

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Solvor Kristin Borren

Masteroppgave

Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for en anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?

How do teachers understand cognitive teaching?

How do they work with it,
and what experiences do they have?

Master i tilpasset opplæring

2022

Forord

Denne masteroppgaven har blitt til som et resultat av et brennende engasjement for elever i norsk skole, deres rettigheter og fremtid, samt som et bidrag til fagfeltet. Høsten 2018 stilte jeg til start i mitt masterløp, nå snart fire år senere skimter jeg mållinja. Løpet har vært langt og tidvis bratt, ved siden av 100% lærerjobb. Det har vært givende og meningsfulle år, lukten av kunnskap og livet blant bøker forlokker meg. Samtidig har det også vært utallige timer med hardt arbeid. Følelsene har svingt i takt med prosessen, og inneholdte alt fra avmakt til lykke. Jeg er evig takknemlig for menneskene som sto langs løypa og heiet meg frem. For de som gikk deler av løpet sammen med meg, og de som preppet og tok følge hele turen, selv om jeg til tider var både fjern og distansert. Takk til familie, venner og bekjente for overbærenheten dere utviste i raushet når jeg gang på gang valgte studier fremfor samvær, når jeg forsvant inn i fagstoffet og tankene.

Takk til alle elever jeg har fått være lærer for i mine 19 år i yrket, dere skal vite at i lærerhverdagen er elevsamarbeidet det jeg setter høyest. Takk til de av mine kolleger som har ropt heiarop fra sidelinja, i de stundene der jeg selv var som skjørest, det betydde mye. Takk til damene på trinnet for omsorg, praktisk hjelp og godt samarbeid i disse årene.

Takk til forelesere på studiet *Tilpasset opplæring*, for at dere delte av deres kunnskap og åpnet dører til en ny verden. Takk til Iweta og Ann-Helen for samholdet i studietiden. En stor takk til mine informanter for at dere ryddet plass i en hektisk jobbhverdag. På toppen av alt lærere har stått i det siste halvannet året, så dere viktigheten av prosjektet og valgte å dele tanker og refleksjoner med meg. Det betydde alt, tusen takk!

Takk til Eirin og Pål for at dere bidro med korrekturlesning, og til Martin for engelsk oversettelse.

Tusen takk til min veileder Peder Haug for et utviklende og godt samarbeid. Sett fra min side har det vært en glede å ha deg som veileder. Du har på ingen måte vært ettergivende med meg, men snarere fått meg til å søke til kunnskap og utfordret meg til økt innsikt, bidratt som en klok veiviser med nye perspektiver og hjulpet meg å finne min vei i prosjektet.

Sist, men ikke minst takk til mine menn; Erlend, Martin og Pål. Takk for at dere forsto hvor viktig dette prosjektet var for meg. Takk for samholdet, latteren, tryggheten, refleksjoner, diskusjoner, kritiske innvendinger, praktisk hjelp og støtte. Takk til mine gutter Erlend og Martin for hvem dere er, at dere ter dere så vel, for valgene dere tar og måten dere deltar i

samfunnet på. Jeg er uendelig stolt av dere! Takk til min Pål. Takk for at du løfter meg når jeg faller, for at du backer meg når det butter, og at du alltid er en klippe i mitt liv. Takk for 27 fine år i lag, min mann og aller beste venn.

Dette arbeidet hadde ikke vært mulig uten dere alle, tusen takk!

Hamar 10.05.2022

Solvor Kristin Borren

Innhold

| | |
|--|-----------|
| FORORD | 2 |
| INNHold..... | 4 |
| NORSK SAMMENDRAG | 8 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 9 |
| 1. INTRODUKSJON OG BAKGRUNN | 10 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 12 |
| 1.2 OPPGAVENS TEORETISKE FORANKRING OG TIDLIGERE FORSKNING | 12 |
| 1.3 BÆRENDE BEGREPER..... | 13 |
| 1.4 PRESENTASJON AV OPPGAVEN..... | 13 |
| 2. TEORETISK PERSPEKTIV | 15 |
| 2.1 ANERKJENNELSE..... | 15 |
| 2.1.1 <i>Anerkjennelsesbegrepet</i> | 15 |
| 2.1.2 <i>Honneths anerkjennelse - historiske røtter og særtrekk</i> | 16 |
| 2.1.3 <i>Honneths anerkjennelse og relaterbar teori som grunnmur i skole- og samfunn</i> | 16 |
| 2.1.4 <i>Menneskesyn: Subjekt-objekt, subjekt-subjekt</i> | 17 |
| 2.1.5 <i>Subjektiv versus objektiv grensesetting</i> | 19 |
| 2.2 HONNETHS TRE SFÆRER | 19 |
| 2.2.1 <i>Identitet og identitetsdanning</i> | 20 |
| 2.3 KJÆRLIGHETS-SFÆREN..... | 22 |
| 2.3.1 <i>Relasjon- og relasjonskompetanse</i> | 23 |
| 2.3.2 <i>Fenomenet kjærlighet- ulike teoretiske beskrivelser</i> | 25 |
| 2.4 RETTIGHETS-SFÆREN | 27 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 2.4.1 | <i>Lovverk og læreplan</i> | 28 |
| 2.4.2 | <i>Tilpasset opplæring</i> | 31 |
| 2.4.3 | <i>Indre og ytre anerkjennelse</i> | 32 |
| 2.5 | SOLIDARITETS-SFÆREN..... | 33 |
| 2.5.1 | <i>Anerkjennelse på system- og individnivå</i> | 34 |
| 2.5.2 | <i>Ettergivenhet</i> | 34 |
| 2.6 | KRENKELSER | 35 |
| 2.7 | ANERKJENNELSE SOM GRUNNLAG FOR LÆRING OG UNDERVISNING | 36 |
| 2.7.1 | <i>Elevers læring og læreres undervisning, til det beste for eleven</i> | 36 |
| 2.8 | OPPSUMMERING AV TEORI | 38 |
| 3. | METODISK TILNÆRMING | 40 |
| 3.1 | FENOMENOLOGI | 41 |
| 3.2 | DET KVALIATIVE FORSKNINGSINTERVJUET | 42 |
| 3.2.1 | <i>Semistrukturert intervju</i> | 42 |
| 3.3 | INFORMANTER OG UTVALGSTRATEGI | 43 |
| 3.4 | INTERVJUGUIDE | 44 |
| 3.5 | GJENNOMFØRING AV INTERVJUER..... | 45 |
| 3.5.1 | <i>Pilotintervju</i> | 45 |
| 3.5.2 | <i>Intervjuene</i> | 45 |
| 3.5.3 | <i>Transkribering</i> | 47 |
| 3.6 | ANALYSE | 47 |
| 3.6.1 | <i>Koding og kategorisering</i> | 49 |
| 3.7 | FORSKNINGSPROSJEKTETS KVALITET | 49 |
| | <i>Pålitelighet:</i> | 49 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Troverdigheten (Intern validitet):</i> | 50 |
| <i>Begrepsvaliditet:</i> | 50 |
| <i>Overførbarhet (ekstern validitet):</i> | 51 |
| <i>Analytisk generalisering:</i> | 51 |
| <i>Bekreftbarhet (objektivitet):</i> | 51 |
| 3.8 ETISKE OVERVEIELSER | 52 |
| 3.8.1 <i>Konfidensialitet og informert samtykke</i> | 53 |
| 3.8.2 <i>Konsekvenser</i> | 53 |
| 4. PRESENTASJON AV FUNN OG KATEGORIER | 54 |
| 4.1 KJÆRLIGHET | 54 |
| 4.1.1 <i>Fenomenet kjærlighet</i> | 54 |
| 4.1.2 <i>Bindemiddlet relasjon</i> | 58 |
| 4.1.3 <i>Eleven som aktør – læring og identitet</i> | 61 |
| 4.2 RETTIGHET | 63 |
| 4.2.1 <i>Rettighet med dobbelt klang – for individ og til samfunn</i> | 63 |
| 4.2.2 <i>Lovverk og læreplan - eleven i sentrum</i> | 65 |
| 4.3 SOLIDARITET | 69 |
| 4.3.1 <i>Samfunnet er mangfoldet</i> | 69 |
| 4.3.2 <i>Individet - en samfunnsaktør</i> | 72 |
| 4.4 OPPSUMMERING AV DATAMATERIALET | 77 |
| 5. DRØFTING | 79 |
| 5.1 <i>Hovedfunn</i> | 79 |
| 5.1 INNGÅENDE DRØFTING AV FUNN | 80 |
| 5.2 FUNN 1, HONNETHS TEORI | 80 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.3 | FUNN 2, ANERKJENNELSES FORMER..... | 80 |
| 5.3.1 | <i>Individuell, psykologisk anerkjennelse.....</i> | <i>81</i> |
| 5.3.2 | <i>Kollektiv, sosiologisk anerkjennelse</i> | <i>84</i> |
| 5.4 | FUNN 3, INNHOLDSELEMENTENE..... | 87 |
| 5.4.1 | <i>Forståelse.....</i> | <i>88</i> |
| 5.4.2 | <i>Tiltak/ erfaring.....</i> | <i>89</i> |
| 5.5 | FUNN 4, TID | 91 |
| 6. | AVSLUTTENDE KOMMENTAR | 94 |
| | LITTERATURLISTE | 96 |
| 7. | VEDLEGG | 103 |
| 7.1 | VEDLEGG 1, NSD VURDERING | 103 |
| 7.2 | VEDLEGG 2, INFORMASJONSSKRIV | 104 |
| 7.3 | VEDLEGG 3, SAMTYKKEERKLÆRING..... | 106 |
| 7.4 | VEDLEGG 4, INTERVJUGUIDE | 107 |

Norsk sammendrag

Masteroppgavens siktemål har vært å finne svar på hvordan lærere *forstår, tilrettelegger* og har *erfart* anerkjennelse i sitt arbeid med elever, samt betydningen av anerkjennelse for elevers utvikling og læring. Tilnærmingen er gjort via Axel Honneths anerkjennelsesteori, og problemstillingen lyder: *Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for en anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?* Kristiansen (2017, s.18) skriver at Honneth har undersøkt hva anerkjennelse er, og utviklet en teori om anerkjennelse på bakgrunn av universell etikk. Honneths teori blir dermed å forstå som et allmenngyldig kompass for et moralsk samfunn.

For å kunne besvare problemstillingen ble det foretatt fire kvalitativt semistrukturerte forskningsintervjuer med lærere på barnetrinnet. Prosessen har vært deduktiv og intervjuguiden ble skrevet med utgangspunkt i teorikapitlet. Intervjuguide og teori er bygget på Honneths sfærer kjærlighet, rettighet og solidaritet, supplert med annen relaterbar teori på feltet. Kategoriene fikk i analysen underkategorier utarbeidet på bakgrunn av informantsvar, en induktiv prosess.

I drøftingen ses den teoretiske forankringen opp mot svarene i analysen, og jeg mener at mange av informantsvarene er forenlig med mye av det teoretiske materialet. Samtidig kan ikke informantenes anerkjennelse sies å gå i en bestemt teoretisk retning. Videre viser funn at Honneths sfærer ikke er å finne i praksis. Derimot finner jeg en todeling i læreres anerkjennende handling, en psykologisk og sosiologisk vinkling mot anerkjennelse for individ og gruppe. Funnene viser videre at problemstillingens innholdselementer *forståelse, tiltak* og *erfaring* i praksisfeltet blir som en syntese, eller et hjul, der elementene stadig utvikles. Det siste funnet dreier seg om tid, og informantenes opplevelse av mulighet for anerkjennelse. I tidsfaktoren ligger mange andre faktorer implisitt. Informantene mener mangel på tid skyver på deres mulighet til å opparbeide ekte relasjon til alle elever og ditto gruppekontakt.

Engelsk sammendrag (abstract)

The aim of this thesis is to explore how teachers *understand, facilitate* and have *experienced* recognition in their work with students. Moreover, this paper seeks to understand the importance of recognition for students' development and health. The research question "*How do teachers understand cognitive teaching? How do they work with it, and what experiences do they have?*" is explored through the lens of Axel Honneth's Theory of Recognition. Kristiansen (2017, s. 18) writes that Honneth has investigated what recognition is, and developed a theory of recognition on the basis of universal ethics. As a consequence, Honneth's theory is understood as a universal compass for a society of moral.

Four semi-structured, qualitative research interviews were conducted with primary school teachers, in order to answer the research question. The process has been decuctive. Furthermore, the interview guide was written based on the theory chapter. Both the interview guide and the theory chapter were based on Honneth's spheres; love, rights and solidarity, and supplemented with other related theories in the field. As an inductive process in the analysis, the subcategories of the categories were made on the basis of the informants' answers.

In the discussion chapter, the findings of the analysis are discussed in light of presented theory. In my opinion, many of the informants' answers are compatible with the theoretical material. However, the informant's way of recognition can not be said to go in any specific theoretical direction. Furthermore, the findings of this paper shows the difficulty of finding Honneth's spheres in practice. However, two different cognitive patterns of actions towards individuals and groups (a psychological and a sociological), are found. Furthermore, findings show that the content elements of the research question; how teachers *understand, work* and have *experienced* cognitive teaching, becomes a synthesis, or an ever-developing wheel of elements. The last finding is related to the informant's experience of the opportunity to recognition (time is the factor). Many other factors exists implicitly in the time factor; the informants believe the lack of time challenges their ability to build a real relationship with all of the students (and thus their contact with the group).

1. Introduksjon og bakgrunn

Verden er i endring. Både globalt og nasjonalt går utviklingen i retning av en spesialisering i alle yrker. For en generasjon siden kunne man avslutte skolegangen etter ungdomsskolen for å gå rett over i jobb. Den tid ser ut til å være forbi. De fleste jobber krever i dag en spesialisering, en utdanning. Ergo blir det særdeles viktig at alle elever får mulighet til å delta i utdanningsløpet for å nå sine personlige- og faglige mål.

Samtidig viser flere rapporter og undersøkelser at skolen sliter med frafall i videregående skole og demotiverte elever. Noen kritiske røster hevder også at skolen ikke evner å få ut den enkelte elevs læringspotensial (Meld. St. 6 (2019-2020)). SSBs utdanningsregnskap fastslår at de siste årene har prosentandelen for ikke fullført videregående etter fem år ligget på 25%. Graver vi mer i statistikk avdekker ferske tall fra *UDIRS elevundersøkelsen 2021*, en nedadgående eller stillestående tendens for alle måleindikatorne elevene vurderes etter i skolen, i årene 2016-2021 (Utdanningsdirektoratet). Litt tabloid kan vi si: ingen ting blir bedre i skolen, noen ting blir som de alltid har vært, og sett fra elevens side blir mange ting verre. *Analyser av indekser i skoleportalen* med utgangspunkt i data fra elevundersøkelsen 2020 legger for dagen en bekymringsfull nedadgående indeks for trivsel og motivasjon i alle fylker etter 7.trinn. Det er en relativt stor kjønnsforskjell i både karakterer og gjennomføringsgrad, i favør jenter. Haug (2016, s.65), opererer med et anslag på 25 % av elevene som strever i norsk skole. Øia (2011, s.45) skriver at så mange som 80% av elevene på ungdomstrinnet opplever undervisningen for teoretisk. Bakken (2020, s.17) hevder at flertallet av elevene i norsk skole kjeder seg på skolen. Så mange som 26% svarer helt enig, og 46 % er litt enig i at de kjeder seg. Konsekvensene er at elever blir mindre engasjert, mister motivasjonen og konkluderer med at skolen ikke passer dem. Det er fakta og tall som er lite forenelig med samfunnets stadig økende kunnskapskrav. I en tid der skoleprestasjoner er av større betydning enn noen gang tidligere, er dette urovekkende. I tillegg fastslår samfunnsforskerne Hardoy, Brekke og Von Simos en negativ sammenheng mellom mental helse og skoleprestasjoner basert på registerdata av elever født mellom 1993-1996. Deres anliggende er å forstå mer av sammenhengen mellom psykisk helse og frafallet i videregående (Aftenposten viten, 29.april, 2021).

Hattie (2009; 2013) skriver at elever alt for ofte blir en passiv mottager av lærerens formidling, mens målet er å gjøre elever til aktive deltagere i læringsprosessen (2009, s.37; 2013, s.74). Noe han hevder leder til «The engagement problem in School» der elevers lave engasjement for skole kommer til uttrykk i elevers adferdsmessig, emosjonelle og kognitive distanse. I

bladet Utdanning nr. 6, setter en ung skoleflink gutt ord på sin opplevelse av en teoritung hverdag på ungdomstrinnet. Øyvind sier «*Det verste er at det skjer så lite praktisk. Vi sitter for det meste og skriver. Det er kjedelig*» (Mejlbo, Ruud & Waksvik, 2021). Hattie (2013) bekrefter det Øyvind opplever, når han skriver at mange elever er «... *fysisk til stede, men mentalt fraværende*» (s. 68).

I en lengre periode har det sett ut til at regjering og ledende politikere har ment at botemidlet på skolens problemer er faglig skolering av lærere, mens det har vært relativt taust rundt arbeidet med verdier, som ligger til grunn for vår kulturs ryggrad. Den politiske vind har blåst mot en økende formalisering i skolen, noe som fører til en rekke utfordringer i felten. Eksempelvis kan kravet om masterutdanning for alle lærere som vil undervise, uansett trinn, nevnes. Organiseringen gir seg utslag i at små barn helt ned i femårsalder kan møte et faglærersystem der de må kunne forholde seg til en rekke fagmennesker gjennom en skoledag, fordi lærere kommer til skolen med en fagkrets på tre undervisningsfag. Faglige kvalifiserte lærere må vi selvfølgelig ha, men dagens lærerutdanning kan skape uheldige konsekvenser. Vi må heller ikke glemme å implementere klasseledelse, mellommenneskelige verdier og individets dannelse i utdanningsregnskapet for et mer bærekraftig samfunn. Utfordringen blir å legge til rette for at *alle* elever er om bord når toget går. Den enkelte elevs læring og utvikling *må* stå sentralt i utdanningen. Muligens oppstår et dilemma når fagkravene *må* nås, for å oppnå best mulig resultater på *Nasjonale prøver*, som skal rangeres og publiseres i pressen.

I de relasjonelle hverdagsmøtene mellom elev og lærer undrer nok mange elever seg over om læreren liker dem, noe vi kan omformulere til: «*hvem er jeg i møtet med deg?*». Høsten 2020 ble ny læreplan *Kunnskapsløftet* tatt i bruk i grunnskolen, med den blir områder som livsmestring satt på dagsorden. Kanskje er det nettopp det elevene har manglet?

