bli krenket på tomannshånd, men det føles kanskje verre i klasserommet hvor flere mennesker får det med seg. Det er ikke nødvendigvis så lett av lærer eller medelever å oppdage at noen opplever å føle seg krenket i et større fellesskap, kontra på tomannshånd.»*

I tredje samtale presenterer jeg Skjervheims (1996) begreper, deltaker og tilskuer. Jeg ønsker å få lærerne til å diskutere begrepene i dagens skole og hvordan de møter elever og snakker med dem, fordi teori om anerkjennelse ofte dreier seg om kommunikasjon, slik jeg har forstått det og lagt frem i kapittel 1.3 Begrepsavklaring. Kim, Luca og Alex snakker om at tidspress i undervisningen setter føringer for hvordan de møter elever. Luca sier: *«Jeg vil gjerne møte alle elever med respekt og høre alt ferdig, men knapt med tid gjør, at jeg ikke alltid kan gå i dialog med elevene».*

Alex snakker om at elevene, spesielt på småskolen, kan innlede til samtaler, som er lite relevant i forhold til det som foregår. Alex gir eksempelet: *«Når du går gjennom noe, også bare: Bestemora mi hadde en katt en gang.»* Alle deltakerne ler litt og Alex fortsetter: *«Og da kan det hende jeg må kutte og møte litt på en kaldere måte da: Ja, okei, men det må vente. Og da altså, du har jo fått den før også mot deg selv. Og det er jo ikke akkurat den beste følelsen.»* Diskusjonen går videre ut på at man gjerne møter elever med en tilskuerposisjon i slike situasjoner, og alle gir uttrykk for at de er enige om, at hvis man tillater for mye «katt» vil man raskere miste elever og bruke lenger tid på å hente seg inn. Kim, Alex og Luca snakker videre om, at det er noe lærere kan bli flinkere til, å møte elevene som deltakere. De snakker om å gi elevene svaralternativer eller presisere hva slags type svar man ønsker, for å unngå type «kattesvar» og i så fall hvis de kommer kan man møte elevene på en annen måte, fordi de allerede har uttrykt en forventning om hva dialogen skal handle om.

I samme samtale tar jeg fatt i læreplanen, der det står at aktiv deltakelse og dialogen mellom elev-lærer og lærer-hjem skal baseres på gjensidig respekt (UDIR, 2017, s. 7). Her diskuterer deltakerne dialogen med foreldre, som Luca uttrykker gjerne bør være oftere enn utviklingssamtaler. Luca sier det er stor forskjell mellom foreldrene, hvor mye kontakt og dialog de har. Noen snakker Luca kun med på utviklingssamtaler og foreldremøter, mens andre snakker hen med nesten daglig. Iben forteller at enkelte foreldre bruker læreren litt for mye og er veldig opptatt av å ha dialog med læreren om sitt barn. Kim sier: *«Da må man være flink til å sette grenser for seg selv og avslutte samtalen på en pen måte».* Tilbake svarer Luca: *«Men noen må man investere mer tid i, og den tiden er godt investert».* Iben sier seg enig i det: *«Ja, det kan være godt investert tid. Spesielt i starten. Det å møte dem godt. Du må jo møte foreldrene på et vis».*

Videre faller diskusjonen på at man kan gå inn i en dialog med ulik fremtoning og at det er ulike måter å møte foreldre på. Kim sier: *«Man kan legge det frem som et felles etisk dilemma.*

At slik og sånn har skjedd og hva gjør vi nå? Jeg er usikker på hva jeg skal gjøre nå, hva tenker dere? Kim tar en liten pause, før hen sier: «*Eller at man kan gå hardt inn og si at dette har skjedd, og dette er ikke greit!*» Iben svarer: «*Tilliten blir raskt brutt med en sånn måte å møte foreldrene på*». Senere i samtalen sier Kim: «*Også står det at dialogen skal være basert på gjensidig respekt i læreplanen, og det er ikke ofte jeg har møtt folk som ikke har oppført seg ordentlig. Men det har skjedd*». Videre forklarer Kim en vanskelig situasjon der hen blir møtt med sinne under samtale om barnet og diverse situasjoner. Kim sier: «*Man legger frem en sak også får du bare slengt tilbake, at dette er din og skolens skyld. De går i skyttergraven med en gang*». Luca sier: «*Dialogen er jo rett og slett brutt*». Kim svarer: «*Ja og jeg blir like forbauset hver gang. For jeg har hatt mange samtaler med foreldre og som oftest sier de bare: Takk. Takk for at du tar tak i dette. Men nå er det sånn: Ja, og hva har skjedd før dette, hva har skolen gjort? Men da blir jeg altså så satt ut, sliter med å beholde roen og å være profesjonell, for da går jeg i skyttergraven og blir inneslutta. Sier ikke så mye*».

Kims refleksjon om et vanskelig skole-hjem-forhold, blir inngangsporten til hvordan dialogen kan forbedres. Luca opplever at å investere tid er viktig og etter hvert som dialogen med foreldre blir bedre, blir det lettere å samarbeide. Luca sier: «*Da tar det lenger tid å nå de målene jeg ønsker, men det er trossalt bedre enn at det ikke skjer noe læring eller utvikling. Dialogen er ferskvare og den må vedlikeholdes, spesielt der det har vært turbulent*». Kim svarer: «*Å bli kjent med elever og foreldre er et nøkkelord i forbedring av dialog*». Iben legger til: «*Dialogforbedring med elever kan ofte gjøres i mer praktiske fag eller på typiske turdager*». Iben opplever at elever er annerledes da og er mer åpne for kontakt i slike settinger. Iben fortsetter med et smil om munnen: «*Jeg har fått høre at jeg er hyggeligere ute på tur enn i klasserommet*».

4.3 Tilpasset opplæring

I første samtale presenterer jeg deltakerne for en case. Deltakerne blir opptatt av endring og handling må til for å endre denne fastlåste situasjonen, som både læreren og elevene står i. Luca uttrykker at det må skje en endring for at skolehverdagen og læringsmiljøet skal bli bedre for både hvert enkelt individ og fellesskapet. Særlig Kim uttrykker ulike tiltak gjennom setninger som: «*Kanskje dette er barn som trenger å strekke på seg, kan Janne gjøre avtaler på at de kan gå på do i stedet for å gå rundt og snakke med andre i klasserommet?*» og «*Har hun snakket ordentlig med disse barna det gjelder og hvorfor det blir forstyrrende?*». Alex

uttrykker også forslag til tiltak: «*Sette mindre mål, si: dette er det du skal klare. Kanskje de opplever at det blir mye.*» Iben sier: «*Hvis de opplever at det blir for vanskelig for dem, så vil det jo skape uro, sannsynligvis.*» Videre uttrykker Iben og Kim, at kartlegging av klasseromssituasjonen av en utenforstående, også kanskje kan være med på å finne tiltak for å endre dette.

Dilemmaet mellom individet og fellesskapet snakkes om av Iben og Luca, som deler sine erfaringer med oppgaver, slik at elevene kan jobbe ut ifra sitt faglige nivå. Luca sier: «*Jeg prøver å ha en kort gjennomgang på tavlen, fordi de «sterke» elevene kommer i gang selv og de «svake» elevene må likevel ha lærerstøtte en-til-en eller i en mindre gruppe etter modellering på tavlen.*» Iben fortsetter: «*Slik får de sterke utfordringen med å ta fatt på en oppgave selv, uten for mye innputt. Likedan får de svakere mulighet til å bli forklart på sitt nivå.*»

I overordnet del (UDIR, 2017, s. 4) står det, at ulikheter skal anerkjennes og bli verdsatt. Jeg spør derfor deltakerne i samtale to om hva slags ulikheter det kan være snakk om. Iben og Kim svarer at det faglige nivået kan være ulikt og at de setter pris på det. Iben sier: «*Arbeidshverdagen blir mer spennende.*» Samtidig påpeker Kim at det er en stor styrke ved at elevene opplever ulikheter i klasserommet. Slik vil de erfare at alle er ulike og elevene har lettere for å akseptere seg selv. Imidlertid trekker Kim frem en utfordrende del ved ulikhetene i klasserommet, som går mer på personlig ulikhet: «*De stille elevene kan være vanskelig å få til å delta i fellesskapet, samt elever med høyt aktivitetsnivå kan skape uro.*»

Videre snakker deltakerne om hvordan ulikheter kan anerkjennes og Kim sier: «*Man kan legge inn mer bevegelse i opplæringen.*» Alex sier, at læreren bør huske på å løfte frem både aktive og passive elevene i løpet av en time: «*For å vise at man anerkjenner mer enn de som sitter i ro, konsentrerer seg og rekker opp hånden for å svare. Men også at det er greit å være stille og passiv eller urolig og aktiv.*»

Under fokusgruppesamtale tre blir dilemmaet «likeverdig tilbud når elevene deltar på ulike vilkår» diskutert (Fraser, 2000). Luca uttrykker: «*Alle lærere er ulike og alle elever er ulike, så ingen vil få et likt tilbud. Både fordi lærere gir ulikt og elevenes forutsetninger er ulike.*» På en annen side sier Alex: «*Alle får på en måte samme tilbudet, for her blir elevene møtt uavhengig og vi lærerne er faktisk ganske like med tanke på bakgrunn og kultur. Jeg prøver å ikke henge meg opp i for mye av elevenes bakgrunn og la det påvirke hvordan jeg møter dem,*

for at skolen ikke skal fortsette å bygge oppunder forskjellene.» Kim fortsetter diskusjonen med å si at: «Det er en viss urettferdighet til stede, fordi noen elever får en forsterkning av sin kultur, men andre elever møter en helt annen verden. For eksempel dette med bøker, måten å snakke på og om, kan være likt eller forskjellig».

Videre sier Iben: *«Min opplevelse er at barna ofte er veldig omstillingsdyktige».* Iben drar frem begrepet resiliens og løvetannbarna for å si: *«De aller fleste barna klarer seg jo godt likevel».* Kim sier seg enig, men uttrykker igjen: *«Men noen opplever faktisk stor forskjell».* Alex spør deretter: *«Gjør dette at elevene føler seg krenket når skolehverdagen er helt motsatt av deres virkelighet?»* Alex og Kim snakker ut fra dette om at det er tungt til tider, både på vegne av de selv og barna. Spesielt når det er så tydelig forskjell på skole og hjemme, og hvilke verdier som ble satt pris på. Alex beskriver det som en *«motvind»* og sier: *«Alt som blir bygd opp på skolen, blir revet ned igjen når barna kommer hjem»* Kim avslutter samtalen med: *«Jeg synes synd på ungene også, for det blir en voldsom lojalitetskrise.»*

Luca trekker frem arbeid med likheter, som et viktig bidrag til opplevelsen av tilhørighet i klasserommet. Luca beskriver en tidligere læringssituasjon i sin klasse, der de arbeidet med finne likhetstrekk med fire andre elever i klassen. Luca sier: *«Jeg opplever at det er vanskelig for elevene å mislike medelever med en lik egenskap som seg selv og at mine elever fikk seg en aha-opplevelse under denne øvelsen. En opplevelse og følelse av at de er likere enn de trodde.»* Det var også en aha-opplevelse for Luca, fordi hen trodde likhetene var tydelig for elevene, men forstår nå at elevene trenger hjelp for å bli bevisst.

Ut ifra diskusjonen om tilhørighet i fellesskapet trekker Iben frem elevene, som er mye på flyttfot og som aldri rekker å finne seg til rette i fellesskapet. Kim uttrykker samme bekymring: *«Mmm. For de andre rekker ikke bli kjent med dem og du som lærer rekker ikke bli kjent med dem, for å kunne vise dem frem, trekke frem sterke sider og ja. Anerkjenne».* Iben sier seg enig: *«Desto eldre elevene blir, desto verre blir det. Bånd og sosiale relasjoner som stadig blir brutt».* Videre i samtalen om tilhørighet uttrykker både Alex og Luca at de elevene som opplever stor tilhørighet i klasserommet, *bidrar, blir engasjerte og superivrige etter læring.* Luca omtaler opplevelsen av tilhørighet i klasserommet som: *«Bensin på bålet».* Videre sier hen: *«Når elever opplever tilhørighet og engasjement i klasserommet, trenger du bare å be om mer, og eleven gir mer. Det er akkurat som å vanne en plante!»* Alex sier at de stille elevene i klasserommet, som ikke yter, ofte er de, som ikke føler like stor tilhørighet i

klasserommet. Kim spør Alex: «Regner med vi tenker på samme jente?» Alex svarer: «Ja, hun er redd for å snakke høyt. Trekker seg innover. Ja.»