For å kunne forstå og finne svar på overnevnte utfordringer har jeg sett på anerkjennelse i skolen i lys av Honneths teori (2008). Arne Jordet gav våren 2020 ut boka «*Anerkjennelse i skolen - forutsetning for læring*». For meg var det berikende å lese om det jeg selv har følt på og savnet som fokus i elevsamarbeidet. I arbeidet med oppgaven har Jordets bok vært å anse som en primærkilde. Mitt utgangspunkt for masteroppgaven er at jeg underviser på barnetrinnet, og er svært engasjert i elevers utvikling og læring. Jeg har gjennom mitt virke observert og erfart systemet innenfra, noe som har vekket mange refleksjoner rundt hvordan skolen fortoner seg for elever og lærere.

1.1 Problemstilling

Intensjonen er å presentere et teorigrunnlag som kan ses opp mot anerkjennelsens betydning for et utviklende *klima* i møtet mellom elev og lærer, samt om læreres anerkjennelse kan virke samlende i interaksjonen mellom elev og lærer i undervisningen. Samtidig er det interessant å finne ut om lærere i barneskolen ser på anerkjennelse som et «arbeidsverktøy», eller en naturlig forutsetning for læring og utvikling. Min problemstilling er:

Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for en anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?

Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i lærerens praksis. Fokuset ligger på hvordan lærere forstår anerkjennende undervisning, og bakteppet er betydningen av en anerkjennende lærer-elevholdning for elevers læring.

Målet med arbeidet er å bidra med økt kunnskap om anerkjennelse, og vekke interesse for å søke ny forståelse, samt skape refleksjon rundt pedagogiske og etiske valg.

1.2 Oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning

Den teoretiske forankringen er Honneths anerkjennelsesteori som bygger på Hegels relasjonstenkning. Teorien søker å finne veien til en sunn menneskelig identitetsdannelse, hvor målet er at hvert individ får realisert sitt iboende potensiale gjennom selvrealisering. Anerkjennelsesteorien er en allmenn teori, som Jordet i sin bok har vist de pedagogiske konsekvensene av. Motsatsen til anerkjennelsens, det som bryter menneskesinnet ned, kaller Honneth krenkelse.

Jeg har begrenset oppgaven til teori som munner ut i en anerkjennende praksis. Løvlie Schibbye, Bae og Unneland er norske forskere som beskriver anerkjennelse i praksisfeltet. Løvlie Schibbye (1996, s.530) har utviklet et relasjonelt anerkjennelsesbegrep. Hun forstår anerkjennelse som en holdning som kommer til uttrykk i praksis i relasjonen. Unneland (2019, s.131-136) er opptatt av anerkjennelse og vurdering. Bae (2004, s.113) skriver om betydningen av en anerkjennende væremåte og trange samspills- og kommunikasjonsmønstre. Hun har vært opptatt av de krenkelsene vi kan påføre barnet ved en lite anerkjennende dialog.

Opplæringslovens §1-3 fastslår at skoleeier har plikt til å organisere og legge til rette for en opplæring som er tilpasset alle elevers evner og forutsetninger. I den norske skole er *tilpasset*

opplæring og et *konstruktivistisk læringsperspektiv* å forstå som en grunnmur i utdanningssystemet (Opplæringsloven, 1998). Det blir derfor naturlig å presentere teori om dette relatert til problemstillingen. I Vygotskys sosiokulturelle læringsperspektiv står sosial samhandling, og bruk av språk i utvikling og læring sentralt. Piaget fremhever at barnet selv aktivt konstruerer sin egen kunnskap ved å være handlende, utforskende og skapende. Jeg er interessert i å finne ut om lærere «trekker på disse teoriene» koblet opp mot en anerkjennende praksis.

1.3 Bærende begreper

I arbeidet med Honneths teori har jeg operasjonalisert noen sentrale begreper. På den måten vil begrepene lettere la seg undersøke, og de blir mer forskbare. Oppgavens grunnville, anerkjennelse, betraktes av Honneths som intersubjektiv. Intersubjektivitet kan forstås som det som skjer mellom to subjekter. Honneth mener menneskelig selvrealisering skjer gjennom *«tre former for intersubjektive anerkjennelse i tre livssfærer: kjærlighet i den private sfære, rettighet i den offentlige sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære»* (Jorde, 2020, s.90). Jorget skriver at selvforhold ligger tett opp til begrepet selvverd/identitet som er individets egen opplevelse av sin verdi, som følge av anerkjennelse (2020, s. 114). Selvforholdet blir til i relasjon med andre. Relasjon kan forstås som menneskelig samhørighet. For at denne samhørigheten skal bringe frem det beste i oss trenger vi bindemiddelet empati, som kan beskrives som vår evne til å leve oss inn i den andres sted, akseptere og gjøre den andre gyldig.

1.4 Presentasjon av oppgaven

Masteroppgaven består av seks kapitler. Kapittel 1 fungerer som en paraply over oppgaven, og setter leseren inn i en redegjørelse for oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling. Her får leseren innblikk i oppgavens struktur og substans. I kapittel 2 utgreies teorigrunnet og tidligere forskning relatert til problemstillingen. Den empiriske delen av oppgaven springer ut av en deduktiv prosess der teorien er førende for forskningen. Det teoretiske målet er å undersøke Honneths begrep i norsk skolekontekst for å se hvordan det baner vei for elevers læring. I det arbeidet har jeg linket relaterbar teori til hans beskrivelse av anerkjennelse, og forsøkt å skape broer i teorien som åpner opp for en utvidet forståelse i praksisfeltet.

I kapittel 3 belyses metodisk tilnærming. Oppgaven settes inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv som bygger på fenomenologi. Studien er av kvalitativ art og det er foretatt fire individuelle, semistrukturerte forskningsintervjuer med lærere på barnetrinnet. Ved å la informantene beskrive sin praksis, dele sine tanker og refleksjoner vil jeg ved å fokusere på deres historie få innsikt i deres hverdag slik den oppleves for dem. Her omtales også empiri, utvalg, intervjuguide, gjennomføring, og bearbeiding av analyse, samt etiske overveielser.

I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet fra forskningsintervjuene opp mot kategoriene som blir utarbeidet i analyseprosessen relatert til problemstilling og empiri. I kapittel 5 drøftes funn fra kategorisert datamateriale opp mot teorien. I kapittel 6 oppsummerer jeg funn og skriver en avsluttende kommentar, der jeg sier noe om studiens relevans for elevers læring og læreres undervisning.

2. Teoretisk perspektiv

Innledningsvis føles det naturlig å si litt om opphavsmannen bak anerkjennelsesteorien. Axel Honneth er professor og sosialfilosof, født i Essen i Tyskland i 1949. Han regnes som den ledende teoretikeren av tredje generasjon Frankfurtskolen, og hans verker er utgitt på en rekke språk. Han er mest kjente for sin *Anerkjennelse teori*, som han presenterte i sin bok *Kampen om anerkjennelse*, utgitt i 1992 og oversatt til norsk 2008. Boken har undertittelen *om de sosiale konflikters moralske grammatikk*. Sentralt i Honneths teori er Hegels motiv «å bli seg selv gjennom andre» (Willing, 2003, s. 7-10).

I fortsettelsen presenteres oppgavens teoretiske ramme, der grunnmuren er Honneths anerkjennelse. Med bakgrunn i oppgavens problemstilling har jeg valgt å komplimentere med teori relatert til menneskesyn, identitet, relasjon, tilpasset opplæring, indre og ytre anerkjennelse, lærerrollen, lovverk, læreplan, krenkelser, læring og undervisning. Dette for å kunne undersøke anerkjennelsen i en kontekst.

2.1 Anerkjennelse

Den følgende teksten beskriver anerkjennelse som begrep, og leseren settes inn i anerkjennelsens historiske røtter og plass i skolen. Videre belyser teksten hvilke faktorer som påvirker et anerkjennende menneskesyn positivt.

2.1.1 Anerkjennelsesbegrepet

Anerkjennelse brukes hyppig i dagligtalen der det ofte likestilles med ros. Går vi mer metodisk til verks vil vi se at begrepet rommer mer. Jordet skriver at anerkjennelse har sitt opphav i det tyske ordet «*anerkennen*» som betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen. Opphavsordet hentyder en forventning om å erkjenne den andre (Jordet, 2020, s. 86). Jacobsen (2009, s.18) assosierer anerkjennelse med begrepet respekt, og Stålsett (2011, s.18) fremhever at respekt kommer av *respicio* som består av prefikset *re* som betyr «igjen, tilbake» og *spicio* som betyr «å se». Å respektere noen betyr dermed å se den andre en gang til. Det å bli sett er et menneskelig behov, og ved at vi tar oss tid til å stoppe opp, reflektere og se om igjen, øker den andres selvverd og anerkjennelsen fungerer utviklende eller som *hormoner* for selvet. Løvlie Schibbye's (1996) relasjonelle anerkjennelsesbegrep, beskriver anerkjennelse som en holdning som kommer til uttrykk i praktiske relasjoner. Hun har

utviklet følgende definisjon: «*anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med et annet menneske*» (s. 530). Løvlie Schibbye (2020, s.258) skriver at hennes forståelse av begrepet innbefatter at den andres indre opplevelsesverden blir fokuset og dermed verdsatt, fordi det handler om et medmenneske.

2.1.2 Honneths anerkjennelse - historiske røtter og særtrekk

En av de første som identifiserte anerkjennelse i teorien som en forutsetning for menneskelig identitetsdannelse var filosofen Georg W.F. Hegel (1770-1831). I Hegels tenkning er *det gode liv* et resultat av gjensidig anerkjennelse. Hegel knytter individets identitetsdannelse til tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettighet og sosial verdsetting. Omtrent 100 år senere går sosialpsykologen Georg H. Mead (1863-1931) i gang med en videreutvikling av Hegels teori. Meads sentrale poeng er at menneskets selvforhold dannes i den språklige samhandlingen med andre mennesker, ansikt til ansikt. Det er med utgangspunkt Hegel og Mead, Honneth bygger sin teori om dannelsesprosessen (Jordet, 2020, s.91- 93). Willing (2006, s.7) hevder at Honneth skiller seg fra mange andre filosofer ved at han ikke følger den *atomistiske tradisjon* der kampen om anerkjennelse tolkes som kampen om selvoppretholdelse. Honneth (2008, s.101) ser etableringen av en gjensidig anerkjennelsesrelasjon som selve målet, noe som krever en innsats fra to parter.

2.1.3 Honneths anerkjennelse og relaterbar teori som grunnmur i skole- og samfunn

Leser vi Honneths teori inn i en skolekontekst vil anerkjennelse være en forutsetning for at elever skal kunne utvikle et helt *selv* eller en hel identitet, og en indirekte forutsetning for den enkeltes læring. Honneth betrakter anerkjennelse som en kamp, et moralsk behov som krever en gjensidighet mellom samfunnsmedlemmene: se- og bli sett. Anerkjennelsens tosidighet i menneskelige interaksjoner, blir spesielt viktig i en lærer-elev-relasjon, med tanke på det asymmetriske forholdet som naturlig er der i form av alder og posisjon, der læreren er den ansvarlige i relasjonen. Anerkjennelsen virker i og for eleven her og nå, men har også en framtidig virkning for individ og samfunn. I følge Honneths teori ligger det en stor samfunnsmessig gevinst i et anerkjennende samfunn og ergo i en anerkjennende skole.

De norske forskerne Bae og Løvlie Schibbye har gjennom sine arbeider bidratt med verdifull dokumentasjon på hva møtet mellom individer kan romme. Løvlie Schibbye (1996, s.530) beskriver anerkjennelse som en holdning som kommer til uttrykk i praksis i en relasjon. En forutsetning er en forståelse av den andre som et subjekt og en evne til å ta den andres opplevelsesmessige perspektiv. I en skolekontekst gir det nyttig kunnskap for lærere i møte med elever. Bae (2004, s.99) beskriver i sin avhandling viktigheten av åpne interaksjonsmønstre, der vi «tar inn den andre», basert på voksnes væremåte opp mot barns kommunikasjon.

Jordet (2020, s. 88) hevder at det er et behov for et anerkjennelsesbegrep som rommer skolens samlede virksomhet og undervisningspraksiser dersom vi skal forstå skolens utfordringer med svakt elevengasjement og marginalisering av elever. Med dette viser Jordet den kompleksiteten skolen besitter i form av institusjonenes samfunnsmandat, organisasjonens funksjon, og de relasjonelle nære møtene som samlet sett skal gjøre elever i stand til faglig- og menneskelig utvikling. Skolens oppgave består av nærmøter mellom elev-lærer her og nå, samt oppdraget med å forme borgere for fremtiden. I det viktige arbeidet med å bygge elever opp, er det uunngåelig å ikke rette fokuset mot eget menneskesyn.

2.1.4 Menneskesyn: Subjekt-objekt, subjekt-subjekt

Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.140) påpeker at dagens anerkjennende grunnsyn er å finne i lang tids tidligere skrifter. De fremhever Matteus 7.12, *Den gylne regel*. Innholdet i *Den gylden regel* kan i dag gjenkjennes og leses ut av de fleste religioner og livssyn verden over «*alt det dere vil andre skal gjøre mot dere, skal dere gjøre mot dem*». Løvlie Schibbye og Løvlie ser dette som svært sentralt for hele relasjonstankegangen. Reglen bærer i seg det relasjonelle limet, gjennom din væremåte mot andre legger du grunnlaget for deres syn på og behandling av deg.

FNs universelle verdenserklæring om menneskerettigheter av 1949 fastslår menneskeverdet som ukrenkelig. FNs barnekonvensjon er en utdyping av barns særlige rettigheter basert på en forståelse av barns sårbarhet. Menneskesynet i de to erklæringene er tuftet på tanken om at mennesker er likeverdige, ukrenkelige og verdifulle. Honneths menneskesyn må i høyeste grad sies å være forenlig med de to erklæringene. Gjennom hans plurale anerkjennelse verdiges den andre i møtet. Han ser først mennesket som *helt*, når anerkjennelse finner sted i de tre sfærene. Også Opplæringsloven § 1-1 gjenspeiler menneskesynet, «*Opplæringa skal*

byggje på grunnleggjande verdiar ... som respekt for menneskeverdet, som er forankra i menneskerettane» (Opplæringsloven, 1998).

Dette fører oss over til det samfunnsvitenskapen betegner som en todeling i synet på mennesket (Garsjø 2018; Schibbye 2004; Skjervheim 2000; i Jordet 2020). Filosofen Skjervheim er en av dem som har befattet seg med det subjektive og objektive menneskesynet. Skjervheims anliggende var å vise at vi bare kan forstå sosiale fenomener, hvis vi får tak i hvordan mennesker tolker seg selv, situasjonene de er i, og det de gjør. Hovedhensikten til Skjervheim var å påpeke at det er en prinsipiell forskjell mellom naturfenomener og sosiale fenomen (Hellesnes, 1999, s. 10-11). I sin avhandling kritiserer Skjervheim (2000) objektivismen *«en term han bruker for den filosofien som nekter at det er noe intersubjektivt og kommunikativt forhold i bunn av den samfunnsvitenskapelige granskinga»* (s.11). Løvlie Schibbye og Løvlie følger opp dette når de skriver at til grunn for våre tanker om anerkjennelse ligger to slags menneskesyn, som igjen tilsvarer to *væremåter* i relasjoner (2017, s. 51). Vi kan velge å se våre medmennesker som subjekter eller objekter. Et objektivt menneskesyn kjennetegnes ved at mennesker ses som «human becomings» som styres av sine omgivelser som ting. Torjussen (2011, s.150) skriver at et objekt kommer av *ob-iectum* og er det som fortøner seg for oss som noe annet enn oss selv, noe passivt som beveges av ytre kraft. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017) formulerer det slik *«... og noe av det mest vesentlige som skiller en ting fra et menneske, er at ting verken har et eget indre liv, eller egen selvforståelse»* (s. 52). Møter vi andre som objekter fratår vi dem råderetten de har over seg selv, reduserer dem som mennesker, og fremstår som om vi vet deres beste. Vi gjør dem målbare og sammenlignbare.

Motsatsen til dette er subjektivism eller «human beings», der grunnholdningen er at mennesket *er*, her og nå i kraft av seg selv. Et subjekt er et individ, et jeg. Det å være et subjekt er å være ekspert på seg selv. Å utvikle seg til et *selv*, innebærer å ta tak i egen tilstedeværelse, vilje, handlekraft, emosjoner, behov og grenser (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). En subjekt-subjekt-holdning springer ut av et anerkjennende syn.

Skjervheim (1996, s.241-243) funderte mye over skolens menneskesyn og hvilke borgere som ble formet gjennom skolens praksiser. Hans stemme var på elevens side. Også Grepperud (2000, 193) har trukket frem den farefulle distansen til eleven når han skriver at læreres opplevelse av «pensumspøkelse» og en tyngende forventning om at læreplanen skal

følges til punkt og prikke, gir lite grobunn for nære personlige samtaler med elever. Han hevder at lærere bruker mye tid på å snakke *til* eleven og ikke *med*.

2.1.5 Subjektiv versus objektiv grensesetting

Grensesetting er en balansegang og innen skolesystemet eksisterer det et utall ulike varianter av belønningssystemer. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.124) hevder at ros eller såkalt positiv forsterker er en utbredt form for grensetting som lett blir begrensende. Negativ adferd blir ignorert eller straffet, negativ forsterker. Problemet eller faren med denne type grensesetting er at det ofte har en kortsiktig her- og nå virkning, men langtidsvirkningen er det grunn til å tenke over. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017) er kritisk til hva slags mennesker vi oppdrar gjennom dette og skriver «den voksne er til stede som en som vet hva som er rett og galt, og som deler ut «ros og ris» for å forme objektet» (s. 25). De har spurt seg hvilke verdier vi tilfører barna på denne måten, og viser til at barn som utsettes for denne type grensesetting ofte utvikler dårlig selvrefleksjon og selvavgrensning. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.126-127) understreker betydningen av at de voksne fremstår som et subjekt for barnet i sin grensesetting. De bruker *begrensning* og *avgrensning* for å illustrere. *Begrensning* er som ordet sier en grense for barnet, en subjekt- objekt orientering. Mens *avgrensning* lager en grense mellom den voksne og barnet, et spillerom som fordrer refleksjon og intersubjektivitet. Slik får barnet mulighet til ettertanke, ta hensyn og imøtekomme den andres tanker og behov. Barnet blir et subjekt i møte med et annet subjekt. *Begrensning* og *avgrensning* blir en del av anerkjennelsen i møte med barnet, og er forenelig med Honneths tanker om menneskeverd som en essensiell samfunnsetisk standard.