Under tilhørighet samtalen startet en diskusjon mellom deltakerne knyttet til Honneths kjærlighetssfære. Luca stiller spørsmål ved om kjærligheten man får hjemmefra som barn har konsekvenser for hvordan elever er i klasserommet. Iben svarer: «Også er det mye personlighet.» Kim svarer til Luca: «Det kan godt være, men jeg tror det er personlighet og hvilke verdier man har med seg hjemmefra. Man kan ha blitt møtt med kjærlighet og blitt fulgt godt opp, men hvis man samtidig har «lært» at det er alle andre feil eller at andre skal gjøre ting for deg, så blir man kanskje passiv i klasserommet?» Alex sier: «Hvis man har tidligere negative skoleerfaringer, med en annen kultur enn den de møter på vår skole, der man kan være seg selv, si hva man vil og delta. Da kan det kanskje være vanskelig å gripe muligheten. Jeg tror at å ha opplevd noe traumatisk på skolen kan påvirke, uavhengig av hvor mye kjærlighet du har fått hjemme.»

4.4 Etikk

Tidlig i første samtale med deltakerne snakker Kim om et etisk dilemma med anerkjennelse. Det omhandler der hjemmemiljøet og skolemiljøet har ulike verdier og holdninger. Kim sier: «Jeg opplever det som problematisk hvis en elev har med seg holdninger som er totalt annerledes fra det som oppleves og er vedtatt i skolen. Hva med anerkjennelse da, for det er jo viktig likevel at.. Jeg kan tenke meg at det er viktig for en elev å føle at.. å ikke begynne å føle på at det som blir sagt hjemme ikke er bra nok. Eller at det vi gjør hjemme er feil.» Iben sier seg enig og at man ville havne i en slags klem: «Fordi man kanskje opplever som lærer at dette blir helt feil for en selv.» Kim uttrykker: «Det vil bli en utfordring med denne anerkjennelsen når vårt mandat er helt annerledes, i forhold til noen holdninger enkelte elever kommer med på skolen.»

«Etiske dilemmaer møter vi hver eneste dag, omtrent hele tiden og de er større og mindre.» sier Kim. Videre snakker deltakerne om at det ikke er noe fasitsvar. Luca sier: «Noe som er riktig for en elev, er ikke nødvendigvis riktig for en annen elev». Alex sier: «Ofte tas en avgjørelse på relativt kort tid, bare i løpet av sekunder og det er der dilemmaet kommer inn. Hvis man derimot hadde hatt en hel kveld på å tenke over det, da.» Luca avbryter: «Ja, da hadde du «naila» det.»

Videre snakker deltakerne om at man kan ta feil avgjørelse også, og Iben sier: *«Det er lov å innrømme feil og vise frem sine menneskelige sider også, både ovenfor elever og foreldre»*. Alle er enige i dette og Kim sier: *«Jeg innrømmer gjerne feil ovenfor elever, men opplever det som mer problematisk å legge meg flat ovenfor foreldre»*. Luca uttrykker at etiske dilemmaer nesten er jobben deres: *«Vi må stå i det hele tiden og det forventes konstant at man tar riktig avgjørelse på «millisekundet»»*. Kim sier: *«Hvis jeg har stått i en situasjon, der jeg har handlet med en gang og vært rasende for at en elev nok en gang har gjort noe dumt i et friminutt og jeg ringer foreldrene, som gjerne blir opprørte. Da sliter jeg med å si at, ja, kanskje jeg var litt for rask. Da forsvarer jeg meg med nebb og klør»*. Luca svarer: *«Men da har du handlet i affekt og det er mye følelser innblandet. I ettertid kan man se at man kunne gjort ting annerledes»*. Alex sier: *«Av og til blir man stilt til veggs for avgjørelser, som har blitt tatt, men som regel tar man rett avgjørelse og dagen går videre»*.

Alex opplever et etisk dilemma om å anerkjenne menneskeverdet i en prestasjonsbasert skole. Alex uttrykker at det av og til er vanskelig å få til begge deler, både anerkjenne enkelteleven for den det er og samtidig få til læring og utvikling. Alex sier: *«For du vil jo dytte de videre og ikke bare si: Nei, du er god akkurat som du er»*. Spesielt i spesialundervisningstimer opplever Alex dette som problematisk. Samtidig uttrykker Luca at det er lettere å anerkjenne elever i spesialundervisningstimer, fordi de er færre å forholde seg til. Luca ender samtalen med å si: *«I motsetning til når elevene er i hel klasse, da er det i større grad elevene, som må tilpasse seg meg og der jeg har lagt nivået»*.

Det er også etiske dilemmaer tilknyttet mangfoldet som skal anerkjennes. Luca sier: *«Det er ikke satt noen føringer for hva som skal anerkjennes av mangfold i klasserommet og det er noe man hele tiden må forholde seg til som lærer. Hvor går grensa for hva jeg tolerer og ikke»*.

I forbindelse med casen spør jeg deltakerne om det er noen etiske dilemmaer som oppstår og eventuelt hvilke. Luca svarer: *«Ja, for eksempel når Janne står i det og tar avgjørelser, så ender det kanskje opp for Janne at hun opplever ofte «ånei, dette ble feil» og at elevene nok en gang får negativ oppmerksomhet, og at det blir en ond sirkel. Så hva kan hun gjøre annerledes?»* Mot slutten av diskusjonen rundt casen sier Iben: *«Dette er i hvertfall en veldig vanlig case, som alle lærere kan oppleve og den har mange ulike løsninger!»* De resterende deltakerne uttrykker et samstemt: *«Mmm!»*

4.5 Makt

I første samtale om emnet krenkelser spør Kim: *«Er det en maktubalanse i ordet krenkelse?»* Luca svarer: *«Ja.»* Videre spør Kim: *«Blir man krenket av noen, som står over seg på en eller annen måte, som har mer eller er sterkere?»* Iben uttrykker at hen tror at krenkelsesopplevelser i størst grad skjer under slike omstendigheter. Alex kommer med innspill, om at hen tror at det kan være like vondt om en venn sier noe, som du opplever som krenkende. Videre i samtalen uttrykker Iben at hen opplever at når man krenker noen, så uttrykker det at man misbruker makten sin. Kim sier seg enig i at hvis man krenker noen i skolesammenheng misbruker man makten sin. Alex sier: *«Da har man gått etter et ømt punkt, helt bevisst»*. Luca presiserer: *«Bevisst ja»*. Alle var enige i dette og uttrykte det med et samstemt: *«Mmm.»*

I samtale to snakker deltakerne om anerkjennelse av ulikheter og Luca trekker frem makten en lærer har i klasserommet: *«Hva som læreren anerkjenner i klasserommet, påvirker også hva elevene anerkjenner av seg selv og medelever.»* sier Luca og trekker videre frem noe som oppleves viktig i klasserommet: *«Å løfte frem elevers styrker, kanskje spesielt for elever som er faglige svake, for å vise at man anerkjenner alle type elever og at man har ulike sterke og svake sider er viktig synes jeg.»* Alex er enig i dette og sier: *«Jeg prøver ofte å løfte frem elever for at de skal få vist frem egenskapene sine. Jeg har en urolig elev og prøver å la eleven få komme opp gjøre noe på tavlen, for å oppleve mestring selv og at andre også får se og anerkjenne eleven.»*

Senere i samtale to kommer også Kim med et eksempel fra klasserommet, som sier noe om makten til læreren. Kim deler en opplevelse fra året før, der læreren som jeg velger å kalle Jo, er kjempeflink til å løfte frem en elev. Eleven det gjelder var ikke noe spesielt sterk faglig på skolen, men hoderegning var noe eleven virkelig mestret! Kim sier: *«Og Jo sa: Nei, nå må du hjelpe oss med dette her, nei, kom igjen, hva er svaret? Jeg vet ikke om noen klarer det her jeg.. Hva er svaret?»* Videre sier Kim: *«Og eleven svarte rett hver gang, men klarte jo aldri å forklare hvordan han tenkte, men hen hadde ofte riktig svar. Og eleven vokste på det, og begynte å orke og skrive litt. Og blomstret både på det ene og det andre, og det handlet om å oppleve og faktisk kunne. Til dette svarte Luca: «Denne eleven fikk et nytt syn på seg selv ved hjelp av Jo».* Kim legger til: *«Og klassen»*. Luca uttrykker at makten læreren har i klasserommet og endringer som kan gjøres, nesten er skremmende, både på godt og vondt.

I siste samtale ønsker jeg at maktbegrepet blir snakket mer om og Luca starter samtalen med å si at man kan styre det meste i et klasserom, særlig på barneskolen. Hen uttrykker at hen aldri har opplevd at noen ikke gjort noe hen ba om. «*De kan blir fornærma, men de gjør alt jeg ber dem om i klasserommet.*» sier Luca. Iben og Alex er enig. Kim sier: «*Det ligger en makt i hvem som får svare, hvem som blir hørt, hvem som ikke blir hørt og hvem som blir plukket ut.*» Videre sier Kim at makten lærere utøver, farger også elevenes syn på hverandre.

Både Alex og Iben kommer med eksempler på hvor stor makt en lærer kan ha i klasserommet ved å fortelle erfaringer med spøker. Alex sier: «*Jeg kan si at det landet en ufo på taket mitt i går og de bare: seriøst?*» Iben sier at hen har sagt til sine elever at Øisteins blyant (en barnetv-skikkelse) er broren. Iben sier: «*Jeg sa det var jeg som hadde ideen, men Øistein stakk av med hele pakka og tjente alle pengene. Noen år senere hadde jeg noen av disse barnas småsøsken, som spurte om det var jeg som var søsken til Øisteins blyant.*»

Alex snakker også om en type makt i bakgrunnen man har som lærer, som hen omtalte som «*usynlig.*» Alex sier at lærere har sine eksempler og referanser ut fra sin bakgrunn og at det er noe, som kanskje ikke tenkes på så mye i hverdagen. Samtidig kan Alex tenke seg at, for noen kan det hen sier oppleves, som fremmed eller fjernt. Luca svarer Alex: «*Jeg er ofte obs på dette etter ferier og helger. Jeg snakker oftere om helger med elevene, hvor jeg absolutt ikke har gjort noen ting. For å vise at det er helt greit og faktisk ganske så fint, at man ikke har gjort noe som helst spesielt.*» Iben sier: «*Kjempeviktig!*». Kim uttrykker: «*Dette handler jo om anerkjennelse!*». Luca sier: «*Dette handler om å være bevisst på det man faktisk har i ryggmargen.*» Samtidig påpeker Alex at man ikke kan henge seg for mye opp i dette: «*Man kan jo ikke gå rundt å analysere alt man sier og gjør i løpet av en dag.*» Kim er enig og avslutter med å si: «*Man kan jo ikke lage en puteskole heller, for elevene skal jo trossalt lære seg å manøvrere seg i et samfunn.*»

5. Drøfting

I kapittel 5. Drøfting, skal jeg diskutere datamaterialet mitt opp mot det teoretiske rammeverket jeg tidligere har lagt frem. Uttalelsene fra deltakerne danner grunnlaget for mine fortolkninger, og gjør det mulig for meg å kunne mene noe om hvilke forståelser og beskrivelser lærere gjør seg. Jeg tar for meg forskningsspørsmålene hver for seg og drøfter deltakernes perspektiver, samt en oppsummering til slutt. I oppsummeringene vil jeg legge sammen det jeg forstår som deltakernes subjektive forståelser, fordi rammene som er satt for denne mastergraden ikke gjør det mulig å legge frem en og en deltaker, da vil oppgavens omfang bli for omfattende. Jeg tar for meg forskningsspørsmålene for å kunne svare på problemstillingen og vil dermed minne om problemstillingen min, før jeg legger frem drøftingskapittelet: *Hvordan forstår og beskriver lærere anerkjennelsesbegrepet i skolen med bakgrunn i sitt samfunnsmandat?*

5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke forståelser legger lærerne i begrepet?

I første samtale med deltakerne ber jeg deltakerne diskutere anerkjennelse, uten å si noe om begrepet i forkant. Iben skiller mellom «*overflatisk ros*» og «*den tyngre utgaven*» av begrepet. Det blir derfor avklart med en gang, at lærerne skiller mellom ros og anerkjennelse. De forveksler ikke begrepene, slik Jordet (2020) sier at det ofte gjøres i dagligtale og litteratur. Selv om det bare er en deltaker, som sier dette eksplisitt, viser det seg utover samtalen at de andre også ser på anerkjennelse, som noe annet enn ros. Luca omtaler det som «*et grunnleggende behov elevene har*» og Kim bruker ordet «*respekt*» for å omtale anerkjennelsesbegrepet. «*Et grunnleggende behov*» som Luca omtaler anerkjennelse som, ligner på Jordets (2020) forståelse. Han sier at anerkjennelse er et grunnleggende psykologisk behov alle mennesker har, samtidig innebærer det å respektere elevers likeverdighet innenfor fellesskapet, som også passer til Kims syn på respekt (Jordet, 2020).

Jordets (2020) perspektiver bygger på Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori, som sier at anerkjennelse fører til at mennesker utvikler et godt selvforhold, hvis det blant annet blir møtt med sine rettigheter og plikter. Ordet plikter uttrykker at anerkjennelsen må være gjensidig, for det er bare slik samfunnsutviklingen går fremover, hevder Honneth (2008/1992). I henhold til Honneths (2008/1992) teori, er respekt, som Kim uttrykker, svært relevant for anerkjennelse.