2.2 Honneths tre sfærer

Honneth konstaterer anerkjennelse som et uunnværlig behov, noe alle mennesker må kjempe for. Honneths anerkjennelsesteori er *plural* eller flerdimensjonal, ved at den skiller mellom tre ulike, men allikevel sammenflettede anerkjennelsesformer (Lysaker, 2011, s. 107). For å illustrere Honneths anerkjennelsesbegrep kan vi bruke en språklig metafor, der vi ser hans begrep som et *tau* bestående av tre separate tråder, kaldt sfærer. Trådene kjærlighet, rettighet og solidaritet kan både sees som separat enheter, og som en helhet. Trenger vi ned i ett begrep, vil vi se at de ulike trådene har en egen *verdi*, men når anerkjennelsen virker i alle trådene samtidig virker de *på* hverandre, og vi kan si de sammen virker som vekst for elevens *selv*.

Honneth differensierer sitt anerkjennelsesbegrep i tre ulike anerkjennelsessfærer. Det er gjennom disse tre livssfærene individets selvforhold dannes via anerkjennelsesformene: kjærlighet i privat sfære, rettighet i offentlig sfære og sosial verdsetting eller solidaritet i sosiale sfære (Willig, 2006, s.11; Jordet, 2020, s. 25). I den private sfæren, eller i nære relasjoner, finner vi grunnlaget for det Honneth kaller *kjærlighet*, som er individets erfaringer av omsorg og varme. Kjærlighet bygger menneskets *selvfølelse*. I den offentlige sfæren, eller det Honneth kaller *rettighet*, finner vi individets samlede erfaringer av å bli betraktet som et rettighetshavende subjekt i samfunnet. Gjennom respekt, menneskerettigheter og rettigheter i et demokrati, bygges menneskets *selvrespekt*. Den siste sfæren kaller Honneth *sosial verdsetting*, det er individets erfaringer av å være verdsatt gjennom ytelser og prestasjoner, samt som bidragsyter i et sosialt fellesskap. Sosial verdsetting bygger menneskets *selvtillit* (Jordet, 2020, s. 94). Summen av de tre selvforholdene utgjør grunnlaget for individets selvverd og er en forutsetning for utvikling av en sunn identitet, noe som igjen kan sies indirekte å forme samfunnets grammatikk.

Jordet (2020, s.25) påpeker at Honneths syn på anerkjennelse som en livs- og samfunnsforvandlende kraft i det sosiale liv, kommer av hans syn på gjensidigheten i anerkjennelsen. Barn som møtes med anerkjennelse verdiges, og vil selv lære å anerkjenne. Slik bygges det gode samfunn. Det er det som *er teoriens* normative potensiale. Jakobsen (2009, s.19) poengterer at skal vi oppnå det som i filosofien ble kaldt det gode liv, virker selvforholdene selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse som ufravikelige minimumsbetingelser.

2.2.1 Identitet og identitetsdanning

Honneths (2008, s.81) forgjenger Mead mente at selvverdet formes i møtet med andre, gjennom speiling. Skårderud (2016, s.219) deler hans mening og skriver at mennesker dannes ved at vi speiler oss i omgivelsene våre. Selvverd kan beskrives som den opplevelsen vi har av egen verdi som menneske. Ervervet gjennom erfaringer fra andres feedback og anerkjennelse formes våre sinn, vårt selvverd. Skoglund og Åmot (2012, s.19; 2019, s.20) påpeker at Honneths sosialfilosofiske teori er velegnet når pedagoger skal ivareta kravet om å bistå i elevers dannelsesprosess, som utdanningsinstitusjoner er pålagt. I Opplæringsloven § 1-1 står det, «*skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst*» (Opplæringsloven, 1998). Danning i skolen er å forstå som en del av elevers identitetsdanning. Det som skaper vår

identitet er summen av våre erfaringer. Anerkjennelse muliggjør en sunn selvutvikling og god psykisk helse. Anerkjennelse legger grunnlaget for det Honneth kaller *fri selvrealisering* som er menneskets evne til å realisere selvvalgte livsmål (Honneth, 2008, s.182)

Danning kan beskrives som en vev av kulturell, sosial og personlig dynamisk reise for den enkelte i samspill med sine omgivelser. Klafki (1959) formulerer det slik:

«Dannelse er innbegrepet på prosessen der innholdet «åpner seg» for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden – ikke noe annet enn at mennesker åpner seg, henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og dets sammenheng som virkelighet» (1996, s. 193).

Begrepet rommer ikke bare individets innføring i kulturens sosiale fellesskap med kunnskaper, normer og verdier, men også individets frigjøring og selvstendighet. Danning er en kontinuerlig livslang prosess. Den faglige forklaring på begrepet er identitetsskaping, det å bli et selvstendig individ. På folkemunne brukes gjerne begrepet folkeskikk. Danning er en del av det pedagogiske feltet. Det betyr at det må investeres tid og relasjonell nærhet via anerkjennelse for å få dette til i praksis.

Skjervheim tar til orde for en dialektisk dannelsesprosess, som bygger på en subjekt-subjektholdning. Nordahl (2010, s.92) skriver at dialektikken springer ut av dialogen som etableres mellom elev og lærer. Skjervheim ser dialogen som dannende for eleven når den er utviklende for eleven, og eleven er en likeverdig part. Steinsholt (2011, s.112) forklarer den dialektiske dannelsen med utgangspunkt i Hegel og Gadammers skrifter knyttet til erfaring. Gjennom erfaring endres mennesker med en fornyet forståelse og selvforståelse, som bygger opp en nyskapt frihet i individet som personen føler seg hjemme i. Resultatet av denne prosessen er en utvidet forståelseshorisont der individet kan se ut over det som tidligere virket avgrensende. Det er denne forvandlingen som er dannelsens kjerne. Steinsholt (2011, s.68) fastslår at dannelsens mål er å skape autonome mennesker. Dette synet er forenelig med Skjervheim. Han ser dannelse som individets evne til å tilegne seg kunnskap, som forandrer både individet og samfunnet rundt slik at den enkelte blir en autonom samfunnsborger. Eller, sagt med andre ord, utvikler en evne til myndig selvbestemmelse (Torjussen, 2011, 145).

2.3 Kjærlighets-sfæren

Anerkjennelse som ubetinget kjærlighet baserer seg ikke på prestasjoner eller ytelser, men kommer som et resultat av omsorgen og varmen som finnes mellom mennesker. Sfærens betingelsesløshet er et resultat av empatien og nærheten i relasjonen. Honneth mener at kjærlighet bygger et fundament av emosjonell trygghet i individet (2008, s.116).

Willing (2006, s.11) skriver at den første anerkjennelsessfæren skiller seg fra de øvrige fordi den legger grunnlaget for å etablere et intersubjektivt forhold til andre. Honneth anser individets behov for erfart kjærlighet som grunnleggende i individets identitetsdannelse, og han mener erfaring av kjærlighet er en forutsetning for at individet kan inngå i følelsesmessige fellesskap med andre. Den basale erfaringen individet tilegner seg gjennom kjærlighet etablerer et grunnsjikt i individets dannelse og er svært næringsrikt for selvet. «*Erfaringen av kjærlighet representerer med andre ord menneskets primære psykologiske miljøbetingelse, det vi trenger for å kunne vokse og utvikle oss som mennesker*» (Jordet, 2020, s. 97).

Honneth (2008, s.116) hevder kjærlighet oppstår i den private sfære mellom få mennesker med tette bånd, som forholder seg til hverandre ansikt til ansikt. Sfærens sentrale punkt er behovet for at noen imøtekommer oss og at vi bli sett som den vi er, uavhengig av prestasjoner eller ytelser.

For å forstå Honneths kjærlighetsbegrep i en skolekontekst er det nødvendig med en presisering av kjærlighetsbegrep. Jordet (2020, s. 183-184) har undersøkt Honneths kjærlighetsbegrep og kommet frem til at kjærlighet fra lærer til elev er en andreorientert kjærlighet. Den retter seg mot å gjøre det beste for eleven, noe som vil betinge en positiv fokusering og handling fra lærer til elev. Kjærlighet er den grunnleggende holdning læreren utviser via omsorg, varme og empati for elevens beste, uavhengig av hva læreren selv føler for eleven. Det er altså kvaliteten i møtene, nærværet, varmen, empatien, interessen for individet og holdningene som *er* kjærligheten i lærer-elevrelasjonen. Honneth (2008, s.107) mener kjærligheten fra nære personer leder mennesket fra avhengighet til selvstendighet. Kjærlighet som anerkjennelse har som langsiktig mål å frigjøre barnet ved å lede det fra symbiose til autonomi.

Skolens formålsparagraf forankret i menneskerettigheten bygger på og løfter frem kristen og humanistisk arv og tradisjon der nestekjærlighet ses som en av grunnverdiene i skolen (Opplæringsloven§ 1-1; Jordet, 2020 s.168-170). Nestekjærlighet kan vi forstå som en vilje

til å sette andres behov fremfor våre egne, som igjen fordrer at det ligger et nært relasjonelt forhold i bunn. Nestekjærlighet må kunne sies å ligge tett opp til Honneths kjærlighetsbegrep.

2.3.1 Relasjon- og relasjonskompetanse

Linder (2012, s.10) påpeker at pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet som avhenger av emosjonelle faktorer som danner basis for et godt samspill. Slike faktorer kan være nærvær, omsorg, sensitivitet og empati, kombinert med trygge lærere med kontroll på egne følelser. Videre hevder Linder at en viktig emosjonell kraft i relasjonsarbeidet med elever er anerkjennelse. Linder setter ord på anerkjennelsens kraft når hun presiserer at den profesjonelle kan fjerne eller redusere relasjonelle vansker ved å anerkjenne den andre. Drugli (2012, s.94-95) skriver om betydningen av at lærere retter oppmerksomheten mot relasjonskvaliteten til eleven, og gevinsten av at lærere har et selvransakende blikk, en evne og vilje til å skape gode relasjoner. Gode relasjoner oppstår altså som en følge av menneskelig interesse, varme og omsorg for den andre.

Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.14) mener det er i de møtene der barnet erfarer en oppriktig tilstedeværelse av den voksne. Deres indre landskap farges, og det pågår en positiv formingsprosess i barnet. Dette tolker jeg som kraften den andre har på barnets *selv*. I møter der relasjonen er asymmetrisk i form av alder blir kravet til nennsomhet ovenfor barnet en forutsetning for vekst og utvikling av egenverdet. Det er i de mellommenneskelige forholdene vi blir oss selv, og for et barn i utvikling er det sensitivt og vart. Vi inngår alle i et nettverk av relasjoner som vi både påvirker, og blir påvirket av. Det blir derfor vanskelig å forstå våre opplevelser, handlinger og følelser uavhengig av de mellommenneskelige samhandlingene vi befinner oss i (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s.19). I det sosiale samspillet er vi alle deltagere uavhengig av om vi ønsker det eller ei. Som lærer vil du bli iaktatt, vurdert og observert av alle dine elever på samme måte som du vurderer dem. Forskjellen er at de voksne er ansvarlig i relasjonen. Løvlie Schibbye og Løvlie skriver at de fleste voksne glemmer at de oppleves mektige for barn og at handlingen ikke bare påvirker barnet, men også kommer tilbake i form av den andres reaksjon på oss (2017, s. 22). Skal vi ta dette innover oss vil det bety at der relasjonen er vanskelig, vil vi antagelig måtte vende speilet både den ene og den andre veien for å finne et svar.

Linder (2010) mener at relasjoner har utgangspunkt i hva slags innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker (Aasen et al. 2014, s. 11). Noe som setter krav til lærere om å

investere tid til å bygge gode relasjoner med hver elev. Ved en anerkjennende væremåte, i form av det Honneth kaller kjærlighet i den private sfære, kan læreren inngå i en «vennlighetsrelasjon» til eleven, preget av oppriktig interesse, omsorg, empati og varme. Allerede for 200 år siden satte Kierkegaard (1813-55) ord på dette: «*Hemmeligheten i all hjelpekunst er at læreren må finne eleven ... der, hvor han er, og begynne der*». For å kunne etterleve Kirkegårds ord vil det kreve at læreren ønsker å bli kjent og viser vilje til å forstå eleven, ved å sette seg inn i elevens kunnskapsområde, og deretter finne ut hva eleven trenger, for å komme videre i sin læring. Det vil kreve avsatt tid. Løgstrup (2010) formulerer det slik "Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget at dets liv i sin hånd ... så det simpelthen står til den enkelte, om den andres liv lykkes eller ej" (s.25).

Det finnes i dag mye nyere internasjonal forskning som fastslår kraften som ligger i arbeidet med relasjoner. Sentrale funn i forskningen peker på hvordan lærerens evne til å lede klasser og deres evne til å opparbeide og inngå i sosiale relasjoner fremstår som avgjørende for elevenes sosiale og faglige utbytte (Hattie 2009; Marzano, 2009; Nordenbo, 2008; Sabol & Pianta, 2012 i Aasen et. al 2014). For å være i stand til å bygge en god relasjon til eleven er det en forutsetning at læreren kan mentalisere. Brandtzæg (2018, et al. s.766) forklarer mentalisering som lærerens evne til å forstå hva eleven trenger i øyeblikket, samtidig som man er klar over sin egen relasjon til eleven. Det vil kreve at læreren møter eleven med et subjekt-subjekt syn. Relasjoner i skolesammenheng, kan forstås som faglig og emosjonell støtte. Bergin og Bergin (2009, s.141) har gjennom sin forskning på tilknytning bidratt innenfor feltet lærer-elev relasjonen. Forskningen viser at elever som møter støttende, varme og omsorgsfulle lærere lykkes bedre i skolen. Det er med denne viten forskningsmessig enighet om at læreres bevissthet og arbeid med elevrelasjoner vil tjene både elev og lærer.

Ved å være oppmerksom på de gylne øyeblikkene i møte med den andre, via felles opplevelser og undring, kan riktig ordvalg, kombinert med blick og gester skape en samhørighet der den andre føler seg sett og bekreftet. En av flere som fastslår betydningen av gode relasjonelle møter for mennesker, er filosofen Buber. Buber (1992, s.19) har i sitt hovedverk, *Jeg og du*, befattet seg ved menneskelige relasjoners kraft. Han skriver at vi fødes i et forhold, vår eksistens som art og individ preges av vår evne til å skape bånd og at vi er relasjonsvesener. Innen nevropsykologien er det fastslått at hjernen er sosial. I dette ligger det at hjernens utvikling preges av og er uløselig knyttet til våre relasjoner og

kvaliteten på disse (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 27). Relasjoner i læringssammenheng legger grunnlag for en intersubjektivitet mellom elev og lærer.

2.3.2 Fenomenet kjærlighet- ulike teoretiske beskrivelser

Epistemisk tillitt, aktørskap, fri selvrealisering og psykologisk barneperspektiv kan alle sies å være delparalleller av Honneths kjærlighetsbegrep. Skal vi lykkes med å implementere disse fagtermene til gode praksiser i skolen, vil det kreve at skolen som system velger sitt fokus knyttet til læring fremfor prestasjon. Jordet hevder at skoleforskning viser at elever lærer og presterer bedre i skolekulturer bygget på læring og samarbeid, fremfor prestasjonsorienterte skoler, som tvert om virker som en risikofaktor for elever som strever (Jordet, 2020, s.21).

Psykologisk barneperspektiv

Sommers psykologiske barneperspektiv er en moderne forståelse av barnet og kan ses som en sammenfatning av effekten av anerkjennelse. Sommer hevder at barn i sin natur er rasjonelt, meningssøkende, skapende, utforskende og intensjonalt. Sommer (2003) skriver «*våre faglige understøttende barnesyn ligger konstant som et fortolkende filter, når vi iakttar og vurderer, hvordan barns intensjoner viser seg i deres handlinger*» (s. 98). Det sunne barnet med en trygg identitet og selvverd gir grunnlaget for barnets selvrealisering. For å muliggjøre dette, settes det krav til læreren om profesjonalitet og bevissthet i barnesynet. Det at vår fortolkning av barnet «virker» på relasjonen er noe som i neste rekke fører med seg et ansvar for at barnesynet virker anerkjennende. Perspektivet rokker ved en gammel tradisjon i skolen, der man ser barn som passive mottagere, og ikke som en meningssøkende aktører.

Intersubjektivitet

Den amerikanske psykoanalytikeren Stern (2007, s.93) mener intersubjektivitet rommer essensen av lærerens profesjonsutøvelse, og betegner intersubjektivitet som en forutsetning for menneskelighet. Jordet (2020, s.208) skriver at begrepet intersubjektivitet er nøkkelen til å forstå menneskelig samspill. Intersubjektivitet blir dermed et sentralt begrep når vi skal forsøke å få grep om kjernen i interaksjon læreren har med eleven. Gjennom samspillet med eleven får læreren tilgang på elevens læring, og kan hjelpe eleven med å bygge bro fra eksisterende kunnskap til ny innsikt, som kan relateres til Vygotskys nærmeste utviklingszone. Honneths anerkjennelse er knyttet til intersubjektivitet, og det som skjer i *rommet* mellom to eller flere individer med mål om at den enkelte skal få ut sitt iboende potensiale. Bråten (2002, s.89-90) bemerker at når to parter skal samarbeide om å løse et problem er det en forutsetning at partene forstår og blir forstått, at kommunikasjonen

fungerer og at partene deltar felles i opplevelsen. Dette er intersubjektiv forståelse. I et slikt fellesskapet av følelser utvikler vi oss og formes og fellesskapet gir nær tilgang på den andre. Jordet (2020) skriver «*i læringsperspektiv vil intersubjektivitet mellom lærer og elev kjennetegnes av at partene åpent og ærlig deler tanker og, om nødvendig, følelser med hverandre. Dette er avgjørende for elevers faglige og sosiale læring på skolen*» (s. 221). Hattie (2009) betegner dette som «*å se læringen gjennom elevens øyne*» (s. 37).

Tilknytning må kunne sies å være bærende for intersubjektiviteten mellom elev og lærer. Bergen og Bergens (2009, s.155) omtaler den fundamentale betydningen tilknytting har i skolen. De skriver om den avgjørende forskjell lærere kan utgjøre for elever. Ved at lærere legger ned en innsats for å etablere et fellesskap med eleven vil de indre arbeidsmodellene hos eleven endres når de erfarer kjærlighet. Resultatet er at eleven vil se på seg selv på en annen måte, og stå i posisjon til fri selvrealisering. Det er flere kjente teoretikere som slutter opp om tilknytningens enorme betydning for elevers læring. Dufour og Marzano (2011, s.194) påpeker viktigheten av lærere som viser kjærlighet, gjennom omsorg, varme og støtte i møte med barna. Bowlby (1969) fastslår verdien av en sunn tilknytning gjennom sin utvikling av *Tilknytningsteorien* (Jordet 2020, s. 192). Tilknytning spiller også opp til neste begrep jeg skal belyse, epistemisk tillit.