«*Det grunnleggende behovet*», som Luca snakker om, kan tolkes til det Honneth (2008/1992) omtaler, som anerkjennelse gjennom kjærlighet. Kjærlighet er det første nivået i anerkjennelsesprosessen, som må ligge til grunn i mennesket, for at det skal tørre å stå frem og tre ut i samfunnet med sine rettigheter og plikter (Honneth, 2008/1992). Gjennom kjærligheten utvikler mennesket selvfølelse og blir trygg på at det har en egenverdi uavhengig av prestasjoner (Honneth, 2008/1992; Jordet, 2020). Dermed kan det virke som at både det Luca og Kim sier, er svært relevant innenfor Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori. Selv om de ikke nevner noe særlig om sosial verdsetting, som er det tredje nivået til Honneth (2008/1992) så uttrykker Luca at kjærligheten må ligg i bunn før det kan skje: «*Det oppleves som, at anerkjennelse er et grunnleggende behov elevene har, som må skje før de lære og utvikle seg.*»

Samtidig nærmer Luca seg den sosiale verdsettingen til Honneth (2008/1992) mer ved å si: «*Anerkjennelse handler ikke om å forme elevene etter det samme, men om at det er rom for å være seg selv og at det skal bygges videre på i skolen.*» I utsagnet til Luca kommer det frem at det er «*rom for å være seg selv*», dette viser til kjærlighetsperspektivet til Honneth (2008/1992), at eleven har verdi i seg selv som mennesket. Videre sier Luca at det skal bygges videre på i skolen og her kan jeg trekke paralleller til Honneths (2008/1992) sosial verdsetting, som handler om positiv innstilling til unike egenskaper og ferdigheter som skiller individene. Luca uttrykker at den bakgrunnen eleven kommer med skal bygges videre på, og dette tolker jeg som at en verdsetter de kunnskaper og ferdighetene elevene kommer med og betyr noe i fellesskapet (Honneth, 2008/1992). På den andre siden vektlegger også utsagnet til Luca at ulikheter skal anerkjennes, som jeg kommer tilbake til senere i drøftingsdelen. I forbindelse med casen jeg legger frem, sier også Luca at de gode egenskapene hos elevene må letes frem og det må uttrykke et ønske om å se mer av disse. Dette sammenfaller med Honneths (2008/1992) solidariske anerkjennelse, der de felles målene nås ved å etterspørre andres kvaliteter.

Iben omtaler anerkjennelse som: «*En type holdning, et syn og en måte å møte andre mennesker på.*» Ibens måte å omtale anerkjennelse, kan minne om Schibbyes (1996) terapeutiske forståelse av begrepet. Jordet (2020) er inspirert av Schibbye (1996) sin forståelse, da han tar fatt på Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori i sin bok. Schibbye (1996) omtaler anerkjennelse som en holdning i terapeuten, som uttrykkes og virker inn i relasjonen. Dette viser til et subjekt-subjekt-syn, der det handler om å ta den andres opplevelsesmessige synspunkt (Schibbye, 1996). Kim stiller spørsmålet: «*Er det (anerkjennelse) en type respekt*

for andre mennesker som er annerledes fra seg selv?» Iben svarer: *«Ja, det synes jeg og det å kunne anerkjenne andres meninger og holdninger, kan utvikle en selv også, som menneske.»* Jeg opplever at Ibens svar uttrykker gjensidigheten i anerkjennelse, som både Schibbye (1996) og Honneth (2008/1992) viser til. Samtidig uttrykker Iben, at mennesket blir utviklet ved å anerkjenne andres meninger og holdninger. På lik linje argumenter Honneth (2008/1992) for at hvis mennesker anerkjenner hverandre, altså at anerkjennelsen er gjensidig, utvikler også samfunnet seg sosialt. Ibens forståelse viser også til å møte individet med deltakerposisjon og å være i en treleddet relasjon, der ego og alter deler saken (Skjervheim, 1996). Et slikt dialogisk møte omtaler Bakhtin (2003) som væren i verden.

Kim tenker at anerkjennelse er en respekt for andre mennesker, men det kan det virke som at Alex forstår det annerledes. Alex sier: *«Anerkjennelsesbegrepet inneholder mer varme og kjærlighet enn respektbegrepet, og for meg virker det som, at anerkjennelse går mer på det personlige, mens respekten handler om det profesjonelle.»* Jeg opplever at Alex deler begrepene hver for seg, mens hos Honneth (2008/1992) er respekten en del av anerkjennelsen. Gjennom anerkjennelse, som rettigheter, finner vi respektbegrepet hos Honneth (2008/1992), der han omtaler respekt med at mennesket har gyldighet og formål i seg selv. Likevel har jeg inntrykk av at Alex viser til kjærlighetsbegrepet, når hen omtaler anerkjennelse og sier *«varme»*. For det er jo nettopp det kjærlighetsbegrepet til Honneth (2008/1992) viser til, å vise at en verdsetter hverandre følelsesmessig og det viser kanskje mer til varme, fremfor respekt, som viser til at mennesket har gyldighet. Samtidig kan det tolkes som, at både Honneth (2008/1992) og Alex mener at begge deler må skje, de definerer bare begrepene ulikt.

Begrepet krenkelser blir satt i sammenheng med anerkjennelse under første samtale, allerede før jeg har presentert deltakerne for teorien til Honneth (2008/1992). Kim spør de andre deltakerne: *«Men jeg lurar på om krenkelser henger litt sammen med anerkjennelse? Hvis du ikke føler deg anerkjent av læreren din, så er det kanskje lettere å føle seg krenket?»* Luca og Kim er enig og dette samsvarer til dels med Honneths (2008/1992) teori om krenkelser, som det motsatte av anerkjennelse. Honneth (2008/1992) sier det kommer til uttrykk gjennom ringakt eller mangel på anerkjennelse. Iben omtaler krenkelser, som *«dypt sårende»* og *«et innhogg i privatlivet.»* Alex sier videre: *«Å bli urettferdig tatt på noe man ikke kan noe for: bakgrunn eller utseende for eksempel.»* Samtidig understreker Luca og Kim at det er opplevelsen av krenkelser som er vesentlig. Dette tolker jeg mot Schibbyes (1996) terapeutiske forståelse av begrepet, der det opplevelsesmessige synspunktet er vesentlig. Honneth (2008/1992) viser til at krenkelser fører til skade på menneskets identitet og selvverd. Dette

kan ses i sammenheng med deltakernes beskrivelser «*dypt sårende*» og «*et innhogg i privatlivet*». Jeg tolker det dit at deltakerne opplever krenkelser, som et sterkt begrep.

Videre drøfter Alex og Luca at krenkelser kan oppleves forskjellig etter erfaring, samt at det kan være setting og personavhengig. «*Noe kan oppleves krenkende et sted, men ikke et annet. Avhengig av hvor mange og hvem som er til stede*» sier Luca. Videre reflekter Luca rundt at en kan oppleve å bli krenket på tomannshånd, men samtidig er det kanskje verre i klasserommet der flere får det med seg. Lærerens makt i klasserommet i form av dens rolle og posisjon, kan brukes både positivt og negativt, påpeker Damsgaard (2010). Deltakernes refleksjoner rundt hvem som er til stede i settingen er interessant, og at det kanskje er verre da flere er til stede. Ifølge Damsgaard (2010) kan det være vanskelig å ta et oppgjør mot makten alene, men kanskje like vanskelig om den har tilskuere. Tilskuerne er i dette tilfelle medelever, som disse også står i en asymmetrisk posisjon til læreren.

Kim, Luca og Iben uttrykker at begrepet krenkelser henger sammen med makt og maktubalanse. «*Blir man krenket av noen, som står over seg på en eller annen måte, som har mer eller er sterkere?*» spør Kim. Dermed kommer deltakerne inn på lærernes maktposisjon, som Damsgaard (2010) påpeker at en alltid må være bevisst og reflektere rundt som lærer. Samtidig sier Alex at mennesker kan oppleve det like sårende, hvis en venn gjør eller sier noe til deg. Det samsvarer med Honneths (2008/1992) teori og opplevelse av kjærlighet, og ved å bli krenket innenfor denne private sfæren, kan mennesket miste tillit til omverden og til sin egenverdi. Alex sitt perspektiv kan på den ene siden ses i sammenheng med at en dyp kjærlighetsrelasjon med en venn kan være minst like sårende, som når en lærer sårer deg. Dette perspektivet forsterker poenget til Schaanning (2020) om at læreren kan sortere deg etter prestasjoner i skolen og dermed etter verdi. Hvordan kjærlighetsrelasjonen mellom lærer og elev skal være troverdig for eleven og være like dyp som en vennskapsrelasjon, stiller jeg spørsmålsteget ved hvis man samtidig blir satt lavere i prestasjonsverdi i skolen.

Jeg trekker nå trådene tilbake igjen til krenkelser innenfor lærer-elev-relasjon og maktubalansen, som deltakerne diskuterer. Ved å ikke bli anerkjent innenfor rettigheter, men ved å bli krenket på bakgrunn av makt, vil mennesket miste sin plass som likeverdig, hevder Honneth (2008/1992). Dette henger sammen med det Iben sier, at hvis man krenker noen, misbruker man makten sin. Videre presiserte både Alex og Luca at man innenfor lærerprofesjonen har gått etter «*et ømt punkt bevisst*». Jeg opplever at deltakerne tenker innenfor Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori og at all makt og krenkelser er lærerens

«feil». Jeg synes det derfor er viktig å trekke frem Schaanning (2020) kritiske blikk på Jordets fremstilling av Honneths anerkjennelsesteori, der det kan virke som at Jordet (2020) indikerer at lærerprofesjonen og skolekulturen har skylden for krenkelser.

Schaanning (2020) stiller spørsmål ved hvorfor Jordet (2020) ikke ser kritisk på skolesystemet. Det interessante her er at Fraser (2000) i stor grad tenker kritisk om Honneths (2008/1992) teori for det samme, et for snevert syn på rettferdighet i samfunnet. Fraser (2000) hevder at for et rettferdig samfunn med lik deltakelse for alle, må ikke bare individet anerkjennes innenfor de tre sfærene, men fordeling av ressurser og endring i institusjoners mønster må også forekomme. Disse mønstrene kan finnes innenfor lover og politikk, sier Fraser (2000). Hun ønsker dermed å vende blikket vekk fra at kulturell nedverdighet og kultur ulikhet er grunnen til urettferdighet i samfunnet, men til at politikk og lover må endre sine verdier, slik at de fremmer likeverdig deltakelse. Det interessante her er at deltakerne nærmest stiller seg bak at det er deres profesjonsutøvelse det er noe feil med, da de snakker om at krenkelser er et maktmisbruk, hvis elevene opplever krenkelser. Det var akkurat dette Schaanning (2020) kritiserte Jordet for, å gi lærerne opplevelse av skyld. Samtidig kan deltakerne være bevisst på at de er underlagt en politikk, som gjør at de må gjøre slik de gjør og at det ligger makt i det, men at det ikke kommer frem i innsamlingen av data. Jeg kommer tilbake til deltakernes refleksjoner rundt makt senere i drøftingen.

Hvilke ulikheter som skal anerkjennes og verdsettes i skolen blir diskutert. Deltakerne sier at det faglige nivået skal anerkjennes. Det viser også Honneths (2008/1992) sosiale verdsetting til, at menneskers ulike egenskaper og kunnskaper skal verdsettes. Både Iben og Kim gir uttrykk for at de verdsetter ulikheter i klasserommet. Iben sier: «*Arbeidshverdagen blir mer spennende.*» Mens Kim sier, at ulikheter i klasserommet er en styrke for elevene å oppleve, slik kan de akseptere seg selv. Det henger også i tråd med Honneths (2008/1992) forståelse av anerkjennelse, og det solidariske fellesskapet, der alles bidrag har verdi. Samtidig henger det sammen med overordnet del: «Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre.» (UDIR, 2017, s. 15).

Jeg spør deltakerne hvordan ulikhetene kan anerkjennes i klasserommet. Kim sier: «*Mer bevegelse i opplæringen.*» Alex forteller at hen prøver å vise anerkjennelse av både stille og passive eller urolige og aktive, ved å løfte frem disse. Jeg tolker at Kim og Alex sine utsagn handler om elevene som ikke nødvendigvis passer inn i klasserommets inndeling. Dette kan ses i sammenheng med Foucaults (1999) teori om inndelingens kunst og at individene er

plassert i rekker, slik pultene ofte er i et klasserom i dag. På denne måten kan læreren passe på elevene og ødelegge kommunikasjonsnett og lignende (Foucault, 1999). Jeg tolker det derfor at anerkjennelse av ulikheter handler om å anerkjenne de ulike personlighetene, både de rolige og aktive barna i klasserommet, og dette kan gjøres med mer bevegelse for spesielt de aktive og urolige barna. Dette handler kanskje om Honneths (2008/1992: Jordet, 2020) sosial verdsetting også, at en skal drive med mer bevegelse i skolen, slik at alle elevene får vist frem sine kunnskaper og egenskaper, og utvikler en selvtillit.

Schaanning (2020) tar for seg et dilemma her og deler sine kritiske tanker om Jordets bok, som bygger på Honneths anerkjennelsesteori. Schaanning (2020) peker på at den sosiale verdsettingen er underlagt læreplaner, som gjør at det slett ikke er alle egenskaper, som blir sett på som verdifulle i dagens skolesystem. Et tankekors er at Honneth (2008/1992) selv uttrykker at å havne under i verdihierarkiet, blir mennesker sett på som mindreverdige og den sosiale verdsettingen blir krenket. Dermed mister disse menneskene troen på at sine unike kunnskaper og ferdigheter har verdi i et fellesskap (Honneth, 2008/1992). Foucault skildrer også soldatenes tvungne stillinger og viser til at dette er kunstig for kroppen, men på grunn av best mulig nytte av tiden, skal det utføres slik. Jeg kobler dette til klasserommet som består av pulter og elever på stolene sine, og undrer meg over om dette er et uttrykk for riktig bruk av tiden, fremfor hva som er det beste for barna. Kanskje spesielt de urolige og aktive barna, som har andre kvaliteter enn å sitte i ro.

5.1.1 Oppsummering

Jeg skal nå oppsummere hovedtrekkene innenfor det første forskningsspørsmålet: *Hvilke forståelser legger lærerne i begrepet?* Ut fra min tolkning forstår lærerne anerkjennelse som et grunnleggende behov, som må ligge til grunn for læring. Det kan synes som at anerkjennelsesbegrepet forstås som en type respekt. Videre forstås anerkjennelsesbegrepet som en væremåte i å møte andre mennesker på, som også kan utvikle mennesket selv. Anerkjennelse forstås som varme i relasjonen.

Ulikhetene som deltakerne trekker frem som også skal anerkjennes er faglig nivå og personlighet. Jeg tolker det som, at deltakerne anerkjenner dette gjennom tilpasset opplæring, ved å løfte frem elever og drive mer bevegelse i opplæringen. Videre blir krenkelser satt i sammenheng med anerkjennelsesbegrepet. Forskningsmaterialet avspeiler at lærerne forstår

krenkelser, som situasjon og aktør-avhengig, og som lettere kan finne sted, dersom en ikke føler seg anerkjent. De setter også krenkelsesbegrepet og i sammenheng med maktmisbruk.

5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kommer anerkjennelse som fenomen til uttrykk, når lærerne snakker om sine erfaringer i yrkesutøvelsen?

Deltakerne er opptatt av at tiden setter føringer for deres møter med elever. Tidsaspektet er også noe, som henger igjen historisk i skolene, fordi man ønsket å utnytte tiden best mulig (Foucault, 1999). Det er jo muligens også slik i dag, vil jeg tro, siden lærerprofesjonen følger et mandat som forutsetter en rekke kompetansemål, som man skal igjennom innen en viss tid. Luca sier: «Jeg vil gjerne møte alle elever med respekt og høre alt ferdig, men knapt med tid gjør at jeg ikke alltid kan gå i dialog med elevene.» Det får meg til å reflektere over om Luca opplever at hen ofte, mot sin vilje, må møte elevene med en holdning, der hen gjør alter til et objekt og bare konstaterer at det alter sier (Skjervheim, 1996). Det kan virke, som at Foucaults (1999) begrep, tidsbruk er en del av disiplineringen som preger samfunnet vårt, «vinner» over Honneths (2008/1992) perspektiv med å møte elever med kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting.

Dermed faller jeg tilbake til Frasers (2000) teori om at intuisjonene er underlagt mønstre fra lover og regler, som gjør at elever ikke får delta på lik linje i samfunnet. For som deltakerne selv sier, kan det blir for mye snakk om katter i klasserommet, og det har de rett og slett ikke tid til. Det tolker jeg som, at det du kommer med til skolen, har ulik verdi ut ifra skolesystemets verdisystem. Det kan virke som, at det er mer verdifullt å si noe, som omhandler det læreren underviser i, fremfor informasjon som: «*bestemora mi hadde en katt en gang.*» Deltakerne uttrykker at de kan bli flinkere til å modellere hva slags svar de ønsker, fremfor å måtte avvise elevene. Skjervheim (1996) kaller dette å skaffe seg herredømme over alter.

Jeg tolker det som at deltakerne ønsker å gjøre en god profesjonsutøvelse, men havner i et etisk dilemma mellom skolesystemet, som krever fornuftig bruk av tiden og ønsket om å møte elever på en god måte gjennom å vise omsorg (Schaanning, 2020; Foucault, 1999; Honneth, 2008/1992). Det kan derfor virke som at deltakerne føler på et slags press til å møte elevene sine som tilskuere på bakgrunn av lover og læreplaner (Fraser, 2000). På samme tid krever læreplanen at lærere skal møte elevene sine med omsorg og se den enkelte (UDIR, 2017). Dette tolker jeg mot Honneths (2008/1992) sin forståelse av anerkjennelse gjennom

kjærlighet, samt Jordets (2020) forståelse av denne, som viser til at kjærlighetsrelasjonene skal føre til at barnets stemme har verdi og utviklingen av en god selvfølelse. Hvis jeg da trekker inn Bakhtins (2003) sin dialogiske forståelse og språkteori, som i stor grad handler om at hvis du skal få tilgang til det andre mennesket, må du i samspill med det og dermed i dialog. Så opplever jeg at nok en gang, at lærerne havner i et profesjonsetisk dilemma, der læreplanen gir motstridende forventninger (Ohnstad, 2018). På den ene siden skal lærerne i dialog med elevene, men samtidig bruke tiden fornuftig. Lærernes etiske dilemmaer i tilknytning til begrepet anerkjennelse, vil blir dypere drøftet under det tredje forskningsspørsmålet.

Deltakerne snakker også om dialogen mellom lærere og foreldre, da jeg presenterer at elever skal lære om demokratiske valg gjennom aktiv deltakelse og at dialogen mellom elev og lærer, samt lærer og hjem skal være basert på gjensidig respekt (UDIR, 2017, s. 7-8). Deretter spør jeg hvordan de opplever dialogen med elever og foreldre. Luca innleder med at det er stor forskjell på hvor mye dialog de har med foreldrene, noen snakkes med daglig, andre kun til utviklingssamtaler. Deretter uttrykker Kim, at enkelte foreldre bruker læreren mye og at læreren må sette grenser for seg selv. Iben og Luca uttrykker at det også kan være god investert tid i å ha mye dialog med foreldrene. Iben sier: *«Spesielt i starten. Det å møte dem godt. Du må jo møte foreldrene på et vis.»*

Samfunnsmandatet til lærerne krever at lærerne møter foreldrene med respekt, og ifølge Skjervheim (1996) kan man ikke bare konstatere at den andre sier noe, ved å gjøre den til objekt i dens verden. Da kan man i såfall monologisere dialogen, som kan være et uttrykk for et maktmisbruk av læreren, ifølge Bakhtin (2003). Opplæringsloven (1998) krever et samarbeid med foreldrene, dermed må en møte dialogisk, for det er i samspill med mennesker at man åpner seg og kan forstå hverandre (Bakhtin, 2003). Samtidig tolker jeg det dit at foreldrene også må være åpne for å gå inn i dialog med læreren, for dette gjelder jo begge parter (Bakhtin, 2003). Hva skjer hvis foreldrene oppfatter det læreren sier, som urimelig og dermed gjør læreren til et objekt i sin verden? (Skjervheim, 1996).

Kim forteller om en vanskelig situasjon med foreldre, som Luca beskriver slik: *«Dialogen er jo rett og slett brutt.»* Situasjonen som Kim står oppe i, innebærer at Kim ringer for å drøfte barnet og diverse situasjoner med foreldrene, og da blir møtt med sinne. Kim sier: *«Man legger frem en sak også får du bare slengt tilbake, at dette er din og skolens skyld. De går i skyttergraven med en gang.»* Kim uttrykker at hen blir satt ut og sliter med å holde seg profesjonell, og at skole-hjem samarbeidet sjeldent er slik.

Ut ifra Kims sak stiller jeg spørsmål om hvordan dialogen kan forbedres med foreldre, og elever. Deltakerne uttrykker, at dialogen med foreldre er en ferskvare, den må vedlikeholdes og ofte kan det handle om å bygge en god relasjon. Luca opplever at investering av tid, for å bli kjent med og forstå hvordan en skal opptre med de ulike foreldrene, er viktig: *«Da tar det lenger tid å nå de målene jeg ønsker, men det er trossalt bedre enn at det ikke skjer noe læring og utvikling.»* Både Luca og Kim uttrykker situasjoner hvor læreren må reflektere over en utfordring med foreldre, som jeg tolker som et etisk dilemma. Ohnstad (2018) uttrykker læreres ønske om å være ærlig, men samtidig redsel for sinne hos foreldre, som kanskje Kim føler på. Et slikt etisk dilemma kan løses ved å reflektere over ulike etikkteorier, slik man kan prøve å finne den mest riktige handlingen (Aadland, 2018).

Det virker for meg som at Luca forteller om en situasjon og et etisk dilemma, som hen nå har løst, mens Kim forklarer et etisk dilemma, som hen sitter i nå. Da Kim sier: *«Men da blir jeg altså så satt ut, sliter med å beholde roen og være profesjonell, for da går jeg i skyttergraven og blir inneslutta, sier ikke så mye.»* Opplever jeg at Kim opptrer på en unnvikende måte med emosjonell håndtering, da hen sier at hen sliter med å beholde roen (Ohnstad, 2018). På en annen side sier Kim, at hen blir inneslutta. Dette kan vise til at hen håndterer det legitimt og at hen prøver å ta hensyn til foreldrene i øyeblikket (Ohnstad, 2018). Jeg opplever det som at Kim prøver å finne en annen måte å møte foreldrene til dette barnet på, ved å reflektere rundt hvordan dette håndteres (Ohnstad, 2018).

Deltakerne snakker om at lærerne kan gå inn i dialogen med ulik fremtoning, og at det er ulik måte å møte foreldre på. Kim uttrykker at læreren kan legge det frem som et felles etisk dilemma og invitere foreldrene til å være med på å løse det, eller gå inn i samtalen og si med en gang, at dette er ikke greit. Dette kan ses i sammenheng med Skjervheims (1996) begreper, og læreren kan møte foreldrene som deltakere eller tilskuere, og måten du møter på avgjør muligens om man deler samme sak og verden, eller ei.

Deltakerne snakker også om dialogforbedring med elevene og Iben sier at det er lettere å få til i praktiske fag eller på turdager, fordi elevene er mer åpne for dialog i slike settinger. Jeg undrer meg over om det kan ha noe med at læreren ikke er trenger å ha så kontrollert bruk av tiden, når man er utenfor panopticon, som Foucault (1999) kaller det. Iben avslutter med å si: *«Jeg har fått høre at jeg er hyggeligere ute på tur enn i klasserommet.»* Det kan tolkes som at når panopticon maskineriet er opprevet, vil ikke læreren lenger ha elevene fullstendig under kontroll og noe av maktposisjon kan dermed bli borte (Foucault, 1999). Spesielt Iben

uttrykker, at det kan være lettere å få til en dialog utenfor klasserommet. Jeg tolker det som at deltakerne er ute etter dialog med elevene.

I diskusjonen av casen, spør Kim om læreren Janne, har snakket med elevene. Dette tolker jeg også som, at deltakerne ser elevene, som subjekter og ønsker å anerkjenne de ved å ta deres opplevelsesmessige synspunkter (Schibbye, 1996). Bakhtins dialogiske forståelse kommer til uttrykk her gjennom dialogen, der både ytringen og forståelsen er sentralt, bidrar til å få forståelse for den andre. I forbindelse med casen er det også flere utsagn, som jeg tolker som anerkjennelse i henhold til Schibbye (1996). Kim sier: *«Kanskje dette er barn som trenger å strekke på seg, kan hen gjøre avtaler på at de kan gå på do i stedet for å gå rundt og snakke med andre i klasserommet»* og *«Hvis de opplever at det blir for vanskelig for dem, så vil det jo skape uro, sannsynligvis.»* Luca uttrykker at det må skje en endring i læringsmiljøet, slik at skolehverdagen blir bedre både for enkeltindivider og fellesskapet. Kim og Iben sier at kartlegging av en utenforstående kan være et bidrag til å finne tiltak for endring. Jeg tolker det deltakerne sier gjennom å tilpasse, endre og sette i gang tiltak i opplæringen til at de anerkjenner både elevenes bakgrunn og behov.

«Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (UDIR, 2017, s. 14). Dermed skal anerkjennelse i opplæringen bidra til tilhørighet og i det følgende skal jeg drøfte hvilke erfaringer deltakerne har med dette. Å jobbe med likheter i klasserommet er noe Luca trekker frem som viktig for å oppleve tilhørighet. Lusa sa: *«Jeg opplever at det er vanskelig for elevene å mislike medelever med en lik egenskap som seg selv og at mine elever fikk seg en aha-opplevelse med øvelsen.»* Til tross for at Luca ser flere likheter ved barna, blir disse først oppdaget av barna selv, da de gjorde denne type øvelse. Jeg kobler dette til Honneths (2008/1992) teori om solidarisk anerkjennelse, hvor elevene opplever at alle ser på hverandres ytelser som verdifullt i fellesskapet. Dette tenker jeg også kan være lettere for å elevene å se og etterspørre medelevers ytelser, ved å vite at en også har enkelte likheter.

Videre reflekterer lærerne over at de elevene som opplever tilhørighet er tydelig. De beskriver disse elevene som at de *«bidrar»*, *«blir engasjerte»* og *«superivrige etter læring.»* Luca omtaler tilhørighetsopplevelsen til elevene som: *«Bensin på bålet.»* I tillegg sier Luca: *«Det er akkurat som å vanne en plante.»* Dette viser til det Jordet (2020) prøver å få frem i sin bok, slik jeg tolker det. Opplevelsen av kjærlighet, deretter opplevelsen av rettigheter og så opplevelsen av sosial verdsetting kan fører til å føle tilhørighet, og elevene kan bli engasjerte

og hige etter læring og utvikling, som deretter fører til et godt selvforhold og en sunn identitetsutvikling (Jordet, 2020). På en annen side ønsker jeg å stille spørsmålet ved de elevene, som opplever seg utenfor fellesskapet av ulike grunner, som for eksempel de elevene som opplever at deres bidrag ikke blir verdsatt i fellesskapet, fordi egenskapene ikke er verdsatt i skolesystemet (Schaanning, 2020).

Deltakerne bringer også problematikken med tilhørighet på banen. Alex og Kim har et inntrykk av at elevene, som er stille, muligens ikke opplever like stor tilhørighet og tørr ikke å delta i fellesskapet. Luca stiller spørsmål ved om dette har noe med kjærligheten som eleven har fått eller ikke hjemmefra. På en annen side tenker jeg at det å oppleve seg krenket i den private sfæren, også kan føre til aggressiv atferd på skolen. For som Honneth (2008/1992) sier er slik atferd en utforskning om kjærligheten eksisterer uavhengig av individets oppførsel. Jeg tolker Honneths (2008/1992) utredelse om mor-barn-relasjonen, som svært viktig, for å ha en grunnleggende selvtillit til å delta i fellesskapet på skolen. Hvis en elev ikke har opplevd kjærlighet, kan dette kanskje påvirke atferden til eleven på skolen, fordi den ønsker å oppleve ubetinget kjærlighet fra andre, en lærer for eksempel.

Iben uttrykker at stille barn ikke nødvendigvis har noe å gjøre med kjærligheten hjemme fra å gjøre, men at det også kan være avhengig av personlighet. Kim tror også det handler om personlighet og verdiene man har med seg hjemmefra. Hen trekker frem eksempelet: *«Man kan ha blitt møtt med kjærlighet og blitt fulgt godt opp, men hvis man samtidig har «lært» at det er alle andres feil, eller at andre skal gjøre ting for deg, så blir man kanskje passiv i klasserommet?»* Alex trekker også inn et viktig aspekt om at elevers bakgrunn og tidligere erfaringer også kan påvirke. Alex sier: *«Å ha opplevd noe traumatisk på skolen kan påvirke, uavhengig av hvor mye kjærlighet du har fått hjemme.»*

Iben og Kim reflekterer også over erfaringer med elever, som stadig er på flyttefot og som verken elever eller lærere rekker å bli kjent med før de flytter igjen. Kim sier: *«.. og du som lærer rekker ikke bli kjent med dem, for å kunne vise dem frem, trekke frem sterke sider og ja. Anerkjenne.»* Dette viser til kjærlighetssfæren til Honneth, den dype relasjonen bærer preg av å være langvarig og hvis et slikt bånd han snakker om skal oppstå, trengs det kanskje tid. Honneth (2008/1992) omtaler kjærlighetsrelasjonen som en frigjøringsprosess, der barnet gradvis løsrives fra moren gjennom gjensidig anerkjennelse og dermed vil barnet være i stand til å gå inn i nye kjærlighetsrelasjoner med trygghet og tillitt senere i livet. På bakgrunn av

Jordets (2020) syn om at læreren kan inngå denne type kjærlighetsrelasjon, krever lærer-elev-relasjonen tid, for å kunne gjøre det Kim sier, å trekke frem sterke sider og anerkjenne.

Anerkjennelse og verdsettelse av ulikheter, skal skje i skolen (UDIR, 2017, s. 4). Luca trekker frem makten læreren har i klasserommet og sier at anerkjennelse av alle elever, bidrar også til at elevene anerkjenne hverandre. Luca prøver særlig å trekke frem de hen omtaler som faglig svake, for å vise frem deres andre styrker. Dette viser til det Honneth (2008/1992) snakker om solidarisk verdsettelse og omhandler at man lager et fellesskap, der alles bidrag blir sett på som verdifullt. På en annen side ser man også i måten Luca snakker på, at skolesystemet er preget av en verdiskala (Schaanning, 2020). Det er viktig for meg å trekke frem at Luca sin måte å snakke på bærer preg av det systemet, og de sosiale mønstrene hen er en del av, og jeg ønsker ikke å kritisere denne enkeltlæreren (Fraser, 2000). Det jeg ønsker å få frem her er, at skolesystemets eksaminasjon er lagt opp slik at lærerprofesjonen kan stemple elevene med slike utsagn, lav og faglig sterk, som for eksempel kan kobles til det Foucault (1999) hevder. Alex sine utsagn om en urolig elev indikerer at hen er en del av de samme mønstrene, som er underlagt ved å følge samfunnsmandatet: *«Jeg prøver å la denne eleven få komme opp å gjøre noe på tavlen, for å oppleve mestring selv og at andre også får se og anerkjenne eleven for dette»*. Dette viser til at innenfor de rammene som er satt, prøver deltakerne å gjøre det beste for sine elever.

Skolens disiplinering er lagt opp slik at en kan beskrive og sammenligne elever (Foucault, 1999). Honneth (2008/1992) uttrykker også at man er underlagt verdisystemet i ulike sosiale grupper, der enkelte egenskaper og ferdigheter blir sett på som mer verdifulle enn andre. Til tross for dette, mener altså Honneth (2008/1992) at ved å lage solidariske fellesskap, kan kampen om anerkjennelse slutte. Jeg tolker det derfor dit at deltakerne prøver i beste mening å lage et slikt solidarisk fellesskap, ut av det skolesystemet de er en del av. Det er også slik Honneth (2008/1992) mener anerkjennelsen finner sted. Fraser (2000) kritiserer Honneths (2008/1992) tenkning om anerkjennelse, fordi et slikt syn med kulturelt likeverd, på ingen måte gir et rettferdig samfunn. Tvert om økes og opprettholdes de sosiale forskjellene, og Fraser (2000) hevder, at det er endringer i lovverket som må til for å få til deltakelse på lik linje i samfunnet.

Alle deltakerne kommer med erfaringer og sine historier om hvor mye makt de faktisk har i klasserommet, og at denne kan brukes både negativ og positivt (Damsgaard, 2010). Lærerens refleksjoner rundt makt viser til at de ikke bare ser begrensninger, men også muligheter

innenfor makten, slik at elever kan bli løftet frem og få frem sitt potensiale (Damsgaard, 2010). Kim deler en opplevelse med makt i positiv forstand om en annen lærer, Jo, som virkelig løfter frem en elev. Jo gir eleven muligheten til å vise seg frem og være en ressurs for klassen, slik at medelever kan verdsette at eleven er i deres fellesskap. Eksempelet Kim gir tolker jeg som et godt eksempel for Honneths (2008/1992) sosiale og solidariske verdsetting. Luca sier at hen tror at hen kan styre det meste i klasserommet: *«De kan bli fornærma, men de gjør alt jeg ber dem om i klasserommet.»* Foucault (1999) sin beskrivelse av panopticon får betydning her, som viser til at hele klasserom og skolesituasjonen besitter en stor makt. Kim sier: *«Det ligger en makt i hvem som får svare, hvem som blir hørt, hvem som ikke blir hørt og hvem som blir plukket ut.»* Kim uttaler også at dette får konsekvenser for elevenes syn på hverandre. Jeg undrer meg over om lærerens makt er med på å forsterke normaliseringen, som Foucault (1999) snakker om. Lærerens «stemme» uttrykker hva som er greit og ikke. Jeg vil trekke frem et eksempel: den eleven, som ikke blir hørt fordi hen ikke har rukket om hånda. Det kan kanskje være en form for disiplinærstraff, der læreren viser en type kulde, for å redusere avvikene (Foucault, 1999).

Alex og Iben deler historier, som viser hvor stor tillit elevene har til at det lærerne sier er sant. Historiene viser at lærerne har makt gjennom sin rolle, utdanning og posisjon, slik Damsgaard (2010) uttrykker. Det er derfor viktig å være reflektert over sin maktposisjon og det viser viktigheten av profesjonsetikken til lærerne, som etter mitt inntrykk er deltakerne veldig klar over (Arneberg, 2008). Alex viser refleksjon rundt maktposisjonen ved å si at det også er en type makt i bakgrunnen til lærerne. Både Luca, Iben og Kim henger seg på dette, blant annet sier Luca: *«Jeg er ofte obs på dette etter ferier og helger. Jeg snakker oftere om helger med elevene, hvor jeg absolutt ikke har gjort noen ting. For å vise at det er helt greit og faktisk ganske så fint, at man ikke har gjort noe som helst spesielt.»* For meg virker det som at lærerne er bevisst både sin maktrolle og de ønsker å utjevne forskjeller, og viser til at alle liv er verdige, i henhold til Honneths (2008/1992) teori. Kim sier: *«Dette handler jo om anerkjennelse!»* Til tross for dette mener Fraser (2000) at forskjellene fortsatt er til stede, fordi de sosiale mønstrene og de økonomiske godene er fordelt slik de er.

I andre samtale trekker jeg frem et sitat fra overordnet del av læreplanverket: *«Når lærer viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.»* Deretter spør jeg hvordan utsagnet fungerer i en prestasjonsorientert skole. Kim uttrykker kontaktlærers fordel ved å bygge opp en god relasjon og å kunne skille mellom barnet og prestasjonen: *«Kontaktlærer har mye mer med elevene å*

gjøre, enn faglærere, og det vil være enklere å bygge opp denne relasjonen og vise omsorg når man ser eleven i ulike settinger. Man vil kunne se mennesket bak også. Da er det lettere å skille mellom mennesket og prestasjonen.» Kim får frem det Honneth (2008/1992) uttrykker viktigheten av, det å kunne vise barnet at jeg liker deg og du har verdi uavhengig av hva du gjør er viktig for utviklingen av selvfølelsen. Samtidig uttrykker Kim også en utfordring eller etisk dilemma ved dette, som jeg kommer tilbake til under det tredje forskningsspørsmålet.

5.2.1 Oppsummering

Jeg skal nå oppsummere det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan kommer anerkjennelse som fenomen til uttrykk, når lærerne snakker om sine erfaringer i yrkesutøvelsen?* Anerkjennelse kommer til uttrykk ved at deltakerne ønsker å møte elevene sine i dialog, samtidig setter tiden begrensninger for dette. Deltakerne snakker da om løsninger, som å uttrykke en forventning av hva slags svar man ønsker, slik at ikke eleven føler seg avvist. Anerkjennelse kommer også til uttrykk i sammenheng med foreldrene, som deltakerne uttrykker må møtes med dialog. Dialogen må vedlikeholdes og eventuelt jobbes med, for å få til et godt samarbeid. Anerkjennelse kommer også til uttrykk ved at forbedring av dialogen mellom elev og lærer kan skje i praktiske fag og på turdager. Anerkjennelse kommer også til uttrykk gjennom deltakernes refleksjoner rundt å tilpasse opplæringen i forbindelse med casen.

Anerkjennelse kommer også til uttrykk i arbeidet med likheter og tilhørighet blant deltakerne, samtidig som deltakerne viser anerkjennelse til at elevene kommer fra ulike bakgrunner og forutsetninger til å delta i fellesskapet. Faglig og personlig ulikhet uttrykker deltakerne skal anerkjennes, gjennom å hjelpe elevene ved å trekke frem disse, slik at medelever også kan verdsette disse. Anerkjennelse kommer til uttrykk ved deltakernes erfaringer med makten sin, som de bruker positivt, til å fremme likeverdighet. Dessuten trekker deltakerne frem erfaringer med kontaktlærers fordel til å anerkjenne menneskeverdet.

5.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke etiske dilemmaer snakker lærerne om, i sammenheng med begrepet?