Epistemisk tillit

Jordet (2020, s.201) konstaterer at den ungarsk-britiske psykoanalytikeren Fonagy har brakt forskningen innen tilknytning et skritt videre gjennom utvikling av begrepet epistemisk tillit. Begrepet har sitt utspring i epistemologi, som er læren om kunnskap, og betyr dermed tillit til å lære. Fonagy og Allison fastslår (2014, s. 372) at evnen til å etablere en tilkynningsrelasjon til eleven er selve grunnlaget for elevens epistemiske tillit og sannsynligvis noe av det viktigste en lærer kan gjøre for å fremme elevers faglige- og sosiale læring. Som lærer legger du grunnlag for elevers tillit ved å bygge en andreorientert kjærlighet, gjennom å møte elever med omsorg, varme og empati. Brandtzæg et.al. (2016) beskriver hvordan epistemisk tillit vokser frem som en følge av at elever allerede kjenner tillit til læreren, som viser dem kjærlighet og varme. Eleven vil dermed være mottakelig, åpen og oppmerksom på kunnskapen læreren formidler. Noe som i neste rekke kan virke fremmende for læring (Fonagy & Allison 2014; Fonagy, Luyten & Allison, 2014; Fonagy & Luyten, 2015, i Brandtzæg et al. 2016, s. 10). Elever kan gjennom et intersubjektivt forhold opparbeide en epistemisk tillit til læreren.

Fri selvrealisering og aktørskap

Honneths tanker om menneskets frie selvrealisering er forenlig med Banduras Sense of coherence (opplevelse av sammenheng) og Self – efficacy. «*Et psykologisk og sosiologisk begrep som er nært beslektet med ideen om «fri selvrealisering», er «agency», som uttrykker menneskets evne til å kunne strekke seg mot og virkeliggjøre selvvalgte livsmål*» (Bandura, 1979; Biesta, 2014; Giddens, 1984, i Jordet 2020, s.118). Banduras hovedpoeng er barnets behov for å mestre og være en aktør i eget liv. Aktørskap «agency» er uttrykket for menneskets evne til å ta selvstendige valg og være herre i eget liv (Bandura, 1997, s.2). Et annet sentralt begrep er myndiggjøring «empowerment», kjernen i begrepet er barnets mestringsmuligheter. I en klasseromskontekst vil det kreve at læreren overfører læringen til eleven i form av å se eleven som en selvstendig, tenkende og handlende aktør. Læreren vil da føre eleven ut i den nærmeste utviklingszone og selv bli det Vygotsky betegner som en mer *kompetent annen*. Slik kan eleven anerkjennes gjennom deltagelse i egen læring, selvstendige tanker og som den sentrale i læringen. I Banduras teori påpekes det at elevene også må kunne forvente å mestre de oppgavene de får, mestringsforventning. Elevens behov for meningsfulle aktiviteter som eleven ønsker å delta i, vil i neste rekke lede til prosesser som fremmer læring og erfarer mestringsstro. Manger (2016, s.17) tilføyer at en persons adferd ikke lar seg forklare uten å se på personens miljø og dens samspill med andre.

Elever anerkjennes også som aktører gjennom det Subero et al. (2016, s.1) betegner som *Funds of identity*. Det er en elevs ervervede livserfaring, tilegnet gjennom sosiale- og kulturelle opplevelser som de bringer med seg inn i skolen. *Funds of knowledge* er et uttrykk som beskriver kunnskapsbasen barnet har ervervet i familien. Et viktig poeng er erkjennelsen av at alle barn kommer til skolen med et iboende forråd av kompetanse som de har tilegnet seg i de sosiale og kulturelle arenaene de deltar i utenfor skolen. Skolen bør respektfullt vedsette og anvende denne kompetansen ved å bringe elevens to verdener sammen, og i læringen bygge på den kunnskapen elevene har fra før. Subero et.al. påpeker elevens behov for mening i aktivitet. Man må kartlegge elevenes forutsetninger og kompetanse, for så å bruke det aktivt i elevens læring.

2.4 Rettighets-sfæren

Anerkjennelsesformen *rettighet* er et resultat av menneskers behov for å bli respektert som et subjekt i den offentlige sfære (Jorde, 2020, s. 259). I den rettslige sfæren handler

anerkjennelse om den enkelte samfunnsborgers respekt som et selvstendig og fritt menneske som innehar universelle rettigheter (Honneth, 2008, s.129). Honneth bruker her ordet respekt i møtet mellom borger og samfunn. Jeg tolker det som et menneske-vern for likeverdet mellom enkeltindividet i møtet med storsamfunnet. Sfæren innbefatter møter med mennesker vi følelsesmessig ikke er involvert i, men som vi allikevel må forholde oss rettferdig til. «Vi [kan] bare forstå oss selv som rettighetshaverne hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har ovenfor andre» (Honneth, 2008, s.117). Honneth ser menneskevernet fra samfunnet som en følge av at individet selv innfrir sine forpliktelser i møte med den andre, samfunnet. Rettslig anerkjennelse innebærer at barnet anerkjennes som et moralsk tilregnelig subjekt i samfunnet med rettigheter og plikter, med samme moralske tilregnelighet som den andre (Jordet, 2020, s.259).

Skoglund og Åmot (2012, s.21; 2019, s.22) bemerker at rettslig anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom institusjoner i samfunnet. Skolen er en slik institusjon med et regulerende lovverk ovenfor alle elever. I en klasseromskontekst vil det rettslige komme til uttrykk ved at barnet blir sett som en moralsk, likeverdig interaksjonspart i fellesskapet (Jordet 2020, s.100). Likeverdet er fundamentet i den rettslige sfæren, og med det følger et syn på elevens stemme som tellende, som en likeverdig part med rett til å bli hørt og sett. I ny Overordnet del i Læreplanen står det under punkt 1.6 Demokrati og medvirkning «skolen skal gi elevene mulighet til medvirkning og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Honneth (2008, s.128) hevder at menneskers erfaring av rettighet leder til selvrespekt. Menneskelig myndiggjøring i form av å bli sett som en selvstendig og likeverdig part med rettigheter og plikter i samfunnet. I en skole som overholder samfunnets lovverk med rettslige forpliktelser overfor elever anerkjennes individet rettslig.

2.4.1 Lovverk og læreplan

Barns grunnleggende rettigheter har sitt utspring i *Genève -erklæringen* av 1924, og *Erklæringen om barns rettigheter*. Vedtatt av *De forente nasjoners hovedforsamling* 20. november 1959.

Grunnlovens § 109 fastslår at «Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle eleven og ta omsyn til dei behova dei har, og fremje respekt for demokrati, rettsstaten og menneskerettane». Læreplanen er

forankret i Grunnloven, og er styringsdokumentet for norske skoler som skal sikre elever samme rett til opplæring. Når læreplan og lovverk skal brytes ned og ses opp mot begrepet anerkjennelse, har jeg valgt å problematisere noen formuleringer og definere noen sentrale begreper for å gjøre det hele så konkret og forskbart som mulig. Både formålsparagrafen og lovteksten har en ordlyd som setter eleven i sentrum, og er slik sett ikke vanskelig å lese som en tekst på elevens side, en tekst som anerkjenner eleven i skolesammenheng både som individ og gruppe.

Høsten 2020 ble nye Læreplanen *Kunnskapsløftet* tatt i bruk i skolen. I forkant av lanseringen pågikk det en grundig prosess i årene høst 2017- til høst 2019, som fikk navnet *Fagfornyelsen*. Det ble av utdanningsdirektoratet nedsatt en arbeidsgruppe bestående av pedagoger, lærer og andre fagpersoner som ledet arbeidet gjennom to faser. Fase 1, besto av å nedfelle kjerneelementer i fag, og fase 2, tok for seg utviklingen av læreplan. Underveis fikk menigmann mulighet til å komme med innspill til faggruppa, totalt kom det inn 14 000 innspill. Kunnskapsministeren uttrykte følgende i pressemeldingen ved skolestart *«målet med fagfornyelsen er økt læring og forståelse hos eleven. Planen er et verdiløfte og skal bidra til at skolens verdigrunnlag preger både skolens praksis og elevers læring»* (Melby,17.08.2020).

Det at Kunnskapsløftet omtales som skolens verdiløfte, henspiller på grunntanken om en praksis i skolene som skal fremmer elevrefleksjon og forme positive holdninger. Lederen i Norsk lektorlag ytret dette om synet på skolens verdiarbeid. *«Det er verdt å merke seg at skolens rolle ikke er å fungere som en trakt der alle elever kommer ut med det samme verdisynet, men heller øve elever i fri refleksjon på bakgrunn av kunnskap, slik at eleven selv kan stå for noe i sitt liv»* (Helgesen, 2016). Intensjonene med den nye planen er utvilsomt gode, og det blir interessant å se om teksten lar seg omsette i praksis. Spørsmålet blir om formuleringene er entydige og presise nok til at de legger gode nok føringer for opplæringen slik tanken var.

I læreplanens overordnede del, under prinsipper for skolens praksis 3.1 Et inkluderende læringsmiljø står det *«et trygt læringsmiljø utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene»* (LK, 2020, s 17-18). For meg blir dette et bilde på at arbeid med relasjoner og anerkjennelse er bærebjelken i arbeidet med klasser og elever. I FNs konvensjon om barns rettigheter *Barnekonvensjonen* finner vi to formuleringer som gir føringer for skolens praksis. *Barnekonvensjonen, artikkel 3, 1.ledd: «barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører og angår barnet»*. Slik

fastslås det at i alle forhold som berører barnet skal *barns beste* være avgjørende. Denne type formulering skaper rom for subjektive vurderinger, noe som i neste rekke fører til at beslutninger fattet på barns vegne overlates til den enkelte lærer, skoleleder eller byråkrats skjønn. For å kunne avgjøre hva som er det enkelte barns beste, må læreren både ha inngående kjennskap til eleven som menneske, elevens tanker og følelser, samt miljøet rundt eleven i skolen og privat. Det vil kreve at lærere bruker enormt mye tid med hver elev, sitt profesjonelle skjønn, og innehar en evne til å opparbeide tette nære relasjonelle bånd med alle sine elever. Spørsmålet om *barns beste* blir antagelig lettere å fatte der forholdet med eleven er solid og nært. Et annet bærende element for barns rettigheter er *artikkel 12, barns rett til å bli hørt*, som kan sammenfattes til at barnets stemme skal høres i alle forhold som berører deres liv. Her stadfestes barnet som likeverdig subjekt. Derav fastslås også deres medbestemmelse- i ny overordnet del i Kunnskapsløftet. Dette betyr ikke at barnets skal kunne gjøre som de vil, når de vil, men snarere at de har en uttalelsesrett og må bli lyttet til (Jordet, 2020, s. 261).

Kapittel 9A i opplæringsloven har 15 paragrafer. Regjeringen Willoch iverksatte i 1982 et omfattende pionerarbeid mot mobbing. Etter om lag 40 års arbeid ledet dette til at kapittel 9A i opplæringsloven ble forandret 23.mai 2017, med de følger at skolen med mistanke om mobbing fra elever eller ansatte, skal utarbeide og iverksette en handlingsplan etter følgende fem punkter: varsle, undersøke, sette inn tiltak, følge opp og evaluere (Roland, 2016, s. 15-19). Paragrafen ble endret for at elevens stemme skulle bli hørt, og er i dag det mest kraftfulle signalet elever i norsk skole har. Den speiler prinsippet i *artikkel 12: Barns beste*. Paragrafen kan tas i bruk av elever basert på deres subjektive oppleve av krenkelse, og skolen kan ikke protestere mot elevens opplevelse. Eleven tilskrives dermed mye makt, noe som vil kreve en modenhet hos eleven i form av sannferdighet. Det forutsetter også et overblikk i møte med virkeligheten, som man kan spørre seg om alle elever er aldersmessig moden for på alle klassetrinn. Paragraf 9A har vært omdiskutert, blant annet går kritikken ut på at Statsforvalteren ikke har kompetanse nok til denne type saker. Leser vi paragrafen med de anerkjennende brillene på, bør alle bli sett og hørt. Anerkjennelsen fordrer gjensidighet, og skal ta hensyn til alles opplevelse og mening. Det gjelder også skolens personell, som gjennom denne paragrafen kan sies å bli rettsløse.

Opplæringslovens §1-3 fastslår at skoleeier har plikt til å organisere og legge til rette for at alle elever får en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger hos den enkelte. Går vi

mer metodisk til verks finner vi i Opplæringslovens formålsparagraf denne formuleringen: «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida ...*». (formålsparagrafen § 1-1). Gjennom lærerens omsorg og evne til å se den enkelte gis individet verdi.

2.4.2 Tilpasset opplæring

Opplæringslovens §1-3 fastslår skoleeiers plikt til å organisere og legge til rette for at elever får innfridd sin rett til en utdanning tilpasset evner og forutsetninger hos den enkelte. Haug hevder med bakgrunn i NOU (1995, s.18, i Haug, 2020, s.103) at det er en utbredt misforståelse at tilpasset opplæring er en individuell juridisk rett. Det er elevfelleskapet som er overordnet og det er innenfor felleskapets rammer tilpasningen finner sted (Haug, 2020). Skal opplæringen nå alle elever må den, som opplæringsloven fastslår, tilpasses den enkeltes forutsetninger.

Berg og Nes (2007, s.6-7) påpeker at tilpasset opplæring har vært et begrep i norsk skole siden 1970- tallet, og at det ble aktualisert i 2004 ved at en OECD-rapport konstaterte et fravær av læringstrykk i norsk skole. Dette ble senere understøttet av andre store undersøkelser som PIRLS, TIMMS og PISA som fastslo at norske elever sliter med å konsentrere seg i fag. Tilpasset opplæring må kunne kategoriseres som et løfterikt begrep der hensikten med begrepet utvilsomt ville gitt store samfunnsgevinster, og gjort skolen til et bedre sted å være for alle elever om intensjonene ble som antatt. Det utfordrende har vist seg å være praksisutøvelsen. Haug og Bachmann (2007) formulerer det slik «*tilpasset opplæring er enkelt å definere, relativt innfløkt å forstå og svært utfordrende å praktisere*» (Berg & Nes, s.15). Haug (2007) utdyper at de utydelige føringene og kravene har ført til at både lærer og skoleeiere har strevd i praksisfeltet med gjennomføring og forståelsen av innholdet i begrepet (Berg & Nes, s.7). Fakta er at det ikke finnes noen gitt metode for tilpasset opplæring, og at norske elever 50 år senere ikke kan sies å ha fått realisert sitt læringspotensialet i større grad. Berg og Nes (2007, s.7) understreker elevens rettigheter når de skriver at i fellesskolen skal alle elever møte tilpasset opplæring innenfor felleskapets rammer. Nordahl (2007, s.55) konstaterer at gevinsten av tilpasset opplæring er elevenes mulighet til å realisere sitt fulle lærings- og utviklingspotensial.

2.4.3 Indre og ytre anerkjennelse

Vi lever i en tid der prestasjoner verdsettes høyt og ytre anerkjennelse som ros forekommer ofte. Ros fungerer som en snarvei til bekræftelser. Ved en lite bevisst holdning fører ros oss inn på et subjekt-objekt-spor. De voksne henvender seg gjerne til barnets prestasjon ved å si «så flink du er». I denne ytringen ligger en vurdering. Skolens vurderingspraksis har gjentatte ganger vært kritisert for å se på prestasjon fremfor sjeleliv. Unneland (2019, s.133) oppgir at hun tror nøkkelen til en dannende- og læringsfremmende skole har med anerkjennelse å gjøre, men at pedagogens dømmekraft er avgjørende. Unneland uttrykker en bekymring for om det stadig økende fokuset på kartlegging, vurdering og dokumentasjon begynner å skygge for det anerkjennende anliggende (2019, s.122). Den formative vurderingen er av mer human art ved at den har til hensikt å veilede eleven videre i sin læring (Unneland, s.2019, s.117). Formativ vurdering bygger på tilpasset opplæring i søken etter å finne eleven der den er. Vurderingen innehar perspektivet *utvikling* for den enkelte. Det motsatte er summativ vurdering som bås-setter individer, og deler eleven opp i nivåer etter karakterer (Nes & Sand, 2012, s.104). Unneland (2019, s.135) refererer til Brunstads (2011) uttrykk «øyemor», og sikter med det til lærerens mulighetsrom for å bygge elever. En lærer som via dialog ser og oppmuntrer eleven til selv å se og tro på egne evner. Voksne har stor definisjonsmakt over barn og det kan være fristende å sette merkelapper på våre medmennesker som sterk, svak, egenrådig, flink og underlyter. Ved å gjøre dette reduserer vi den andre, vi inntar en subjekt-objekt-holdning og fraværet av anerkjennelse blir tydelig. Ytre anerkjennelse som ytringer av karakter «så fint», kan også virke mot sin hensikt og er svært lite anerkjennende hvis meningen bak ordene ikke er der. Schibbye og Løvlie (2017, s.57) setter ord på dette når de skriver om objektiviseringen som foregår i rangeringen, eller sorteringer av elever etter merkelapper som «veldig flink», «litt flink» eller «lite flink». De påpeker hvordan merkelappene får makt og sniker seg inn i vår og barnets egen oppfattelse av seg selv, og befester en sannhet. På denne måten skapes et samfunn der barnets indre verden lett blir oversett eller tilsidesatt.

Indre anerkjennelse oppnås ved å se eleven for det den er. Se væremåte, verdsette tankesett og meninger, og se bakenfor det mest i øyenfallende. Eleven er både det du ser, og det du ikke ser. For å kunne anerkjenne elever på denne måten krever det en form for fellesskap, både på det faglige og menneskelige plan. Unneland presiserer at vurdering og anerkjennelse er en etisk handling og at læreren må være en aktør i hva som gis betydning. Lærere bør formidle et fremtidshåp, og en mulighet er å ta eleven med inn i vurderingen gjennom å ta

sikte på å forstå hva barnet ikke forstår. Slik kan elever bygges opp og lærere erverve verdifull innsikt i læringen via en anerkjennende praksis (Skoglund & Åmot, 2019, s. 134).