I første samtale kommer lærerne inn på et etisk dilemma. Kim problematiserer anerkjennelse, som en type holdning og væremåte i forbindelse med ulike verdisyn i hjemmet og på skolen. Erfaringen til Kim er at det er problematisk å anerkjenne holdninger, som er rasistiske for eksempel, fordi det står i motsetning til samfunnsmandatet. Samtidig sier Kim: *«Jeg kan tenke*

meg at det er viktig for en elev å føle at.. å ikke begynne å føle på at det som blir sagt hjemme ikke er bra nok. Eller at det vi gjør hjemme er feil.» Utfordringen som Kim skildrer kan kalles et profesjonsetisk dilemma (Ohnstad, 2018). Ifølge overordnet del (UDIR, 2017) skal menneskeverdet anerkjennes og ulikheter skal også anerkjennes. I den forbindelse skal Kim anerkjenne eleven for den eleven er og bakgrunnen den kommer fra, men på en annen side, sier overordnet del (UDIR, 2017), at ingen skal diskrimineres eller krenkes. Dermed må Kim også slå ned på rasistiske utsagn. Kim uttrykker også selv: *«Det vil bli en utfordring med denne anerkjennelsen når vårt mandat er helt annerledes, i forhold til noen holdninger enkelte elever kommer med på skolen.»*

I etiske dilemmaer finnes det ikke noe galt eller rett svar, men Kim kan benytte seg av ulike etikkteorier for å kunne håndtere dilemmaet (Ohnstad, 2018; Aadland, 2018). Teoriene kan være med på å avgjøre riktig handling, som gir flest mulig elever godt utfall, tar hensyn til relasjonene som finnes i situasjonen, samt den moralske karakter og verdier, normer og prosedyrer (Aadland, 2018). Pliktetikken kan være vanskelig å forholde seg til her, da Kim har plikter i begge retninger (Aadland, 2018). En annen etikkteori, dydsetikken sier, at Kim kan velge å handle etter sin egen erfaring og dyktighet, og kjenne etter hva som er riktig, som profesjonsutøver (Aadland, 2018).

Et annet profesjonsetisk dilemma lærerne diskuterer er hvordan tid og ressurs skal fordeles på enkeltelever og fellesskapet (Ohnstad, 2018). Lærerprofesjonen skal ifølge overordnet del av læreplanverket (UDIR, 2017) også lære elever å anerkjenne rettighetene til flertallet og mindretallet. Ifølge Honneth (2008/1992) vil elevene lære seg rettighetene og pliktene de har ovenfor andre, ved å speile seg i den generaliserte andre. Det tolker jeg dit at hvis læreren modellerer å ha respekt for rettighetene til enkeltelever og fellesskapet, kan elevene også lære dette. Ut ifra casen i første samtale snakker Iben og Luca om sine erfaringer med dette dilemmaet. En rask modellering på tavla, slik at de «sterke» elevene kommer i gang, gjør lærerne fri til å strekke ut en hånd til elevene som trenger det, er et løsningsforslag for at elevene skal få opplæring tilpasset seg.

I siste fokusgruppesamtale utvider jeg deltakernes forståelse av anerkjennelse, ved å presentere rettferdighetsteorein til Fraser (2000). Jeg viser til det etiske dilemmaet: «Hvordan gi et likeverdig tilbud når elevene deltar på ulike vilkår.» Her oppstår en type uenighet mellom deltakerne, selv om jeg opplever at de ikke er helt klar over det selv. Luca holder på tanken om at alle mennesker er ulike, lærere har ulike bakgrunner og elevene har ulike bakgrunner,

derfor vil ikke et likt tilbud skje uansett. Jeg synes det er et interessant resonnement og jeg opplever at Luca har et poeng med at alle er ulike. Alex derimot sier at alle får det samme tilbudet, fordi alle blir møtt uten å bli dømt etter bakgrunn og forskjeller. Dette er også et interessant resonnement, fordi det er jo en del av samfunnsmandatet som følges. I overordnet del sies det: «Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som skiller oss» (UDIR, 2017). Fraser (2000) mener at mennesket får ulik verdi ettersom de sosiale mønstrene er slik de er, og Foucault (1999) viser også til dette gjennom eksaminasjon der elevene blir beskrevet, målt, dømt og sammenlignet med hverandre. Dermed tolker jeg det som at elevene kanskje vil oppleve å stille ulikt til deltakelse i skolen.

Kim sier at det er en viss urettferdighet til stede, fordi noens kultur blir forsterket, mens andre møter en annen virkelighet. Kim sier: «*For eksempel dette med bøker, måten å snakke på og om, kan være likt eller forskjellig.*» Iben uttrykker at det går bra med de fleste til tross for, men presiserer Kim at hen synes synd på barna og at noen faktisk opplever store forskjeller. Alex spør: «*Gjør dette at elevene føler seg krenket når skolehverdagen er helt motsatt av deres virkelighet?*» Måten Kim uttrykker seg på, gir meg et inntrykk av at hens forståelse bærer preg av dette er en kulturell nedverdighet, som lærerne kan gjøre noe med, i henhold til Jordets (2020) teori som er basert på Honneth. På en annen side opplever jeg det som, at deltakerne gir uttrykk for at ulik deltakelse, er noe de ikke får gjort noe med. Alex stiller spørsmål om dette er en krenkelse og det blir stående ubesvart, samt Kims presisering om at det er synd på disse barna, som opplever store forskjeller i skolen og hjemmets verden. Det kan derfor virke som at deltakerne havner innenfor at dette bunner i at det er systemet det er noe galt med, slik Schaaning (2020) viser til.

«*Etiske dilemmaer møter vi hver eneste dag, omtrent hele tiden og de er større og mindre.*» sier Kim. Dette er i tråd med Ohnstadts (2018) perspektiver om at lærerne daglig møter etiske dilemmaer i ulik grad. Kim, Iben og Luca snakker om at det ikke er noe fasitsvar, og at løsningene kan variere ut ifra hvem det gjelder. Relasjonsetikken setter den spesielle situasjonen og de relasjonene som er i dilemmaet, som høyt påvirkende til valget om håndtering (Aadland, 2018). Alex bringer inn at en avgjørelse ofte skal tas på kort tid. Hvis man da lytter til sine relasjonelle følelser for elevene, kan det bli problematisk i forhold til regelverket (Aadland, 2018). Jeg trekker dette til Honneths (2008/1992) anerkjennelsesteori og kjærlighetsnivået og hvis man kun har denne dype kjærlighetsrelasjonen med enkelte

elever, vil det bli problematisk med tanke på likebehandlingsprinsippet og rettferdigheten (Ohnstad, 2018).

Deltakerne snakker om at ærlighet innenfor yrket er viktig og særlig Iben uttrykker, at det er lov å innrømme feil og vise menneskelige sider. Kim sier: *«Jeg innrømmer gjerne feil ovenfor elever, men opplever det som problematisk å legge meg flat for foreldre.»* Jeg undrer meg over om dette handler om den profesjonelle rollen en har ovenfor barnet til foreldrene, og at man i den profesjonelle rollen har strengere krav rettet mot seg, som blant annet innebærer å ha utvidet dømmekraft (Aadland, 2018). Innrømmelse av å ha begått en feil, kan dermed føre til svekket tillit fra foreldrene sin side (Aadland, 2018). På en annen side legger Ohnstad (2018) frem dilemmaet lærere kan stå i, et ønske om å være ærlig, men samtidig ønsker å vise omsorg ovenfor foreldre. Hvis læreren er redd for reaksjonen og usikker på hvilke konsekvenser dette vil ha for alle de involverte, som kan være en selv, foreldrene og eleven, vil det være vanskelig å si hele sannheten (Ohnstad, 2018).

Videre forklarer Kim en situasjon, der hen har blitt *«rasende»* ovenfor en elev og ringer foreldrene raskt, og hvor foreldrene tydelig blir *«opprørte»*. *«Da sliter jeg med å si at, ja, kanskje jeg var litt for rask. Da forsvarer jeg meg med nebb og klør.»* uttrykker Kim. Luca sier: *«Men da har du handlet i affekt og at det er mye følelser innblandet, og i ettertid kan man se at man kunne gjort ting annerledes.»* Jeg tror Luca har et poeng her. Kim kan ha håndtert dette på en emosjonell måte og reagert med sinne (Ohnstad, 2018). En avgjørelse må ofte tas med en gang, med lite tid til refleksjon, sier Ohnstad (2018). Jeg opplever Kim sitt eksempel på et slik etisk dilemma, som uttrykk for en emosjonell håndtering og som ganske naturlig. Ohnstad (2018) sier, at læreres følelser, plikt og intellekt blir vekket når de står i etiske dilemma.

Luca sier at læreren stadig må ta avgjørelser på *«millisekundet»* og *«stå i det hele tiden»* i læreryrket. Ohnstad (2018) hevder det samme, at etiske dilemmaer er en stor del av lærerhverdagen og at det i liten grad finnes noe fasitsvar. Alex sier: *«Av og til blir man stilt til veggs for avgjørelser som har blitt tatt, men som regel tar man «rett» avgjørelse og dagen går videre.»* Det er ingen tvil om det er strengere krav til dømmekraft og etikktenkning innenfor lærerprofesjonen, fordi det handler om å ivareta barn, samfunnsborgere (Aadland, 2018). Diskursetikken kan kanskje være en god løsning her, selv om det ikke vil være mulig å gjøre dette fullstendig, fordi læreren innehar makt i sin posisjon (Aadland, 2018). Læreren kan hige etter å ha en samtale, der alle skal få delta og uttrykke sin mening, slik at dialogen kan være

mulig å få til (Aadland, 2018). Å møte foreldrene med en deltakerinnstilling og dele saken, kan være et godt perspektiv her (Skjerveheim, 1996).

Alex fører samtalen videre til et annet etisk dilemma, som omhandler anerkjennelse av menneskeverdet i en prestasjonsorientert skole. I spesialundervisning opplever Alex dette som problematisk og sier: «*For du vil jo dytte de videre og ikke bare si: Nei, du er god nok som du er.*» Alex uttrykker at det er vanskelig å få til begge deler, anerkjennelse og hjelpe de fremover i utviklingen samtidig. I dette etiske dilemmaet tolker jeg det som at Alex synes det er vanskelig å vise at hen liker elevene avhengig av deres prestasjoner, slik som i kjærlighetsanerkjennelsen til Honneth (2008/1992). Elever som ikke har utbytte av ordinær undervisning, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). Jeg tolker det dermed slik at spesialundervisnings elever havner i nedre del av verdisystemet i det sosiale fellesskapet i skolen eller klassen, slik Honneth (2008/1992) snakker om. Jeg kan derfor tenke meg at elevene kan føle at sitt bidrag har lite verdi i fellesskapet, og at det er derfor Alex opplever det, som problematisk. For som Schaanning (2020) tar opp i sin faglige kritikk av Jordet, er det bare visse egenskaper og styrker, som skolesystemet setter pris på. Om eleven har andre styrker, vil ikke dette bli verdsatt i verdisystemet på skolen (Schaanning, 2020).

På en annen side sier Luca at hen opplever at det er lettere å anerkjenne i spesialundervisningstimer med enkeltelever, fremfor når disse elevene er i hel klasse. «*Da er det i større grad elevene, som må tilpasse seg meg og der jeg har lagt nivået.*» sier Luca. Luca kan kanskje ha et poeng her med tanke på at det kan være enda vanskeligere å få til solidarisk fellesskap, som Honneth (2008/1992) snakker om, når det bare er enkelte egenskaper, som blir verdsatt i fellesskapet. Når læreren derimot får lagt disse kunnskapene ned på nivået til eleven, vil det være lettere for eleven å oppleve verdsetting fra lærer.

Til tross for dette er Alex sitt perspektiv viktig, hvis en elev ikke føler seg «bra nok» for fellesskapet og må ha spesialundervisning, vil det kanskje svekke både selvfølelsen og selvtilliten, i forbindelse med Honneths (2008/1992) kjærlighet og sosial verdsettingsbegreper. I en sann situasjon vil jeg tro Alex sonderer mellom pliktetikken, konsekvensetikken og relasjonsetikken (Aadland, 2018). Alex har en plikt til å følge loven av respekt for foreldre og staten, og gi elever spesialundervisning når tilpasset opplæring ikke er nok (Aadland, 2018). På samme tid står det mellom relasjonen, der Alex føler for å gi omsorg ovenfor eleven og konsekvenser, der Alex må tenke på hvilke konsekvenser dette vil ha på lang og kort sikt (Aadland, 2018). Jeg tenker at Alex klarer å se at konsekvensene på lang sikt,

ved å dytte eleven fremover, vil ha mest mulig nytte og lykke for eleven. Fremfor konsekvensene på kort sikt, som kan gi eleven svekket følelse av verdi, i henhold til Honneth (2008/1992).