2.5 Solidaritets-sfæren

Alle mennesker har behov for sosial verdsetting, det vil si å bli verdsatt for sine bidrag og ytelser i det sosiale felleskapet vi lever i (Honneth, 2008, s.130). Anerkjennelsesformen kjennetegnes av om, eller hvordan, samfunnet imøtekommer individet ved å verdige enkeltindividets egenskaper og ferdigheter. Det er samfunnets aksept og åpenhet for individ som setter rammen. «*I den sosiale sfære erfarer individet at dets prestasjoner og egenskaper blir etterspurt og verdsatt som verdifulle bidrag i et sosialt felleskap basert på felles verder*» (Jordet, 2020, s. 94).

Honneth (2006, s.172) mener at gjennom individets erfaringer av sosial verdsetting vil det gro frem et selverdsettende forhold i individet. Det forstår jeg som individets erkjennelse av egen verd. Individet betrakter seg selv som betydningsfull og verdifull i en større helhet. Ved at samfunnet tilrettelegger får individet mulighet til deltagelse i fellesskapet, som igjen bygger individet.

Honneth (2008, s.131) fremholder at skal barnet settes i stand til å forholde seg til seg selv og skape seg erfaringer som bygger selvtillit, må det legges til rette for utfoldelse av iboende egenskaper, og at disse bidragene har verdi og blir etterspurt av fellesskapet. Det kan gjøres ved at lærere i undervisningssammenheng evner å se alle elevers forer, og åpent verdsette hver enkelt elevs bidrag som betydningsfullt. Ved å utvise en grunnholdning som dyrker mangfoldet praktiseres solidaritet i rett forstand. Gjennom lærerens overblikk for helheten og et blikk for den enkelte legges grunnlag for selvforholdet *selvtillit* hos eleven. Hvis rammene blir for trange og kravene for rigide er det lett å miste nyansene i helheten.

Opplæringslovens §1-3, fastslår skolens ansvar for at barnet skal kunne utforske sine ferdigheter og kompetanser. Det er fra flere hold rettet kritikk mot skolesystem på dette punktet. Referansen til Øyvind i innledningen, og *Elevundersøkelsen* underbygger problematikken. Skolen har vært kritisert for å svikte i mangelfull tilrettelegging. Det kan synes som det i dag ikke i tilstrekkelig grad blir tilrettelagt for at elever skal få bruke sine evner, anlegg, kunnskaper og kompetanser. Samfunnet, den enkelte elev, og skolen er alle tapere i det. Anerkjennelse blir troverdig for subjektet der det vises i handling. Det er ikke tilstrekkelig med en symbolsk ytring (Honneth 2008, s.138).

I Barnekonvensjonens *artikkelen, 29. 1.* står det: «*Partene er enig om at barns utdanning skal ta sikte på: a) å utvikle barns personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig*». Innholdet i punktet er forenelig med både Opplæringsloven og Honneth.

2.5.1 Anerkjennelse på system- og individnivå

Anerkjennelse på systemnivå kan forklares som tilpassing av ordinær undervisning, tilrettelagt for hver elevs faglige forutsetning og utviklingsnivå. Det organisatoriske legger grunnlag for en mest mulig optimal opplæring.

Anerkjennelse på individnivå kan nås ved å anerkjenne eleven i de tre sfærene Honneth beskriver i sin teori. Eleven som erfarer anerkjennelse i de tre sfærene vil ha et grunnlag for utvikling av selvtillit, selvfølelse og selvverd.

2.5.2 Ettergivenhet

Løvlie Schibbye og Løvlie (2017) skriver «*i århundrer har vi sett på barn som en type uferdige varianter av voksne mennesker. For å bli fullstendige individer må barnet tøyles, oppdras og bli lydige*» (s. 120). Mange vil nok hevde at denne holdningen er avleggs, men spørsmålet er om det kanskje er lett å la seg henfalle til en «oppdrager-rolle» når strikken er tøyd, og det er tomt for krefter. Utsagn som «*hvis du ikke gjør ferdig oppgavene, får du ikke gå ut*» bærer i seg en autoritær holdning som lett kan virke ovenfra og ned, en subjekt-objekt- holdning. Barnet blir en som skal ta beskjeder og adlyde. Gjennom ytre påvirkning fremkalles riktig adferd. Den voksne går i det Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.121) kaller «*disiplineringsfella*». Dersom lærere bare har en overfladisk kjennskap til eleven, mister vi det indre felleskapet for forståelse, og vi kan risikere at eleven både føler på at de bli overlatt til seg selv og en manglende anerkjennelse. Lykkes vi derimot med å opparbeide en atmosfære der eleven føler trygghet, og kjenner på en tillit til læreren som fagperson, kan eleven inngå i et intersubjektivt felleskap med læreren som virker utviklende for elevens læring.

I arbeidet som lærer er det utvilsomt slik at det er nødvendig å sette grenser for elever, men spørsmålet blir vel snarere hvordan vi setter dem. En merkelig motsats til den autoritære disiplineringen er den grenseløse eller den unnvikende voksne. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.123) skriver at det for mange blir et dilemma mellom å være «*streng*» og en god omsorgsperson. I en slik setting risikerer vi at samværet med barnet blir fattig og utarmet, og

at eleven aldri opplever grenser i *fravær* av en voksen. En konsekvens kan være at barnet forsterker sin utagerende oppførsel i forsøk på å oppnå kontakt. Erling Lars Dale (1980, s.9) hevder at en av vår tids store synder er relatert til elevers læring er ettergivenhet.

Ettergivenhet definerer han som å vike unna konflikter. Dette begrepet utforsker han ved å sette det inn i alt fra klasseromskonteksten til organiseringen av norsk skole. Dale etterlyser en omsorg fra læreren for eleven i dag, med et blikk for fremtiden. Han uttrykker det som en bevissthet hos læreren om at alt du gjør som lærer i barneskolen for eleven på sikt skal risles ut i elevenes videre læring- og samfunnsliv (Dale, 2008a, s.377). Dale (2008b, s.102) viser til forskning av Klette (2007), *arbeidsplan og selvregulert læring* (s. 121) og Haug (2007), om *lavt læringstrykk*, som avgjørende faktorer for å få ut elevers læringspotensial. Læreren må ha en forståelse, et overblikk og en kjærlig varme for hva som gagnar eleven på sikt. Dale løfter avslutningsvis ansvaret for skolens praksiser noen nivå opp når han skriver «*Den kommunikasjonen som orienterer mot å skape gjensidige erkjennelser av hva det vil innebære å holde elevers læreprosesser i live, er ikke utviklet mellom forskjellige nivåer og systemer i utdanningssektoren*» (2008b, s.365).

2.6 Krenkelser

Honneth beskriver anerkjennelsens motsats som krenkelse. Krenkelser kommer av det tyske ordet krank som betyr syk (Jorde, 2020, s. 26). Honneth hevder krenkelser utløser en kamp om anerkjennelse i individet, og han ser denne kampen som moralsk ved at den handler om å gjenetablere anerkjennelsesrelasjoner.

Krenkelser er alt som ikke er bra for mennesker, som bryter mennesker ned og i det lange løp fører til sykdom eller utenforskap. Krenkelser kan påføres andre mennesker med hensikt, eller arte seg som bevisst tilbakeholdt anerkjennelse, som Honneth beskriver som den arketypiske moralske krenkelse. Krenkelser forårsaker en eller annen form for patologi og ødelegger muligheten for dannelse av en *hel* identitet (Kermit, 2019, s. 48). Krenkelser virker ødeleggende på selvet og bryter mennesker ned. Jorget fastslår at skolens hovedproblem/krenkelse er at den ikke har lyktes å bygge synet på barnet som skapende, utforskende, aktivt og meningssøkende, med en iboende tendens til å være en aktør i eget liv inn i sine praksiser (2020, s. 140-141).

2.7 Anerkjennelse som grunnlag for læring og undervisning

Skolens sentrale virksomhet er læring og denne oppgavens problemstilling befatter seg ved lærerens anerkjennende undervisningspraksis. Teorigrunnlaget som danner basis i vårt utdanningssystem er konstruktivisme, og i den påfølgende teksten vil jeg si noe om anerkjennende undervisning og læringspraksis som kan gagne eleven.

2.7.1 Elevers læring og læreres undervisning, til det beste for eleven

Myklebust påpeker at i tilrettelegging for elevers læring i skolen, krevers det at læreren har innsikt i og forståelse for sammenhengen mellom undervisning og læring. For at undervisningen skal gagne eleven (-ene) må læreren ha kunnskap om hva læring er, og de må evne å tilrettelegge og gjennomføre undervisning basert på metakognitiv tenkning rundt den komplekse klasseromsundervisningen (Myklebust, 2019, s. 47).

Det finnes ulike teoretiske tilnærminger innen pedagogikk, som igjen bygger på ulike ståsteder og tanker knyttet til læring. I en praktisk lærerhverdag er det sentralt å ha kjennskap til ulike læringsteorier og kunne anvende dem hensiktsmessig i sin undervisning. Grimen (2013, s.72-74) bruker begrepet *praktisk syntese* om denne prosessen. Den praktiske oppgavens karakter avgjør hvilke kunnskapselementer som bør knyttes sammen. I syntesen smelter den praktiske og teoretiske innsikten sammen, og danner meningsfulle helheter. Lærerens innsikt og kløkt avgjør teorivalg opp mot undervisningsmetode og læringsaktivitet.

I nyere tid er det fortrinnsvis konstruktivisme som dominerer utdanningsfeltet (Howe & Berv, 2000, Phillips, 2000, Rasmussen, 2004, i Myklebust 2019, s.49). Felles for mangfoldet av teorier innen konstruktivismen eller læring som en konstruksjonsprosess er at kunnskap er menneskeskapt. Myklebust (2019, s.46) oppgir at vi gjerne deler konstruktivisme i to grupper. Den ene er kognitiv eller psykologisk konstruktivisme, der det sentrale er individets egen aktivitet eller konstruksjon av kunnskap. Denne retningen har opphav i Piagets arbeid. Den andre retningen bygger på Vygotskys teori, kald sosialkonstruktivisme. Individet konstruerer her kunnskap som et resultat av deltagelse i fellesskapet, med vekt på språklig samhandling.

Piaget (1896-1980) har vært en markant talsmann for retningen kognitiv konstruktivisme. Han så barn som aktive, skapende og handlende, og mente at forståelsen utvikles gjennom erfaringer. Lærere som arbeider i tråd med Piaget vil legge til rette for aktiviteter barnet kan

erfare av. Myklebust skriver at Piagets konstruksjon skjer ved at eleven bearbeider sine erfaringer mentalt, og utvikler kognitive skjemaer. Skjemaer i Piagets teori kan forstås som en strukturendring som følge av barnets handlingserfaringer, filtrert av det enkelte barns forståelsesmåte (Myklebust, 2019, s.51-52).

Piaget hevdet at kognitiv utvikling er en tilpasningsprosess (Elkind,1971, s 81). Prosessen består av to komplementære forløp, og skjer som en følge av barnets mentale og fysiske tilpasninger til miljøet. Myklebust oppgir at den ene er assimilering, som kan forstås som barnets evne å velge ut og tolke sine erfaringer på bakgrunn av allerede etablerte kognitive skjemaer. Ny erfaring tilføyes etablerte mentale strukturer eller konstruerte skjemaer. Den andre tilpasningsprosessen oppstår som en følge av at barnet møter erfaringer som skiller seg vesentlig fra barnets tidligere ervervede kunnskap. Barnet tvinges til å reorganisere skjemaer eller etablere nye. Denne prosessen kalles akkomodasjon og fører til mer avansert kognitiv struktur. Piaget mente også at barns kognitive utvikling foregår i fire stadier, som følger en fast universell rekkefølge. Myklebust (2019, s.52) skriver at en viktig konsekvens av denne viten er at elevens kognitive struktur bør være utgangspunkt for all undervisning. Her ønsker jeg å tillegge at både Piagets stadier og rekkefølge er omdiskutert. Hundeide skriver at intelligens ifølge Piaget er aktiv skapende, og hvis barnet får utfolde seg med problemer som står i forhold til kapasiteten vil de stadig vinne innsikt (1985, s.33).

Vygotsky (1896-1934) er en svært sentral teoretiker innen sosialkonstruktivistisk tradisjon. Noe av det essensielle hos Vygotsky var hans tanker om at det er de ytre livsbetingelsene som kulturens ideer, kunnskaper, redskaper, språk og samhandlingsform som legger grunnlaget for menneskets kognitive utvikling og bevissthet. Den mentale meningsskapende konstruksjonen er et resultat av kulturens innflytelse og individets håndtering av påvirkningen. Vygotsky forstår kognitiv utvikling både som en sosial og en individuell kognitiv prosess. To sentrale begreper vi finner hos Vygotsky er *psykologisk redskap* som han beskriver som språk, skrift, tallsymboler, og *medierende redskap* som er hans omtale av det mellommenneskelige kollektivet. Vygotsky var opptatt av de voksenes rolle i mediering av kulturens redskap, og han var spesielt opptatt av språk og vitenskapelige begreper (Myklebust, 2019, s.58-60).

Vygotsky er kjent for begrepet *den proksimale utviklingszone* eller *den nærmeste utviklingszone* (Vygotsky, 1978, s. 158). Det henspiller på ideen om at det finnes et læringsgap- eller læringspotensial for alle elever i sonen mellom det eleven klarer på egen hånd, og det de kan oppnå ved veiledning av en mer kompetent annen (Vygotsky, 2001, s.

166). Strandberg (2015, s.90) formulerer det som, det eleven gjør med hjelp i dag, klarer eleven alene i morgen. Den praktiske følgen blir at det kun er når undervisningen er tilpasset denne sonen hos eleven, at eleven har utbytte av den, og læring kan finne sted. Myklebust (2019, s.61) skriver at Vygotsky mente at instruksjoner burde ligge i forkant av den generelle utviklingen.

I det sosiokulturelle læringssynet vektlegges det at mennesker ikke lærer i et vakuum, men i en sosial kontekst, og språket ses som en hjørnestein i læringen. Sosiokulturelt perspektiv fastslår at kulturen vi lever i har betydning for vår forståelse, fordi vi alle er bærere av vår kultur i møtet med ny kunnskap. Noe som i neste rekke leder til behovet for at lærere forstår sine elevers kultur (Vygotsky, 2001, s.172). I sosial samhandling med andre lærer vi, og språket virker som en kunnskapsbro til verden utenfor. Det er nært samspill mellom språk og tanke. Vygotsky mente at de vitenskapelige begreper barnet møter i skolen, utviklet gjennom kulturhistorien, blir lettere for elever å forstå hvis de vekker en resonans i elevens ervervede språk, og en gjenlyd til elevers erfaring jf. Subero. Dess flere erfaringsbaserte, spontane begreper eleven besitter, jo større læringspotensialet har eleven (Vygotsky, 2001, s.182). For elevers læring er det viktig at de utvikler et så rikt og variert språk som mulig, med gjenklang i eget liv. Vygotsky ser livserfaring, begreper og språk som råmaterialet for all faglig læring. En hovedarena for barns tilegnelse av språk er lek og sosialt samspill. Lærere som tar utgangspunkt i elevens spontane begreper og som deretter bygger de vitenskapelige begrepene med utgangspunkt i barnets liv, vil gjøre læringen håndterlig og forståelig for eleven. Dette fordrer språklige aktiviteter. Vygotsky (1974) formulerer det slik, det er når eleven begynner å artikulere en tanke, når de begynner å sette ord på den, at de oppdager hva tanken rommer. (Jordet, Høgskolen i Innlandet, Podkast 4, 2020, 8:30). Barns tillegger verdien av elevers utforskende tale, der elever samtaler for å lære, ikke prestere (2008, s.7).

2.8 Oppsummering av teori

Oppgavens teoretiske hovedstamme er Honneths anerkjennelse. Der sfærene kjærlighet, rettighet og solidaritet tilfører *selvet* næring i sine særegenheter og gjennom sin unike karakter samtidig som de virker sammen som et tre-trådet tau, der de nærer og bygger hverandre.

Anerkjennelsens relevans er gjennom kapittelet understøttet av relaterbar litteratur.

Anerkjennelse kan synes å ha en voldsomt vekstfremmende virkning for eleven. Det kan

beskrives som en kanal inn til den enkelte elevs selv, der anerkjennelse fungerer vekstfremmende i elevers liv og læring. Via anerkjennelse av individ øye til øye og ved en subjekt- subjekt holdning fra læreren, kan eleven oppnå faglig- og menneskelig trygghet. Anerkjennende læring og dannelse legger til rette for trygge, søkende, nysgjerrige og vitebegjærlige elever, via kloke og varme lærere. Gjennom systemanerkjennelse i form av undervisningspraksiser og tilrettelegging, kan en anerkjennende holdning i møtet med eleven virke fundamental for elevers vekst både personlig og i læringen. Anerkjennelse av elever faglig kan springe ut av lærerens innsikt i læringsteori. Undervisning som inviterer eleven (som de er) inn i læring med sine forkunnskaper, i en kontekst der elever konstruerer sin egen læring, gir forplantende følger til skoleverket og samfunn. Indre anerkjennelse ved å rette søkelyset mot å se bakenfor og innenfor. Lærere med blick for den enkelte, og et overblikk for helheten, tjener elev og samfunn. Etter hvert som jeg har skrevet meg inn i fagstoffet og lest meg opp på teori, har det blitt tydelig for meg at anerkjennelse er en del av lærerens profesjonelle skjønn. Dette teorigrunnet vil i kap. fem drøftes opp mot datamaterialet.

3. Metodisk tilnærming

Det finnes mange definisjoner på metode, felles for dem alle er at metoden fungerer som en *bruksanvisning* for forskeren i søken etter ny viten. Kvale og Brinkmann (2019, s.83) refererer til Elser sin definisjon fra 1980, som vektlegger metodens form som mekanisk, uten rom for vurdering, kreativitet eller kunstnerisk frihet. Johannessen et.al (2017, s.25) mener at metode er å følge en bestemt vei mot målet. Jeg følger Johannessen et.al. I dette kapitlet vil jeg begrunne og redegjøre for mine metodiske valg gjennom forskningsprosessen. Relatert til delkomponentene vitenskapelig perspektiv, metode, utvalg og gjennomføring av intervju, analyse og forskningsetikk. Oppgaven er av fenomenologisk art og har sitt utspring i en deduktiv forskerprosess. Johannessen et.al (2017, s.47) skriver at deduktiv betyr å utlede, å slutte. Tilnærmingen fra teori til empiri, der generelle påstander testes ved empiriske data. Empiri kommer fra gresk, og betyr erfaring. I denne sammenheng betyr å dedusere å finne ut hvordan på forhånd bestemte kategorier fungerer i praksis. Problemstillingen søker svar på lærerens refleksjon og praksis rettet mot anerkjennelse av elever, og dets betydning for elevens liv og læring.