«I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold skal anerkjennes som en ressurs» (UDIR, 2017, s. 14). Deltakerne uttrykker at det er etiske dilemma i tilknytning til dette utsagnet i overordnet del. «*Det er ikke satt noen føringer for hva som skal anerkjennes av mangfold i klasserommet og at det er noe man hele tiden må forholde seg til som lærer. Hvor går grensa for hva jeg tolerer og ikke.*» sier Luca. Samtidig tenker jeg at gjennom samfunnsmandatet og skolesystemets verdiskala (Schaanning, 2020) har satt ytre grenser for hva som ikke skal tolereres. Dette forholder lærerprofesjonen seg til gjennom pliktetikken, men dydsetikkens er også essensiell her. Dydsetikken viser til at gjennom livet og profesjonsutøvelse har læreren opparbeidet seg erfaring og intuisjon til å ta en avgjørelse (Aadland, 2018).

I forbindelse med casen blir etiske dilemmaer i klasserommet tatt opp. Luca ser for seg at Janne stadig føler at hun tar feil valg i dilemmaene, som gjør at elevene får negativ oppmerksomhet. Å møte disse dilemmaene gjennom refleksjon, gjerne i samarbeid med kollegaene, der man kan argumentere for rett og galt, kan være en hjelp for Janne (Ohnstad, 2018). Argumenteringen kan skje gjennom de ulike teoriene innenfor etikk, for å se perspektivene og finne den beste handlingen (Aadland, 2018). Etikktenkningen kan være viktig for å hindre krenkelser ovenfor elevene, sier Aadland (2018). Jeg kan tenke meg at følelsen av å hele tiden bli kontrollert for urolighetene sine, snakking, uoppmerksomhet og bevegelser, ikke er god (Foucault, 1999). Denne oppførselen kan bli straffet gjennom ulike krenkelser, spørsmål eller en viss kulde i forbindelse med ønske om å normalisere og redusere avvik (Foucault, 1999). Det er tydelig at Janne føler for å gjøre dette på en annen måte og dette oppfatter Luca. Iben uttrykker etter casen at lærere opplever slike dilemmaer hele tiden og at de har mange ulike løsninger. De andre sier seg enig i ved et samstemt «*Mmm!*»

5.3.1 Oppsummering

Jeg skal nå oppsummere det tredje forskningsspørsmålet: *Hvilke etiske dilemmaer snakker lærerne om, i sammenheng med begrepet?* Deltakerne snakker om flere etiske dilemma i sammenheng med anerkjennelse og jeg skal nå oppsummere disse. Væremåten anerkjennelse er problematisk, hvis man møter på holdninger, som er rasistiske og strider mot lærerens

samfunnsmandat. Deltakerne trekker frem at plikten til å anerkjenne menneskeverdet, samtidig som nulltoleranse for diskriminering, som et profesjonsetisk dilemma. Deltakerne snakker også om profesjonsetisk dilemma i tilknytning til tid og ressurser på enkeltelever og fellesskapet. Deltakerne gir et forslag til hvordan man kan jobbe med å anerkjenne den faglige ulikheten i klasserommet.

Dilemmaet til Fraser (2000) «Hvordan gi et likeverdig tilbud når elevene deltar på ulike vilkår.» åpner opp for flere perspektiver fra deltakerne. En deltaker sier at alle er ulike, så et likt tilbud vil være umulig. På en annen side, sier en annen deltaker at lærere er relativt like i bakgrunn blant annet, og at elever vil bli møtt likt i skolen, uavhengig av hvem de er eller hva de kommer fra. Et tredje perspektiv uttrykker at skolen er urettferdig, fordi noen elever får kulturen sin forsterket.

Ærlighet i yrkesutøvelsen er også et etisk dilemma, da deltakerne kan ønske å anerkjenne gjennom omsorg, men samtidig være redd for å svekke tillitten til seg selv, som profesjonsutøver ved å være helt ærlig. Anerkjennelse av menneskeverdet er et profesjonsetisk dilemma deltakerne bringer frem. Det står i konflikt til prestasjoner, som blir verdsatt i dagens skolesystem. Mangfoldet som skal anerkjennes er også noe som er et etisk dilemma for deltakerne. Deltakerne sier de må forholde seg til dette hele tiden, fordi det ikke er satt noen føringer for hva som er greit eller ikke.

Til slutt er det casen om læreren Janne, jeg ønsker å løfte frem. Deltakerne ser at Janne opplever det etisk utfordrende å møte elever negativt, og det er også noe deltakerne sier de opplever å stå i stadig vekk.

6. Avslutning

Deltakernes forståelser, beskrivelser av erfaringer og etiske dilemmaer i sammenheng med anerkjennelsesbegrepet har blitt lagt frem og drøftet i kapittel 4 og 5. På bakgrunn av drøftingen, har jeg fått et godt innblikk i hvordan de fire lærerne, som er en del av lærerprofesjonen forstår og beskriver anerkjennelsesbegrepet. Det er likevel viktig for meg å poengtere at til tross for fremstilling av funn og drøfting med teori, kan jeg faktisk ikke vite om det er slik lærerne forstår og beskriver anerkjennelse som begrep. Resultatet er derimot min tolkning og jeg opplever det som etisk utfordrende å forvalte det. Det er jeg, forskeren, som er filtreringen av datamaterialet og derfor påvirker min forforståelse masteroppgaven.

Drøftingen av de ulike forskningsspørsmålene har hjulpet meg til å besvare problemstillingen: *Hvordan forstår og beskriver lærere anerkjennelsesbegrepet i skolen med bakgrunn i sitt samfunnsmandat?*

Lærerne i min masteroppgave forstår anerkjennelse, som en væremåte med varme og respekt i relasjonen. Videre forstås anerkjennelse som et grunnleggende behov, som må ligge til grunn, før læring og utvikling kan skje. En anerkjennende væremåte forstås også, som et bidrag i utvikling av mennesker. Dette gjelder både mennesket, som anerkjenner og mennesket, som blir anerkjent. Lærerne forstår særlig faglig og personlig ulikhet som noe som bør anerkjennes i skolen. Lærerne forstår anerkjennelse som et begrep som henger sammen med krenkelser. Lærerne forstår det slik at krenkelser lettere oppleves, hvis elevene ikke føler seg anerkjent av læreren sin. Krenkelser blir også satt i sammenheng med maktmisbruk, derfor kan det tolkes som at anerkjennelse forstås, som en god måte å forvalte makten sin på.

Lærerne beskriver anerkjennelse i min masteroppgave som noe som må inneholde dialog, både i arbeidet med barna og foreldrene deres. Dersom dialogen er vanskelig, må den forbedres som lærerne beskriver forslag til hvordan det kan gjøres. Videre beskriver de anerkjennelse som et viktig bidrag i tilhørighetsopplevelsen i fellesskapet, som kan være vesentlig for engasjement og læring. Lærerne beskriver anerkjennelse av faglig og personlig ulikhet, som viktig å trekke frem, for at medelever også kan anerkjenne disse. Lærerne beskriver anerkjennelse som en del av makten, slik at de kan fremme likeverdighet.

Lærerne beskriver også anerkjennelse som en del av flere etiske dilemmaer. Lærerne trekker frem dilemmaet anerkjennelse av menneskeverdet i en prestasjonsbasert skole, og dilemmaet

anerkjennelse av menneskeverdet samtidig som det er nulltoleranse for diskriminering. Videre trekker deltakerne frem anerkjennelse av foreldre uten å svekke tillitten til profesjonsutøvelsen som et dilemma, samt dilemmaet ved å anerkjenne mangfoldet uten spesifikke føringer. I tillegg blir det snakket om etiske dilemmaer tilknyttet anerkjennelse av fellesskapet og enkeltindividene.

Da jeg startet med min masteroppgave og gikk i gang med å samle inn datamateriale, hadde jeg en plan og et ønske om at deltakerne skulle diskutere det jeg ønsket. Jeg ønsket å få frem alle de ulike nyansene ved anerkjennelsesbegrepet, og kanskje var jeg for ambisiøs. Jeg har delt mye teori og min forståelse med deltakerne, for å få tak i deres forståelse og beskrivelser av anerkjennelsesbegrepet. Datamaterialet mitt gjenspeiler ikke alt jeg ønsket å få tak i. Jeg har derfor ikke drøftet noe om anerkjennelse av tegnspråket i den norske skole og i liten grad at skolen også må anerkjenne barndommen og ungdomstidens egenverdi her og nå (UDIR, 2017, s. 5 og 8). Likevel synes jeg lærernes positive innstilling til at ulikheter gjør hverdagen spennende, er et innblikk i at tegnspråket også er anerkjent. Dessuten søker deltakeren etter å gjøre det beste for eleven gjennom den anerkjennende væremåten til Schibbye (1996), og deres anerkjennelse av elevenes personlighet og samarbeid med skole-hjem, viser til at de anerkjenner barndommen her og nå.

Masteroppgaven om anerkjennelsesbegrepet har muligens vært et for ambisiøst prosjekt, med et ønske om å få tak på forståelser og beskrivelser av begrepet. Jeg forholder meg til mange teorier, som jeg legger frem i det teoretiske rammeverket. Jeg går grundigere inn på Fraser (2000) og Honneth (2008/1992) sine teorier, men alle de teoretiske perspektivene har ikke kunnet få like stor plass. Bakgrunnen til at jeg likevel har hatt med flere teoretiske ståsted ligger i, at jeg ønsket å gi masteroppgaven en type bredde og drøfte anerkjennelsesbegrepet fra flere synspunkt. Spørsmålet ligger i hvordan masteroppgaven ville sett ut hvis jeg gjorde noe annerledes. Jeg kunne helt klart gått smalere teoretisk, men mer i dybden på noe. Jeg har allerede fra start hatt en åpen innstilling til begrepet, fordi selve forskningsprosjektet handler om et begrepet, som er omtalt i et dokument (UDIR, 2017), flere ganger til ulike temaer og jeg har ønsket å få tak i hva som legges i dette. Jeg opplever at det brede og åpne forskningsprosjektet har vært med på å belyse et komplekst anerkjennelsesbegrep.

Under søket etter tidligere forskning fikk jeg innblikk i hva som finnes av forskningsprosjekter, som angikk anerkjennelsesbegrepet. Min erfaring er at det ikke er mye forskning på selve begrepet og hvilken betydning det har. Smettes (2017) artikkel viser at

lærerens profesjonsutøvelse er ulik til tross for det samme samfunnsmandatet, og kanskje er mine deltakers perspektiver bare en dråpe i havet, av alle slags forståelser og beskrivelser blant lærere der ute. Min masteroppgave viser også at innad i deltakergruppen er det ulike måter å forstå og beskrive begrepet på. Diskusjonen rundt likeverdig tilbud når elevene deltar på ulike vilkår, er et godt eksempel på dette. En deltaker uttrykker at alle lærere er ulike og alle elever er ulike, slik vil det være umulig å gi et likt tilbud. Mens en annen deltaker uttrykker at lærere er ganske like i bakgrunn og kultur, og at alle elever får det samme tilbudet, fordi lærere gir et tilbud uten å dømme etter bakgrunn og forutsetninger.

Selv om masteroppgaven min i all hovedsak viser en samlet forståelse og beskrivelse av anerkjennelsesbegrepet fra en gruppe lærere, kan den i lys av Smettes (2017) artikkel, være med på å vise viktigheten av at anerkjennelsesbegrepet bør forskes mer på. Jeg tolker det dit at forståelsen og beskrivelsen av begrepet kan være ulike fra sted og lærer. Parallelt med dette viser den andre artikkelen jeg la frem av Bordevich og Valen (2019), at mangel på anerkjennelse, kan ha negativ betydning for utvikling og psykisk helse. Jeg tolker dette som at en samlet lærerprofesjon, med en klar definisjon av begrepet, kan være viktig for elevers fremtid. For hvorfor er overordnet del av læreplanverket (UDIR, 2017) opptatt av anerkjennelsesbegrepet? Jeg tolker det som at anerkjennelse skal være med på å utvikle et rettferdig samfunn, og da er Frasers (2000) og Schaannings (2020) perspektiver interessante. Det er kanskje ikke bare læreres forståelser og beskrivelser av begrepet som er interessant, men også hvordan skolesystemet gjør det mulig å drive pedagogisk anerkjennelse. Det vil derfor være interessant med flere studier, som går på forståelsen og beskrivelsen av anerkjennelsesbegrepet i dagens skolesystem.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Samlaget.
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Akademisk.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo. Cuba
- Bakhtin, M, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. (C, Emerson & M, Holquist, Overs.). University of Texas Press Austin.
- Bakhtin, M, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter*. (A, J, Mørch, Overs.). Cappelen akademiske.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in social research*. Sage.
- Bordevich, K. & Valen, S. B. (2019). Anerkjennelse i skolesamfunnet. *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(2), 21-32
<http://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/Youth/article/view/587>
- Cuban, L. (1992). Managing Dilemmas While Building Professional Communities. *Educational researcher*, 21(1), 4-11. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.2307/1176344>
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Cappelen Akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*.
<https://www.forskningsetikk.no>
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Fjørtoft, K. (2016). Rettferdighet som deltakelse på like vilkår. *Agora*, 02-03/2015,

32, 22-39. https://www.idunn.no/agora/2015/02-03/rettferdighet_som_deltakelsepaalike_vilkaar

Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. Gyldendal akademisk.