Innen samfunnsvitenskapen studeres den sosiale virkeligheten, og det som dreier seg om samhandling mellom mennesker. Som forsker på det sosiale feltet legger det noen føringer for utførelsen av arbeidet. Alle mennesker formes, påvirkes og sosialiseres gjennom livet, og slik møter vi alle virkeligheten med en forforståelse, også forskeren. Johannessen et.al (2017, s.34-35) bekrefter dette når de skriver at forskeren er preget av sin forståelseshorisont. Denne forståelseshorisonten farges av den *store verden* opparbeidet gjennom kunnskap og forskning, systematisert og generalisert, og den *lille verden* preget av vår subjektive forståelse med dagliglivets kontekst som ramme. Noen påvirkningsfaktorer er lett synlig for oss, mens andre faktorer er usynlige *krefter* i vår kultur. Innen det vitenskapelige feltet lever vi eksempelvis under et paradigme som kan forstås som en slik *kraft* eller en oppfatning mange mennesker deler. Everett og Furseth (2020, s.137) skriver om betydningen av å være klar over at all forskning finner sted innen et paradigme som regnes som akseptabelt innen ulike fagfelt. Gilje og Grimen (1993, s.86) ser paradigme som et allment anerkjent vitenskapelig resultat som i en tid for forskere klart definerte problemer og legitime løsninger. Paradigmet springer ut av en ontologisk forståelse. Ontologi dreier seg om hva som er, og kan bli kjent for mennesker. Postholm (2010, s.34) skriver at kvalitativ forskning søker å forstå virkeligheten slik den fremstår på et spesielt tidspunkt og en spesiell kontekst. I kvalitativ forskning blir

virkeligheten skapt av mennesker som deltar i studien. Johannssen et.al (2017, s.50) forklarer ontologi som forutsetninger om mennesker og samfunn vi tar for gitt, mens epistemologi er viten om hvordan man skaffer seg kunnskap i denne verden. Kvale og Brinkmann (2019, s.69) skriver at epistemologi er filosofien om kunnskap, og dens opphav og tilegnelse. Postholm (2010, s.34-35) mener at epistemologi i kvalitative studier dreier seg om det nære forholdet mellom informant og forsker, og at virkeligheten skapes i disse møtene, noe som krever en ekstrem overvåkenhet av forskeren. Denne studien finner sted innen et paradigme der det ontologiske perspektivet innebærer at den sosiale virkeligheten ikke anses som stabil, men forstås som konstruert av mennesker i samspill. Postholm (2010, s.126) plasserer kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk paradigme. Videre hevder Postholm (2010, s.130) at forskerens rolle innenfor dette paradigmet blir å konstruere kunnskap om en situasjon eller et fenomen, med en bevissthet om at kunnskapen ikke representerer den eneste gitte sannhet. Forskerens rolle er å beskrive fenomenet slik leseren ville ha beskrevet det hvis vedkommende hadde vært i rommet. Forskningens utspring er ønsket om å oppnå ny kunnskap, og i denne studien er målet ny viten om læreres anerkjennelse av elever og betydningen av det.

3.1 Fenomenologi

Postholm (2010, s.41-42) oppgir at fenomenologien har sine røtter i Husserls (1895-1938) filosofiske perspektiv. Husserls så verdien av å la selvet oppdage erfaringenes grunnleggende mening eller essens. På denne måten skapes kunnskapen i tenkningen, der fenomener eksisterer i menneskers bevissthet. Giorgi, (1985) og Moustakas, (1994) hevder at «*fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring*». Creswell (1998), mener at fenomenologiens psykologiske retning søker å fange enkeltmenneskers opplevelser. Parallelt søker forskeren innsikt i flere enkeltindividers opplevelse av fenomenet. Kvarv (2010, s.88) formulerer det slik, fenomenologiens mål er å studere ulike fenomener, i ulike sammenhenger slik de blir opplevd.

I Husserls tekster finner vi begrepet *intensjonalitet* som refererer til bevisstheten, eller den indre erfaringen av bevisstheten som er rettet mot *noe*. Dette *noe* uttrykker menneskers behov, som igjen fører til at bevisstheten får retning. En slik forståelse innebærer at det eksisterer en interaksjon mellom selvet og verden, en interaksjon som skaper mening og forståelse (Postholm, 2010, s. 42). Kvarv (2010, s.89) fastslår at livsverden er en betegnelse på verden vi lever i slik den viser seg for oss. Forskerens mål er derfor å forstå informantens egen

livsverden. Løvlie Schibbye (2020, s.268) hevder at fenomenologi lærer oss å utvikle en åpenhet for det nye eller glemte, og at det tar tid å «ta inn» det vi ser og hører.

Kvale og Brinkmann (2019, s.65) bemerker at det fenomenologiske studiet fokuserer på hva menneskers opplevelser og mål er, med en så presis redegjørelse som mulig, for dermed å komme så nært som mulig. Målet med denne oppgaven er å finne svar på: *Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?* altså er det læreres erfaring med elevanerkjennelse og betydning for læring i elevers liv fenomenet som skal belyses. Min oppgave som forsker blir, så presist som mulig gjengi informantenes svar, uten å legge til egen forforståelse og erfaringer. Postholm (2010, s.43) påpeker at Moustakas (1994) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Postholm (2010, s.17) fremmer at å forske kvalitativt innebærer å forstå deltagerens perspektiv. Kvalitativ metode søker hvorfor noe skjer, eller hvordan ting oppleves for de involverte. Noe som er tett vevet sammen med fenomenologi. Ved å velge kvalitativt forskningsintervju mener jeg at jeg kommer så nært det virkelige fenomenet som mulig. Intervju som metode er fleksibelt og tett på informantens liv. Via mine informanternes beretninger får jeg innsikt i deres forståelse, refleksjon og tanker. Intervjuene kan gjennomføres i ulike former fra strukturert, halvstrukturert/semistrukturert og ustrukturert, men felles for dem alle er at de gir rike beskrivelser av et fenomen (Postholm, 2010, s. 78).

Kvalitative studiers styrke er altså at de gir nyanserte data, og tykke beskrivelser av et fenomen. Johannessen et.al (2017, s.95-96) skriver at kvalitativ tilnærming er best egnet til å forstå eller beskrive hvordan mennesker opplever verden, og hvilke relasjoner som betyr noe for oss. I kvalitativ forskning er det vanlig at problemstillingen endres gjentatte ganger i prosessen fordi innhenting av data, skrivearbeid og analyse ofte forgår parallelt.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2019, s.22) skriver at *inter view* fra det franske *entrevue*, er en utveksling av synspunkter mellom to parter om et tema de begge finner interessant, men at i

forskningsintervjuet ligger det implisitt at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Om det semistrukturerte intervjuet skriver Kvale og Brinkmann (2019, s.156) at det er en planlagt og fleksibel samtale, som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet. Et semistrukturert intervju er et intervju med en fleksibel intervjuguide. Flexibiliteten ligger i at man har planlagt spørsmål og stikkord for å sørge for at informantens svar leder mot svar på problemstillingen. Spørsmålene må ikke stilles kronologisk, men kan ha en løsere form etter hvordan samtalen forløper. Det skaper rom for å komme med tilleggsspørsmål underveis (Larsen, 2017, s. 99). Brinkmann og Tanggaard (2012, s.28) påpeker at interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson nettopp kan kreve at man forfølger intervjupersonens fortelling, og slik oppleve å få opplysende svar. Gjennom mitt valg av kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer håper jeg å komme så tett på mine informanternes livsverden som mulig, og dermed kunne forstå fenomenet anerkjennelse slik det fremstår for informantene, for så i neste rekke kunne danne meg et bilde ut fra det.

Thagaard (2018, s.99) mener at det sentrale for gode intervjusamtaler er kontakten mellom informant og intervjuer. For at informanten skal ønske å bidra til samtalen må atmosfære, intervjuer og intervjuavtale vekke tillit hos informanten. Skal fenomenet kunne belyses ved forskning er det viktig med utfyllende svar og rike beskrivelser.

3.3 Informanter og utvalgstrategi

Forberedelsesfasen frem mot de endelige intervjuene innbefatter mye arbeid. Prosjektets form krevde teoriinnsikt som fundamentet for intervjuene, som igjen betinget mye lesning og nyvunnen innsikt. Dette betalte seg i utarbeidelsen av intervjuguiden. I førfasen gjorde jeg meg kjent med, og satte meg inn i de etiske retningslinjene for forskningsprosjekter. Jeg søkte og fikk godkjent prosjektet hos NSD. I prosessen har problemstilling og intervjuguide blitt endret flere ganger, NSD er underrettet om alle endringer (vedlegg 1, s. 103).

Thagaard (2018, s.54) skriver at kvalitative studier baserer seg på et strategisk utvalg. Det betyr at forskeren velger informanter som er hensiktsmessig opp mot forskningsfelt og problemstilling. Den aktuelle målgruppa for dette studiet er kvalifiserte lærere med noen års fartstid i barneskolen. For å få informanter til undersøkelsen gjorde jeg prosjektet kjent blant venner, bekjente, studievenner, tidligere og nåværende kolleger. Dette betegnes ofte som snøballmetoden. Jeg henvendte meg i tillegg direkte til noen bekjente, og tidligere

studievenner som jeg visste hadde arbeidet flere år i skolen, med forespørsel om de kunne tenke seg å delta i prosjektet. I mitt tilfelle ble informantene valgt fordi de var tilgjengelig. Det kan tenkes at de som takket ja, gjorde det fordi de er spesielt interessert, det er faktorer som jeg som forsker må ta høyde for når jeg senere i prosessen skal analysere og fortolke data. Thagaard (2018, s.56) bemerker at det i kvalitative studier kan være krevende å skaffe informanter siden studiene ofte omhandler nærgående og personlige temaer. Jeg var derfor forberedt på at dette kunne bli et problem, noe som i dette tilfelle viste seg å være grunnløst.

Antall informanter til denne type studie er det mange meninger om, og det opereres med anslag på alt fra tre til 25 personer. Jeg valgte å legge meg på fire informanter basert på Brinkmann og Tanggaard (2012, s.21) uttalelser om at det er bedre å gjennomføre få intervjuer og analysere disse grundig. Blir det for mange intervjuer kan mengden lett gå på bekostning av analyse og fortolkningsdelen. Postholm (2010, s.43) argumenterer også for at det i mindre studier er mest tjenlig med få informanter.

Informantene mine er alle damer som er kjent for å være flinke i jobben sin. De har undervist i skolen i 20-25 år, og jeg oppfatter dem som driftige og engasjerte. De uttrykker at det er samværet med eleven som holder dem i skolen, og at de er glade i jobben sin. Samtlige er vel utdannet, og flere av dem har mange år med tilleggsutdannelse utover kompetansekravet for undervisning i barneskolen. Informant en og tre underviser ved samme barneskole, mens informant to og fire arbeider på andre skoler. Informantene kommer fra ulike geografiske områder, men arbeider alle på relativt store skoler i tett befolkede strøk. Elevtallet på de aktuelle skolene ligger mellom 300-370. Inneværende år arbeider informantene på 1.-6. trinn. Jeg ønsket ikke informanter fra min nåværende arbeidsplass, eller personer jeg kjenner godt, fordi jeg synes det er greit med en distanse når jeg skal tolke og analysere informantenes svar.

3.4 Intervjuguide

For å undersøke prosjektets problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 4, s. 107). Guiden er bygget opp med utgangspunkt i teoridelen, og spørsmålene er organisert i grupper etter Honneths sfærer kjærlighet, rettighet og solidaritet. I tillegg er det noen spørsmål om anerkjennende undervisning. Tanken var at spørsmålene i guiden i størst mulig grad skulle vokse ut av den aktuelle teorien og danne grunnlaget for empirien i oppgaven. Intervjuguidens semistrukturerte form gir rom for en fleksibel spørsmålstilling, med muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål, og gå i dybden på interessante svar, samtidig som jeg har en trygghet i

form av et «manus» utarbeidet på forhånd. Johannessen et.al (2017, s.145) hevder at informantens erfaringer og synspunkt kommer best frem hvis intervjuet er løsere i formen, slik at informanten også er med på å forme intervjuet. Samlet sett mener jeg at intervjuguden reflekterer mitt teoretiske tilfang, og kan lede mot svar på problemstillingen.

3.5 Gjennomføring av intervjuer

3.5.1 Pilotintervju

Kvale og Brinkmann (2019, s.156) påpeker at forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Under intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkt. Intervju som samtaleform fordrer en styrende part, der jeg som intervjuer fører samtalen i en retning. Postholm (2010, s.82-83) skriver at det kan være fruktbart å trene seg på et intervju, for den som ikke er så erfaren. Både for å unngå fellen med å stille ledende spørsmål, og for å bli bedre på selve samtalen. Pilotintervjuene ble gjennomført til ulik tid, det første en måned før intervjuene, og de to andre forholdsvis tett på de ekte intervjuene. Piloteringen var en nyttig erfaring. I det første pilotintervjuet erfarte jeg at jeg hadde alt for mange spørsmål. Etter denne seansen valgte jeg å bearbeide hele guiden på ny. Noen spørsmål ble kuttet ut, en del ble omformulert ved at jeg smeltet sammen to- tre spørsmål i en ny formulering, og noen av spørsmålene ble beholdt som de var. Ved andre gangs pilotering erfarte jeg at flere av spørsmålsformuleringene mine var ledende i formen. De spørsmålene ble omformulert til en mer åpen form.

For at jeg skulle få en best mulig flyt, og så utfyllende svar som mulig i de ekte intervjuene spurte jeg «piloteringskandidatene» om deres erfaringer, og tanker rundt spørsmålene og intervjuform. Tilbakemeldingene var nyttige i den videre bearbeidelsen, og utførelsen av guidens endelige form. Utviklingen av intervjuguiden har vært både tid- og arbeidskrevende, men resultatet av den endelige guiden favner til gjengjeld teorien i oppgaven på en hensiktsmessig måte.

3.5.2 Intervjuene

I og med at kvalitativ metode baserer seg på innhenting av data i form av tekst, hevder Kvale og Brinkmann (2019, s.160) at det bør brukes noe tid på å opparbeide en hyggelig atmosfære

for å få god kontakt mellom informant og intervjuer og således få utfyllende og gode svar. Informantenes opplevelse preger deres ønske om å bidra med sine refleksjoner og erfaringer, noe som i neste rekke har en direkte konsekvens for mitt empirigrunnlag. Thagaard (2018, s.112) mener at bruk av båndopptaker under intervjuet skaper rom for en mer personlig kontakt med informanten. Det gir også et mer etterrettelig tekstmateriale.

Informantene fikk i forkant av intervjuet lese informasjonsskrivet, og en kort beskrivelse av prosjektet, før de signerte samtykkeerklæringen. Innledningsvis avklarte jeg muligheten for å benytte diktafon, noe alle informantene ga tillatelse til. Bruken av diktafon frigjorde meg slik at jeg kunne være fullt til stede i samtalen med fokus på informanten, noe som hadde vært krevende hvis jeg måtte tatt notater underveis. Bruk av diktafon, så i liten grad ut til å prege informantene. Kun en av informantene så tidvis ut til å reflektere over at samtalen ble tatt opp, uten at det så ut til å påvirke svarene hennes.

Før vi gikk i gang med selve intervjuet snakket vi litt om løst og fast. Jeg følte at det var en hyggelig, avslappet og god atmosfære under intervjuene. Tre av intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass, og et ble gjennomført på en benk i en park en solskinnsdag. I og med at alle mine informanter er bekjente, var det lett å få i gang en prat. Relasjonen var der fra før, noe som førte til at settingen ble naturlig. Personlig føler jeg at jeg ivaretok ansvaret som intervjuer ved å legge til rette for en ufarlig og fortrolig atmosfære som Kvale og Brinkmann (2019, s. 156) påpeker som sentral. Informanten skulle *ønske* å fortelle i en trygg setting, vel vitende om at det de sa ikke ville bli misbrukt, men forsøkt behandlet mest mulig objektivt. Det var fenomenet elevanerkjennelse i deres beretninger jeg var på jakt etter. Kvale og Brinkmann (2019, s.156) påpeker at forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse. For at intervjuet skulle bli av interpersonlig karakter var forarbeidet i piloteringsintervjuene, det grundige arbeidet med intervjuguiden, og at jeg hadde et bekjentskapsforhold til alle mine informanter fra før, positive faktorer i favør dette.

I det innledende spørsmålet blir informantene bedt om å fortelle om seg selv, bakgrunn for valg av yrket, antall år i skolen, samt hva de ønsker at elevene deres skal tenke om dem. Dette viste seg å fungere fint på mange måter. Informantene «eide sannheten», de skulle snakke om seg selv, og fikk samtidig reflektert noe over sin fremtoning i praksis. Det ble en god start der vi fikk satt tonen på en positiv måte, noe som forplantet seg utover i intervjuene. Selv om intervjuguiden var bygget opp på en måte som gjorde det mulig å variere

spørsmålsrekkefølgen, ble rekkefølgen stort sett fulgt i alle intervjuene. Jeg var imidlertid opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre meg at jeg forsto deres mening, og forfulgte deres svar. Intervjuene ble avsluttet med en samtale der jeg igjen presiserte deres rettigheter som informanter, samt takket for at de delte sine tanker og erfaringer med meg.

3.5.3 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2019, s.205) skriver at å transkribere betyr å transformere, skrift fra en form til en annen, oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Transkribering av intervjuer fra lydopptak til tekst ble gjennomført fortløpende etter hvert intervju. Brinkmann og Tanggaard (2012, s.34) hevder at det er en fordel å transkribere intervjuer relativt raskt etter at de er gjennomført. Ved å gjøre denne omdanningsprosessen fra tale til skrift såpass tett på selve intervjuet, mens intervjuet fremdeles satt i husken, kunne jeg tilføre notater og kommentarer som stemmeleie, tenkepauser og pauser, eller famling med ord gjerne uttrykt som hmm eller reaksjoner som jeg mente var av betydning for innholdet. Jeg har også på noen av intervjuene tilført kommentarer jeg mente var av betydning for teksten. Kvale og Brinkmann (2019, s.204-205) er opptatt av begrensningene som ligger i prosessen der muntlig tale omgjøres til tekst. Det være seg pustepauser, intonasjon, trykk på ord, kroppsspråk. Jeg mener selv jeg har vært observant på disse begrensningene, og forsøkt å minimere dem som beskrevet over. Under arbeidet med transkripsjon av datamaterialet startet bearbeidelsen i form av at jeg reflekterte og grunnet over svarene deres på en ny måte. I selve gjennomføringen av intervjuet var jeg en part i dialogen. Der refleksjonsfokus lå på innholds betydningen av svar, litt på bekostning av nonverbale gester og tenkepauser. Noen av informantene har dialekt, for å ivareta anonymiteten har jeg valgt å transkribere alle intervjuer til bokmål.