Fraser, N. (2000). Rethinking Recognition. *New left review* (123), 107-120.
<https://newleftreview-org.ezproxy.inn.no/issues/ii3/articles/nancy-fraser-rethinking-recognition>

Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical-exchange*. (J. Golb, J. Ingram og C. Wilke, Overs.). Verso. (Opprinnelig utgitt 2003).

Grimen, H. (2010). Michael Foucault – styring, makt og motstand. I J. Pedersen (Red.), *I Moderne politisk teori* (s. 226-247). Pax.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1992).

Johannessen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.

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

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

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.

Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception* (D. A. Landes, Overs.). Routledge.

(Opprinnelig utgitt 1945).

Mollerin, K. S. (2016). Samtidens håp og kamp – Et intervju med Nancy Fraser. *Agora* 02-03/2015 32, 5-21. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/file/pdf/66827859/samtidens_haap_og_kamp_-_et_intervju_med_nancy_fraser.pdf

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.

Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen - Læreres etiske ansvar*. (3.utg.). Cappelen damm.

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

Pettersen, K-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstuider* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Rogers, C. R. (1967). *On Becoming a Person: A Therapist`s View of Psychotherapy*. Constable.

Schaanning, E. (2020). Pedagogikkens begrensninger. *Arr idèhistorisk tidsskrift*, 2020(3) <https://arrvev.no/artikler/pedagogikkens-begrensninger?fbclid=IwAR23c2Y2ViGkzsk0PLnojt-aQjFH3sHX4T2kHAiyvWESq1AY3mnC4zKmw24>

Schibbye, A-L. L. (1996). «Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?» *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 530-537.

Schibbye, A-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og*

psykodynamisk psykoterapi (2. utg.). Universitetsforlaget.

Skirbekk, G. & Gilje, G. (2000). *Filosofihistorie*. Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.

Smette, I. (2017). Enhetsskolens ulike lærerblikk. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 4/2017 (Volum 1), 317-331. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/issn.2535-2512-2017-04-04>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/>

Utdanningsforbundet (2018). *Læreprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3* [Brosjyre]. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyrer/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>

Wardekker, W. L. (2000). Criteria for the Quality of Inquiry. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 259-272. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_02

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vedlegg 1: s.1

Vil du å delta i forskningsprosjektet «Læreres forståelse og utøvelse av *anerkjennelse*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kritisk innsikt i læreres forståelse av anerkjennelse og hvordan dette utøves i praksis. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å undersøke og videreutvikle forståelsen og utøvelsen av begrepet anerkjennelse. Anerkjennelse uttrykkes flere steder i den overordnede delen av læreplanverket, og det betyr at lærere må forholde seg til begrepet i sin profesjonsutøvelse.

Forskningen retter seg kritisk mot lærerprofesjonen for å få innsikt i de oppfattelsene og den pedagogiske praksisen som utøves. Samtidig kan en kritisk tilnærming være med på å videreutvikle anerkjennelsebegrepet i praksis.

Forskningsprosjektet er en del av en masterstudie, og undertegnede kommer til å bruke opplysningene til å analysere, drøfte og konkludere ut ifra sin tolkning. Det er kun undertegnede, og dens veileder som vil ha tilgang og mulighet til å behandle din delte informasjon. Opplysningene fra forskningsprosjektet vil ikke bli brukt til andre forskningsprosjekter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, studiested Hamar - Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om deltakelse fordi du er bekjent av undertegnede/forsker. Det er også fire andre personer som har fått spørsmål om å delta.

Hva innebærer deltakelse?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette å delta på tre fokusgruppesamtaler. Forsker vil i den første samtalen legge frem noen begreper samt en case, som skal diskuteres. I den andre samtalen vil det bli presentert emner som skal snakkes om. Disse emnene kan omhandle det som tidligere har blitt snakket om eller annet som forsker opplever som relevant for prosjektet. Den tredje samtalen er åpen for innspill fra deltakerne, hvis det er noe som har blitt funnet interessant.

Hensikten med de tre samtalene er å få frem ulike synspunkter om emnene som skal diskuteres, og dere skal ikke nødvendigvis komme frem til enighet.

Fokusgruppesamtalene blir gjennomført digitalt via zoom og det vil bli tatt lydopptak. Hver samtale vil vare 30 til 45 minutter.

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Den krypterte mobilappen *nettskjema diktafon* vil bli brukt til å ta lydopptak. Når lydopptaket avsluttes, må det logges inn med kode for å kunne lytte til det.

Ditt personvern vil bli ivaretatt og du vil bli anonymisert når lydopptaket blir transkribert. Du kan ikke bli kjent igjen i publisert forskning.

Dine opplysninger etter prosjektets slutt

Lydopptaket vil bli slettet fra nettskjema, når prosjektet avsluttes 15. Mai 2020.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet – studiested Hamar* 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:

- *Høgskolen i Innlandet – studiested Hamar ved Marianne Knutsen Murud (student/forsker) og Ann Merete Otterstad (veileder)*
- Vårt personvernombud Hans Petter Nyberg
- Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ann Merete Otterstad (veileder)

Marianne Knutsen Murud (student/forsker)

Vedlegg 2: Plan for fokusgruppesamtalene

Vedlegg 2: s. 1

1. Fokusgruppesamtale

I den første samtalen presenterer jeg tre begreper for gruppen, som jeg ønsker at de skal diskutere. Deretter vil jeg presentere en case og spørsmål i tilknytning til begrepene:

- Anerkjennelse
- Krenkelser
- Etikk

Case:

Janne jobber som kontaktlærer på 3. trinn med 17 elever. Janne har jobbet som vikar og faglærer i noen år, og dette er første høsten hvor hun har sin egen klasse. Klassen har hun sammen med en lærer til, Jørn, som har elevene i to fag. På lærerteamet til Janne og Jørn jobber også to andre lærere, som har kontaktlæreransvar for hver sin klasse.

Elevgruppen i Janne sin klasse består av 11 gutter og 6 jenter. Klassemiljøet preges av at det stadig er to gutter og ei jente, som skaper uro ved å snakke og vandre rundt i klasserommet. Disse elevene strever også med å komme i gang med individuelle oppgaver og krever mer støtte, enn de andre elevene. Janne føler at hennes oppmerksomhet mot de tre urolige elevene er uheldig, fordi den ofte blir irettesettende og negativ. De andre elevene får også mindre støtte og veiledning, enn Janne føler de bør få. Dessuten har flere foreldre i klassen meldt misnøye om at deres barn, som scorer middels til høyt i basisfagene, ikke får nok utfordringer på skolen og god nok tilpasset opplæring.

Janne snakker med Jørn og de andre lærerne om dette. Jørn mener at Janne bare må fortsette med «å sette elevene som ikke oppfører seg på plass, og slik vil hun oppnå den respekten hun fortjener i klasserommet». De to andre lærerne viser mer forståelse for dilemmaet mellom enkeltelever og klassen i sin helhet og følelsen av å ikke strekke til ordentlig for noen elever. Samtidig oppmuntrer de henne til å stå i det og at det snart ville løse seg og føles lettere.

Janne opplever det hele som etisk og pedagogisk utfordrende.

Casen inspirert av Per Arneberg (2008).

- Hvem vil dele noen tanker om casen umiddelbart?

- Er det noen etiske dilemmaer som oppstår og evt. hvilke?
- Hva kan opprettholde negative handlingsmønstre, som Janne kanskje opplever som lærer?
- Hvis dere skal si noe om balansepunktet mellom individene og fellesskapet, hva tenker dere på da?

2. Fokusgruppesamtale

Den andre samtalen inneholder deling av min teoribakgrunn og forhåndsbestemte emner, som jeg ønsker at gruppen skal snakke om.

Anerkjennelse og menneskeverd

Presentere Axel Honneths anerkjennelsesteori og Arne Jordets (2020) forståelse av denne. Kjærlighet, sosial verdsetting, rett(rettigheter), krenkelser, identitetsdannelse og realisering av iboende potensiale.

«Når lærer viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Udir, 2017, s.4).

- Hvordan utsagnet fungerer i en prestasjonsorientert skole?
- I læreplanverket (Udir, 2017) står det at ulikheter skal anerkjennes, hva legger dere i dette? Hvilke ulikheter kan det være snakk om? Personlighet, aktivitetsnivå, bakgrunn, utseende?

Anerkjennelse og tilhørighet

Jordet (2020, s. 295) legger frem viktigheten av tilhørighet som danner grunnlaget for den sosiale verdsettingen, slik at elever våger å vise seg frem og ta del i fellesskapet. Læreren må danne grunnlaget for et slikt klassemiljø, hvor alle føler tilhørighet (Jordet, 2020).

«Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Udir, 2017, s. 14).

- Hva tenker dere om denne «påstanden»?
- Hva handler tilhørighet om her?
- Hva legger dere i begrepene respekt og anerkjennelse?

- Hvordan opplever dere elevers opplevelse av tilhørighet og bidrag med ytelser (kompetanse, egenskaper og kunnskaper) i det sosiale fellesskapet? Har det noen sammenheng?

Anerkjennelse og likeverd

Ifølge læreplanverket (Udir, 2017) skal alle behandles likeverdig og ha like muligheter i skolen, uansett bakgrunn. Samtidig hevder Nancy Fraser at det er vanskelig å gi like muligheter til elevene når de har ulike sosiale bakgrunner (Fjørtoft, 2015). Hun har blant annet kritisert Axel Honneth sin anerkjennelsesteori for å si at det kun er krenkelser (mangel på anerkjennelse) som fører til urettferdighet. Hun mener imidlertid at statusperspektivet og den økonomiske fordelingen i samfunnet også fører til urettferdighet. Fokuset på å anerkjenne andre kulturer, oppfatninger og livsstiler enn storsamfunnet, er med på å nedvurdere enkelte grupper og skape statusforskjeller. Økonomien i samfunnet vårt urettferdig fordelt og skaper klasseforskjeller. Hun stiller spørsmål ved hvordan det er mulig å gi et likeverdig tilbud, når man ikke deltar på like vilkår (Fjørtoft, 2015).

- Hva tenker dere om dette dilemmaet?

Hans Skjervheim (1996) er kjent for sitt essay Deltaker og tilskodar. Han skriver om språket og at det er gjennom tale og skrift man kommer i kontakt med andre mennesker og kan dele samme verden. Videre sier han at man kan møte mennesker på forskjellige måter i språket. Man kan velge å bli engasjert og delta i det et annet menneske sier – treledda relasjon: Jeg, den andre og saken. Gjennom denne måten ser man på den andre som et subjekt og lar den være deltaker. Man kan også velge å ikke bli engasjert og bare konstatere at den andre sier noe – toledda relasjon – jeg og mitt faktum, den andre og sin sak. Man objektiviserer den andre og fratar muligheten til å delta, den andre blir en tilskuer. Dette kan særlig skje hvis man oppfatter den andre som urimelig.

- Diskuter tilskuer og deltaker begrepene i dagens skole. Hvordan møter dere elever?

I overordnet del 1.6 Demokrati og medvirkning (Udir, 2017, s. 7) står det at elever skal lære om demokratiske verdier gjennom aktiv deltakelse og at dialogen mellom elev-lærer og lærer-hjem må være basert på gjensidig respekt.

- Hvordan opplever dere dialogen med elever og foreldre?

- Hvis det er enkelte elever dere opplever som vanskelige å ha god dialog med, hvordan jobber dere for å forbedre dette?

Anerkjennelse og mangfold

«I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Udir, 2017 s. 14).

- Hva legger dere i at mangfold skal anerkjennes som ressurs? Er det språket som skal ses på som en ressurs? Hvilken sosial klasse man kommer fra? Er det ulike måter å lære og utvikle seg på? Andre ting?

3. Fokusgruppesamtale

Den siste samtalen er åpen for at informantene kan snakke om det de ønsker innenfor emnet anerkjennelse og etikk, samt at jeg kan stille oppklarende spørsmål hvis jeg har noen fra de to første samtalene.

Vedlegg 3: Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 3: s.1

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres forståelse og utøvelse av anerkjennelse

Referansenummer

812584

Registrert

27.11.2020 av Marianne Knutsen Murud - 136642@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Merete Otterstad, ann.otterstad@inn.no, tlf: 99736323

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Knutsen Murud, mariannemurud@hotmail.com, tlf: 90783332

Prosjektperiode

01.10.2020 - 15.05.2021

Status

24.02.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

24.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.2.2021.

Vi kan ikke se at det er gjort endringer som påvirker vår vurdering av meldeskjemaet.

Det er dermed vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 24.2.2021. 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: Lasse Raa

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

07.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 7.1.2020. 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

Vedlegg 3: s.2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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

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).

Nettskjema/UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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!