3.6 Analyse

Å analysere er en systematisk undersøkelse av et fenomen. En analyse kan sies å være en reduseringsprosess for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig og forståelig. I dette arbeidet bruke forskeren en analysemodell. Johannessen et.al (2017) skriver at innsamlet datamateriale må analyseres og tolkes. I samfunnsforskning består en vesentlig del av analysen i å tolke tekst

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Det forskeren undersøker betraktes som enkelte bestanddeler og målet er å avdekke et budskap, eller en mening, å finne et mønster i materialet. Når dataene er analysert trekker forskeren en

konklusjon som skal svare på problemstillingen» (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2017, s.162).

Videre skriver de at «å tolke betyr å sette noe inn i en større ramme eller sammenheng. Forskeren prøver å forstå og forklare funnene for analyse» (Johannessen et al., s.162). Forskerens rolle blir å evne og trekke essensen ut av dataene, og speile funnene opp mot teorien. Den kvalitative forskningen er som tidligere beskrevet flytende i formen og dette gjelder også analyse og tolkning av data. Prosessen blir dermed en type parallelløp.

Kvale og Brinkmann (2019, s.216) hevder det er mye å vinne på å bestemme analysemodell før intervjuene gjennomføres, det vil samlet sett lette arbeidet. Jeg har valgt å benytte en deduktiv deskriptiv analyse som kan beskrives som en type tematisk analyse, bygget opp på koding og kategorisering. At analysen er deskriptiv betyr å løfte frem innholdet i det som sies av informantene ofte etter forhåndsbestemte kategorier. Braun og Clarke (2006) skriver at tematisk analyse ikke er en lineær prosess, men består av seks trinn som gjerne opptrer parallelt, sammenvevd eller separat. De seks stegene består av å bli kjent med materialet, koding, kategorisering etter tema, gjennomgang av temaer, definere og navngi temaer og rapportering. Tredje til femte trinn handler om å kategorisere koder i temaer, og bearbeide dem. Formålet med bearbeidelsen av temaer er å forstå funksjonsevnen, men også for å kunne kode data som er oversett tidligere. Temaene skal reflektere datamaterialet som helhet og innholdet i temaene skal harmonere. Når dette er på plass er neste steg å definere og navngi temaer som skal bære analysen. Siste del er rapportering. Det betyr å skrive analysen ut i full tekst, med sitater fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.87).

Postholm (2010, s.86) poengterer at analysen i kvalitative studier vil preges av forskerens perspektiv. Forskeren må derfor møte dataene med et åpent sinn. Forskning av fenomenologisk art krever en ekstra sensitivitet fra forskerens side og Postholm (2010, s.136) beskriver dette når hun ytrer at i fenomenologiske studier er kvalitetene på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data. Forskeren blir på den måten et viktig instrument for å sikre kvaliteten på dataene. Min forståelseshorisont både kan og vil virke inn på forståelsen av funnene. Kvalitetene på studiet avhenger dermed av min evne til å distansere meg, og beskrive informantenes subjektive erfaringer.

3.6.1 Koding og kategorisering

De transkriberte intervjuene danner basis for min analyse, der formålet var å få fatt i sentrale poenger i det informantene fortalte. I dette tilfelle var det Honneths grunnlagsbegreper som utgjorde de analytiske hovedkategoriene *kjærlighet*, *rettighet* og *solidaritet* med tilhørende underkategorier. For å finne disse underkategoriene leste jeg grundig over hvert av de transkriberte intervjuene flere ganger, før jeg utarbeidet et eget skjema som hjelp i analysen. Parallelt fargekodet jeg utsagn som gikk igjen, og skrev notater i margen på hvert av de fire intervjuene. Dette var både tid- og arbeidskrevende. Postholm skriver at kodene og kategoriene blir til underveis i analyseprosessen (2010, s.91). I mitt tilfelle var hovedkategoriene der, men som støtte i den induktive analysen utarbeidet jeg nye dokumenter, ett for hver hovedkategori med tilhørende underkategorier, altså et kategoriserings-tre. Et nivå lengre inn i prosessen pågikk arbeidet med å se sammenhenger i de fire intervjuene, eller mønstre på tvers av intervjuene, og opp mot kodene i kategoriseringstreet. Johannessen et al. (2017, s.25) sier det slik, metoden går ut på å identifisere mønstre og fellestrekk i materialet som så sorteres i temaer. Dette vil jeg beskrive som en jakt i intervjumaterialet etter utsagn som omhandler de samme kodene, og dermed havner i en kategori. Koding betyr å sette ord på viktige poenger (Johannessen et al. 2017, s. 165). På denne måten danner kodene grunnlaget for en mer systematisk vinkling når jeg skulle skrive teksten ut til leseren. Etter at denne prosessen var fullført sto jeg igjen med kategorien som er å finne i analysen. Postholm (2010, s.90) skriver om kjernekategori som er forskerens hovedtemaer, og evnen til å se sammenhenger i datamaterialet, for så å kunne danne seg en helhetlig forståelse av meningsinnholdet. Tjora (2017, s.195) mener at kvalitativ analyse har som mål å bidra til leserens økte forståelse av et tema, uten selv å måtte lese tilfangslitteraturen.

3.7 Forskningsprosjektets kvalitet

I kvalitativ forskning brukes begrepene pålitelighet, troverdighet, begrepsvaliditet, overførbarhet, bekreftbarhet og analytisk generalisering. I fortsettelsen vil jeg si noe kort om hvordan disse punktene virker inn på prosjektet.

Pålitelighet: Johannessen et.al (2017, s.36) fremholder at et grunnleggende spørsmål i all forskning er dataenes pålitelighet. Kvalitativ metode skrives ut til leseren i form av tekst, informantene er få og datainnsamlingen foregår i nærhet med informanten. Johannessen et.al (2017, s.232) påpeker at forskeren kan styrke påliteligheten gjennom detaljerte beskrivelser

av konteksten, samt en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen. Påliteligheten styrkes også gjennom gode spørsmål til informanten, og en sannferdig beskrivelse av hvordan dataene samles inn. Gjennom utarbeidelse av en egen intervjuguide mener jeg prosjektets pålitelighet styrkes i form av at teori, spørsmål og fenomen teknisk sett kan snakke med hverandre og flettes sammen.

Et annet grep for å styrke påliteligheten til forskningsprosjekt, er å etterstrebe og beskrive prosessen så tydelig som mulig i alle ledd. På den måten blir det også mulig for andre forskere å gjennomføre tilsvarende studie på et annet tidspunkt, å komme til tilnærmet samme konklusjon. Kvale og Brinkmann (2019, s.250) har problematisert dette punktet og mener det henger sammen med reliabiliteten i et godt gjennomført kvalitativt prosjekt.

Troverdigheten (Intern validitet): Intern validitet handler om at vi måler det vi tror vi måler. Johannessen et.al (2017, s.232) skriver at validitet i kvantitative undersøkelser dreier seg om forskerens fremgangsmåte og funn med riktighet reflekterer studiens formål og kan sies å speile virkeligheten. Validitet betyr gyldighet og skjer i kvalitative studier gjennom tekst ved å overbevise leseren. I utarbeidelsen av intervjuguide hadde jeg mulighet for å formulere spørsmål til mine informanter som ledet til informasjon rundt fenomenet jeg forsket på, opp mot forskningsspørsmål. Målet var å finne en sammenheng mellom teori og forskningsfenomenet. Johannessen et.al (2017, s.232) presiserer at man kan finne troverdighet i et prosjekt ved å se på om dataene samsvarer med studiens og fenomenets virkelighet.

Prosjektets troverdighet styrkes videre av prosjektets gjennomsiktighet, at leseren føler de får en innenfra forståelse gjennom tydelige valg og vurderinger. Denne tydeligheten gjelder i alle ledd; fra forskerens egen forforståelse, begrunnelser, refleksjoner rundt teori og empiri, metode, analyse og tolkning. Kvalitative studiers gyldighet vil i all hovedsak avhenge av forskerens tolkning i arbeidet med analysen.

Begrepsvaliditet: Johannessen et.al (2017, s.66) skriver at begrepsvaliditet dreier seg om relasjon mellom det generelle fenomenet som undersøkes, og de konkrete dataene. Studiens kjernebegrep er anerkjennelse, belyst fra ulike teoretiske vinklinger med særlig fokus på Honneth. I arbeidet har det blitt tydelig for meg hvordan innholdet i begreper farges av våre erfaringer og vår viten. Begrepet jeg har undersøkt er ikke direkte observerbart, og dermed er det også et tolkningsspørsmål om man med sikkerhet kan fastslå funn. Innholdsforståelsen i

begrepet kan videreføres i form av forklaring, men innholdet *undervisningsanerkjennelse* vil antagelig fortone seg ulikt ut fra individets ervervet kunnskap og innsikt.

Overførbarhet (ekstern validitet): Kvale og Brinkmann (2019, s.289) mener styrken til kvalitativ forskning ligger i solide og detaljerte beskrivelser av fenomenet, ikke nødvendigvis i generaliseringen. Dermed reiser de et viktig spørsmål rundt denne delen av forskningen. Nemlig om kunnskapen om sosiale fenomener er av betydning i sin egenart, hvis det ikke kan overføres. For å imøtekomme kravet om overførbarhet har jeg vært opptatt av å beskrive og begrunne mine valg gjennom hele oppgaven, slik at leseren selv kan fange budskapet. Overførbarhet handler om hvorvidt forskningen kan overføres til andre liknende fenomener, eller til populasjonen som helhet. Som at mitt prosjekt eksempelvis kan overføres til liknende prosjekt i barnehage eller på ungdomsskolen med noenlunde samme resultat.

Analytisk generalisering: Kvale og Brinkmann (2019, s.293) mener at analytisk generalisering på grunnlag av en intervjuundersøkelse kan foretas uansett utvelgelse- og analysemetode. Analytisk generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle beskrivelser, og inkluderer forskerens argumentasjon for at intervjuresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner, så vel som leserens generalisering ut fra rapporten. Kvale og Brinkmann (2019, s.291) påpeker at analytisk generalisering innbefatter en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra studien kan brukes som en rettleiding i relaterbare studier.

Bekreftbarhet (objektivitet): Kvale og Brinkmann (2019, s.108) mener at forskerens rolle som person altså forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen, og de etiske beslutningene som treffes i studien. Bekreftbarhet omhandler min rolle som forsker, og at jeg påvirker dataene med min subjektive forståelse av fenomenet. Målet er en mest mulig objektiv fremstilling. Gjennom en redelig beskrivelse av min hensikt med prosjektet, valg og informasjon om bakgrunn, kan leseren selv gjøre seg opp sine tanker. Min forståelseshorisont som forsker er med på å prege forskningen når det kommer til etiske valg, troverdighet, ivaretagelse og åpenhet i møte med informanter, samt behandling av tidligere kunnskap på feltet. Prosjektet fordrer at jeg som forsker evner å innta en åpen og selvkritisk holdning til valg, slik at jeg ikke lar egen forforståelse «fargelegge» virkeligheten.

Postholm (2010, s.127) fremhever at også teorien forskeren har lest vil være med på å farge analysen og tolkningen. Det blir derfor viktig å gi leseren innblikk i den aktuelle teorien, slik

at leseren kan følge forskerens betraktninger på bakgrunn av teori. Johannessen et.al (2017, s.234) skriver at man også kan styre studiens bekræftbarhet ved å støtte seg til annen litteratur på området. Noe jeg har forsøkt gjennom den sidesporede teorien.

3.8 Ethiske overveielser

Det er viktig at forskeren har en reflektert og kritisk holdning til etiske utfordringer i prosjektet. Etikk i samfunnsforskning dreier seg om prinsipper, regler og juridiske retningslinjer man må ivareta. Samfunnsforskningen særpreges av interaksjon mellom individer, noe som tilfører en dimensjon som krever en god porsjon etisk kløkt, i form av hva, hvordan og hvilke retningslinjer som skal følges. Kvale og Brinkmann (2019, s.104) hevder de etiske retningslinjene bør fungere som verktøy i prosessen. NESH har også utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer forskeren må følge i dette arbeidet (Johannessen et.al. 2017, s.85-86). I dette prosjektet er de formelle kravene, som at prosjektet må meldes til NSD, blitt fulgt, og var formelt i orden før datainnhentingene begynte (vedlegg nr 1, s. 103).

Formalitetene kan de fleste lese seg til og lære, men styrken i et godt forskningsprosjekt ligger i forskerens indre etiske kompass, evnen til refleksjoner rundt valg og overveielser som må gjøres underveis i prosessen. Kvale og Brinkmann (2019, s.113) mener at den kvalitative forskerens etiske hensyn i første rekke dreier seg om forskerens kompetanse og evne til å bedømme ulike etiske problemstillinger, evnen til å tolke bastante regler og bedømmelse av usikkerhetsområder i varierende situasjoner. Som forsker bør man påse at de etiske hensyn vurderes i alle prosessens ledd.

Under intervjuene var det for meg sentralt at informantene følte at jeg var interessert i å lytte til deres opplevelse og forståelse av fenomenet. Den etiske siden av intervjuene var en kvittering fra meg til informantene om at det de fortalte var verdt å lytte til. Postholm (2010, s.142) skriver at kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller utfordringer i en naturtro setting og at det er et nært forhold mellom informant og forsker. Det har vært sentralt for meg at informantene i studien til enhver tid skal kunne stole på min dømmekraft.

3.8.1 Konfidensialitet og informert samtykke

Kvale og Brinkmann (2019, s.106) påpeker at konfidensialitet omhandler informantenes anonymitet, deres rett til privatliv i form av at private data som kan identifisere deltageren ikke avsløres. I studien behandles personopplysninger og informasjon som kan avdekke informantens identitet. Noe som krever kunnskap om hvordan slike opplysninger anonymiseres og behandles i prosess og rapport. Det bør nevnes at konfidensialitet relatert til anonymitet på den ene siden beskytter deltageren, men på den andre siden åpnes forskerens mulighet for tolkning av data som ingen kan etterprøve (Kvale & Brinkmann, 2019, s.106).

Oppbevaring av samtykkeerklæring, lydfiler og notater fra intervju gjøres forsvarlig og separat fra øvrig materiell knyttet til prosjektet som beskrevet i NSD og NESH sine retningslinjer. I de transkriberte notater fra lydfil anonymiseres informant med kodenavn som også skrives i rapporten.

Informert samtykke er det etiske grunnlaget som danner en *kontrakt* mellom intervjuer og intervjuobjekt (Johannessen et.al 2017, s. 91). Det dreier seg om at informanten i tilstrekkelig grad skal være informert om formålet med forskningen, konsekvenser av deltagelsen, samt hvor resultatene skal gjøres tilgjengelig (Kvale & Brinkmann, 2019, s.104). Informantene i studien er informert om sine rettigheter i form av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (vedlegg 2 og 3, s. 104 og 106).

3.8.2 Konsekvenser

Som forsker står jeg ansvarlig for de konsekvenser forskningen måtte medføre. Ved å intervjuere lærere om deres forståelse, praksis og refleksjoner relatert til begrepet anerkjennelse beveger jeg meg inn på informantens personlige tanker, utøvelse og praksis om et tema jeg har valgt å løfte frem. Bakgrunnen for mitt valg om å gjennomføre studien, er relevansen jeg mener praksisfeltet kan bidra med i forståelsen og utøvelsen av anerkjennelse. Jeg mener også at det er vesentlig å se om jeg finner belegg for at Honneths teori «ligger fast» i praksisfeltet. I arbeidet har jeg benyttet meg av tidligere litteratur på feltet, og søker å finne belegg i virkeligheten for det litteraturen beskriver som hensiktsmessig. Jeg har reflektert over muligheten for at funnene i studien viser seg å være sterkt avvikende fra litteraturen.

4. Presentasjon av funn og kategorier

I dette kapitlet presenterer jeg utvalgte læreres svar på mine spørsmål relatert til deres *forståelse, tiltak og erfaring* av en anerkjennende praksis. Jeg har foretatt en deskriptiv deduktiv, tematisk analyse der Honneths egen trebeinet beskrivelse av anerkjennelse danner kategoriene *kjærlighet, rettighet og solidaritet*. For å kunne bearbeide informantenes svar så inngående som mulig ble det i den induktive analysedelen utarbeidet underkategorier til hjelp i nyanseringen av datamaterialet. Resultatet av denne arbeidsmåten ble et hierarkisk tre der greinene *kjærlighet, rettighet og solidaritet* får nye grener for en mer systematisk og fininnstilt datatilnærming, som igjen danner utgangspunktet for drøftingen i kapittel fem. Samlet sett skal dette lede frem mot et svar på problemstillingen min: *Hvordan forstå lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for en anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?*

4.1 Kjærlighet

I den følgende teksten vil jeg løfte frem informantenes beskrivelse av sin forståelse og erfaring relatert til kategorien *kjærlighet*. Her blir informantenes svar i kjærlighetssfæren formidlet gjennom de tre underkategoriene: **Fenomenet kjærlighet** som er todelt og består av underkategoriene **klima** og **tillit**. **Bindemidlet relasjon** og **Eleven som aktør**.

4.1.1 Fenomenet kjærlighet

Fenomenet kjærlighet beskrives av Honneth som ytelse- eller prestasjonsfri menneskelig verdsettelse. Ingen av informantene bruker begrepet kjærlighet, men innholdsmessig relaterbare beskrivelser som vennlighet og omsorg i møtet med eleven brukes. Kategorien er todelt og består av underkategoriene **klima** og **tillit**, som er to prosesser begrepsmessig, men i praksis er de uadskillelig gjennom sterke interaksjoner. Underkategoriene kommuniserer hver på sitt vis **Fenomenet kjærlighet** fra lærer til elev slik det beskrives fra informantene.

Klima dreier seg om et godt og utviklende læringsklima. Klima kan på bakgrunn av informantsvarene defineres som et trygt, forutsigbart, oppmuntrende miljø, preget av en atmosfære av positiv velvilje for den andre, der elever kjenner på mestring, glede og nytteverdi. Lærerens væremåte og tilnærming preger klimaet.

Samtlige av informantene mener at læreres evne til å bygge fellesskap, fundamenteres i et personlig forhold til hver elev er vesentlig. Elevkunnskap som innsikt i elevens liv og faglige nivå beskrives som nøkkelfaktor for et kjærlig klima og kan nås ved å vise interesse, spørre og lytte til eleven. Gjennom lærerens deltagelse i elevenes liv i og utenfor undervisningssammenheng, skapes en personlig nærhet i relasjonen. Informantene velger innganger som å vise oppriktig interesse for eleven, være ekte, være lagspiller samt stille krav som noen ganger fordrer å være streng. Det å legge opp til et fellesskap med mye samhandling, og med fleksibilitet i samspillet trekkes frem. Ved å *være i* relasjon får læreren innpass hos eleven. Andre sentrale aspekt for nærhet/kjærlighet blir beskrevet som evne til å virke oppmuntrende og tilstedeværende ved at elever erfarer at de er viktig. Læreres evne til å lede elever på veien mot ny faglig og menneskelig innsikt, vil være vekstfremmende for elevens *selv*.

Informant 3 påpeker verdien av, og mulighetene som ligger i det at læreren griper alle sjanser for å bli kjent med elever. Jeg forstår informanten som at det er i samspill med eleven, lærere får tilgang på informasjon om elevers styrker og svakheter. Informanten mener at positiv relasjonsutvikling bare er mulig hvis læreren er seg selv i samværet med eleven og legger til ordet *ekte* som sentralt. Det oppfatter jeg som et uttrykk for hennes mening om at lærere må senke garden noe i møtet, og må våge vise sine egne menneskelige sider. Ikke bare en profesjonell maske. Hun sier det slik:

Jeg tenker at du må vise dem på ekte at du bryr deg. Jeg tenker barn gjennomskuer veldig fort hvis du ikke er ekte, samt det å finne frem til det som er det enkelte barnets styrke for å spille på det ...

Informant 4 legger til det positive som en viktig kraft i læringsmiljøet. Hun er opptatt av faktorer som trygghet, ros og mestring som gunstig for at elever skal kunne utvikle seg. For å kunne treffe eleven må lærere se og høre sine elever, noe som krever at læreren betrakter eleven som et subjekt som selv uttrykker sine behov. Slik informanten formidler det, oppfatter jeg det som at lærere som innsiktsfullt investerer tid i elevens behov kan virke utviklende for eleven.

Eleven må kjenne på noe positivt, oppleve ros og mestring og at de føler de har en lærer som ser dem, hører på dem og tar seg tid både sosialt- og faglig. Ved å anerkjenne

en elev, ligger det at vi skal bidra til at den eleven får selvtillit, de skal ha en god selvfølelse, i det hele tatt være trygg

Begrepet trygghet gikk igjen i alle intervjuene, og jeg forsto det som et uttrykk for at eleven kunne være avslappet, og bruke sine ressurser i felleskapet på læring. Informant 4 ser forutsigbarhet og trygghet som sentrale begreper for elevers læring og en grunnmur i et godt klima. Trygghet i miljøet kommer som en følge av forutsigbarhet, anerkjennelse og ros.

I skolesammenheng er det viktig at ting er forutsigbart ...at det ikke er et miljø med mye brå og uventede ting, at de føler en trygghet på både lærere og medelever. Jeg vil tro at i et miljø med mye anerkjennelse og ros, vil det være et tryggere miljø, som igjen fører til mer læring, som vi ønsker på en skole.

Informant 1 bruker uttrykket «å skinne litt på den ungen», som et bilde på hva lærer kan gjøre for elever som strever. Dette uttrykket symboliserer valgene som ligger hos læreren i møtet med en elev. Videre påpekes det at å se handler om å se hva eleven kan oppnå her og nå, men også et blikk for fremtiden. Informanten ser krav til den enkelte som noe positivt, en form for omsorg eller kjærlighet for eleven. Det fremheves hvor ulikt elever lærer og at variasjon i undervisningen er en faktor som gjør at undervisningen gagnar eller treffer flere elever, enn en mer ensartet undervisning. Informant 1 bruker uttrykket «aktiv i egen» læring, som jeg forstår som elevens tankemessige og kognitive yteevne for å lære seg skolefag. Aktiv i egen læring kan også relateres til et engasjement i fag, et ønske og en evne til anstrengelse i å utføre et godt stykke arbeid.

Jeg tenker at når en elev blir sett, vil han oppleve glede og motivasjon, men anerkjennelse for meg betyr også at det settes noen krav til alle elever uansett hvilket nivå de er på. Da tror jeg det gjør at den eleven også blir sett for hva han kan oppnå. Jeg prøver å tenke på at eleven skal lære på forskjellige måter og at de skal være aktive i egen læring. Vi har nå en elev på 1.trinn som har noen utfordringer og da har vi voksne bestemt oss for å skinne litt på den ungen, for å se om det hjelper.

Lærerens rolle i dette lagspillet blir avgjørende for kvaliteten på miljøet. Informant 2 beskriver læreren som en person eleven kan lene seg på, og spille på lag med:

Jeg ønsker jo at de tenker jeg er en lagspiller, at jeg vil dem vel på alle måter ... jeg vil jo være deres på en måte.

Informantene mener at en lærer er langt mer enn en fagperson som kommer og går med sine bøker. En informant sa at hun ville *være noe* for eleven. Det forstår jeg som et ønske om å være en *kraft* for eleven i dens utvikling. Det å skulle være noe for noen, krever evne til tilstedeværelse i relasjonen.

En god lærer blir av informantene beskrevet som bestemt, men kjærlig. Flere av informantene så det som positivt å bli oppfattet som ganske streng. Den voksenes væremåte var en av faktorene informantene relaterte til klasseledelse. Informant 1 mente det sentrale var at eleven skulle ha en følelse av at læreren kjente dem og ikke bare ga eleven noe her og nå, men også noe på veien videre.

Jeg blir glad hvis de sier at jeg er ganske streng, at de vet hva som skal skje. Samtidig er jeg ganske tydelig, veldig opptatt av klasseledelse og rammer, tror unger trenger det for da er det trygt for dem. Når det er trygt for dem er det lettere å bli kjent.

Tillit relateres til anerkjennelse i alle intervjuene, og fremheves som et middel til å bygge elever, eller hjelpe elever i sin utvikling. Informantene i undersøkelsen nevner i tillegg andre ord på *tillitskalaen*. Respekt som kan sies å være grunnlaget for tillit. I andre enden av skalaen finner vi fruktene eller resultatet av tillit, som et grunnlag for identitet og selvrealisering. Anerkjennelse beskrives som en positiv konkretiseringsfaktor i menneskelig arbeid.

Tillit blir dermed en viktig faktor i et anerkjennende miljø. Det ble fremhevet å være en voksenperson som barnet kan komme til med det som tynger, praktiske problemer, tanker og læringsrelaterte utfordringer.

Informant 1 fremhever anerkjennelsens kraft når hun uttrykker at elever skal ha en type selvrealisering, forankret og bygget ut fra individets identitet. Læreren må kunne utvise respekt og tillit til individet i barnets eget tempo:

Jeg legger i begrepet anerkjennelse at en person skal ha en type selvrealisering, at de skal ha identiteten sin. At vi har respekt for den du er ... uavhengig av kjønn, identitet og hva du kommer fra. Å anerkjenne den veksten det barnet har og hvor det barnet står akkurat der det er nå ... å se fremover i barnets eget tempo.

Informanten bruker begrepene selvrealisering, respekt og identitet som grunnpilarer i anerkjennelse. Hun mener lærerens ansvar i anerkjennelsen av eleven er et blikk for barnet her og nå, men også et fremtidssyn for hva eleven kan oppnå på sikt.

Lærere som arbeider med elevene over tid bør, som informant 4 påpeker, vise utvikling for eleven og se fremover og bakover i læringsarbeidet sammen med eleven. Læreren bidrar som øyeåpner for eleven i egen læring, ved å gjøre læringen synlig for eleven. Hun mener eleven gjennom slike faglige samtaler med en lærer vil få en mestringsfølelse ved at læreren avsetter tid til en faglig prat, og at eleven slik sett kan forstå sin utvikling og kjenne på tillit.

Når jeg følger elever over tid og ser fremgang i elevers arbeid, ser utvikling, er det veldig viktig at jeg som lærer samtaler med eleven om dens utvikling. ... slik får elever oppleve mestringsfølelse, og at de forstår sin utvikling.

Et annet poeng var læreres iboende holdning i møte med en elev. Flere av informantene vektla åpenhet. Det å ta andre mennesker som den de er og verdsette elevers ulikhet. Det å evne å se bakgrunn, utfordringer og det elever står i, som informasjon som læreren medregner i sitt arbeid med eleven og mulighetene den enkelte eleven har. Informant 2 forklarer dette slik:

Jeg tar ungene for den de er, med den bakgrunnen de har og hele den pakka de er ... Jeg tenker jeg må anerkjenne det de står i og det de har med seg i bagasjen, og spille på det og jeg vet at disse ungene er ikke like på noe som helst måte.

Hennes bidrag blir å øyne den enkelte, og legge til rette for utvikling ved å spille på ervervet kunnskap i møte med ny. Gjennom en tillitsfull, raus og romslig holdning møter hun eleven ufarget.

4.1.2 Bindemiddlet relasjon

Informantene ser en sammenheng mellom lærerens evne til å utvikle en god relasjon med eleven, som igjen er avhengig av grunnlagsfaktorene klima og tillit, og det å lykkes i samarbeidet med elevene om deres læring. Relasjonen løftes frem av informantene som der anerkjennelsen finner sted. Slik jeg forstår informantene betyr det at skal anerkjennelse være mulig må det utøves innenfor en relasjon. Informantene påpeker betydningen av å bli kjent med eleven utover fagfellesskapet som sentralt. Gjennom å gripe treffpunktene i dagen kan lærere utvikle nære bånd til elever. Informant 4 sier det slik:

Jeg forsøker virkelig å bli kjent, for eksempel spørre dem på mandag om helga deres for å få et innblikk i livet deres sammen med familien sin, men også for å ta dem i å gjøre noe positivt, det å kunne lytte, rose. Viktig å prøve å nå inn til alle i løpet av

dagen i form av en prat eller hjelp, den lille small talk` en i garderoben ... det behøver ikke være så mye som skal til.

Et annet aspekt som ble trukket frem som viktige forutsetninger i samværet med eleven var elevers deling fra eget liv. Det dreier seg etter hva jeg forstår om alt hva eleven velger å fortelle og vise læreren fra sitt liv. Informant 2 mener deling er vesentlig for relasjonsbygging. Hun beskriver delingsbidragene fra elevene som informasjon hun kan benytte for å fylle ut sitt bilde av eleven. Gjennom det eleven forteller av privat karakter gis læreren en innsikt og får *et utvidet bilde* av eleven, som gjør at hun kan bistå på en bedre måte i deres utvikling.

Jeg føler at jeg når inn til elevene når de deler fra sin virkelighet ... At det ikke blir snakk om bare norskleksa, men litt andre ting også. Jeg tenker at skal jeg lære dem noe fag, må jeg jo vite hva de trenger, og jeg må ha en relasjon ... Først bygge en relasjon, så læringer på en måte er min vei.

Mange av informantene forteller om nåværende og tidligere gode elevrelasjoner. Informant 1 illustrerer gjennom å referere til brev fra tidligere elever hva hun legger i anerkjennelse av elevene, og viser dermed også hva eleven satte pris på i relasjonen med henne. Eleven trekker frem at hun så dem, lyttet, hjalp og en elev velger også å unnskyldte for avisningen av lærerens omsorg, men vil hun skal vite at han så hennes utstrakte hånd. I brevene sto det:

Du så meg, du lyttet til meg, du hjalp meg når jeg hadde det vondt, når jeg var lei meg så var du der. En elev skrev: «Unnskyld for hvordan jeg var mot deg, jeg så at du prøvde å hjelpe meg.

Ved at informantene refererer til brev fra tidligere elever kommer også elevstemmen inn i denne analysen. Informant 1 ser anerkjennelsen og relasjon som to sider av samme sak, at for henne veves relasjon og anerkjennelse sammen til en enhet, der det ene fordrer det andre.

... jeg jobber jo veldig for den relasjonen, for det handler jo egentlig om relasjon, den anerkjennelsen som du snakker om, er jo egentlig en relasjon som må bygges opp.

Tre av informantene bruker et arbeidsredskap i relasjonsarbeidet som sikrer at elever blir møtt av sin lærer. Arbeidsverktøy er et avkrysningskjema lik en trafikklysmoell. Lærere som samarbeider på et team skal individuelt plassere alle elevene i klassen eller på et trinn i slike skjemaer, før lærerne felles møtes og drøfter skjemaene. Rødt symboliserer en svak eller dårlig

relasjon, gult en noe mangelfull eller haltende relasjon, og grønt en god relasjon. Informant 3 forklarer det slik:

Vi har en vurderingstime en gang i uka der vi snakker om alle elevene på trinnet. Hver fjerde uke går vi gjennom elevene ved å sette de på grønt, gult eller rødt i forhold til hva slags relasjon vi selv føler vi har til det barnet.

En annen faktor som informantene påpekte, var ulikheten i hva elever krever. Informant 3 sier dette:

Du kjenner jo på når elever har en utfordrende måte å være på, og du kanskje i tillegg har en krevende dag, det å da orke å se, og være der for eleven, det krever mye.

Sitatet bærer i seg hennes frustrasjon over at hun ofte føler hun må tøy seg langt for de hun beskriver som utfordrende elever. Når vi legger til faktoren at det ikke er *en* elev i en klasse, men også alle de andre elevene som møter den dagen til undervisning, forstår jeg læreren som at hun føler seg utilstrekkelig i sin rolle.

Noe som går igjen i intervjuene er informantenes refleksjon over hvordan tidspresset i skolen, kombinert med store elevgrupper, skyver på relasjonsarbeidet. Flere deler noen tanker om hvordan dette påvirker elevens senere liv. Her eksemplifisert ved Informant 2, som opplever det krevende å nå tilstrekkelig inn til alle elever i relasjonene. Hun forklarer det med elevens ulike lynne og evne til å gripe læreren.

Når det er så mange elever kjenner man på at det ikke er alle du når nok inn til, det er ikke alle du har nok tid til på en måte, for noen spiser deg jo opp, mens andre sitter i ro og gir ikke så mye hvis du ikke graver selv da ... Jeg tenker makstall på elever i en gruppe bør være 15 ... Hadde vi hatt mindre grupper kunne vi anerkjent og truffet eleven på en helt annen måte, noe som antagelig hadde hatt ringvirkninger langt utover i elevens voksenliv. At de forsto hvilke kvaliteter de hadde, og fikk dermed en selvrespekt.

Informanten ser relasjon og tid i et avhengighetsforhold til hverandre. Tidsfaktoren blir dobbelt så vanskelig fordi enkeltelever *tar tid*, men også fordi lærerhverdagen er presset på tid. Jeg forstår henne som at relasjonsarbeidet i noen tilfeller blir utilfredsstillende ut fra omtalte faktorer, men at dette kunne vært annerledes hvis tiden hadde vært der. Store elevgrupper ble beskrevet som grupper på mer enn 15 elever. I store grupper hevder

informantene at tiden læreren har med hver elev reduseres. En av informantene påpekte at relasjonsarbeidet også krever tid. Noen elever er det lett å opparbeide en relasjon til, mens andre elever er reservert og bruker tid før de slipper andre inn på seg og knytter bånd.

4.1.3 Eleven som aktør – læring og identitet

I samtlige intervjuer kommer det tydelig frem at informantene er bevisst på at det er eleven som er den sentrale i skolen. Eleven som aktør, beskrives som en aktiv deltager i skoledagen. Informantene fremhever viktigheten av at aktørens handlingsrom både åpnes og på samme tid rammes inn med en læringskurs.

Informant 1 beskriver elevaktøren som en person med driv i læringsarbeidet. Videre påpeker hun lærerens kjennskap til eleven og tilrettelegging som sentral. I oppstart av nye læringsaktiviteter nevner hun aktivering av forkunnskaper. Hun løfter også inn forventninger og mål som jeg forstår som redskaper for å gjøre læringen håndterlig og synlig for eleven.

Eleven som aktør tenker jeg betyr at det er eleven det handler om, at eleven skal være aktiv i sin egen læring, ikke være passiv. Det handler jo på en måte om å finne ut hvem de er, hva de kan fra før, om nye temaer eller ting vi skal lære. Jeg møter elevene med forventninger og tydelige mål for læringen.

Informanten kommer videre inn på ny læreplan og mulighetene som ligger der. Hun ser dybdelæring som noe positivt for elever. I tillegg trekker hun inn ulike læringstiler som noe læreren må ta høyde for i sitt arbeid med elevene. Hun vektlegger at eleven skal eie sin egen læring.

... at de får et eierskap til læringen, at de lærer gjennom seg selv ved å være kritisk, kreativ, aktiv og at vi driver dybdelæring og aktivering av forkunnskaper hos eleven.

Informant 2 er også interessert i betydningen av lærerens kjennskap til hver elev, og til miljøet rundt barnet. Ved at læreren har god elevkunnskap beskriver informanten hvordan dette kan virke som en systemnøkkel for tilrettelegging for eleven inn i læringen. Dette eksemplifiserer hun ved at elever som strever faglig i norsk eller matte, men er på høyden i musikk eller praktisketiske fag, gir læreren mulighet til å påvirke de andre elevenes holdning til den eleven ved å fremheve eleven i de sterke fagene, med den gevinsten at elevene blir positivt farget og høyner sine tanker om eleven i andre settinger.

For de som kanskje ikke er best i matte eller norsk, men i praktisk-estetiske fag eller musikk, er det viktig at læreren gir oppbakking på det, slik at de andre kan se litt opp til han på det, så tror jeg de vil se opp til han på andre måter også, sånn at det blir en ringvirkning.

Hun fremsnakk det å bruke elevers styrker som en faktor som kan ha ringvirkninger for eleven med tanke på både adferd og selvfølelse.

Å, at eleven kanskje vil vokse på å få lov til å være best i noe, og at det er positivt for både adferd og selvfølelse. De som kryper lengst inn i hjertet mitt er jo ikke de som er kjempegod i fag. Fordi de blir en kjent med på en helt annen måte.

Den siste delen av dette sitatet viser lærerens holdning til elever som strever eller ikke utmerker seg veldig positivt i fag. Hennes mening er at læreren har mange muligheter til å bistå eleven i deres personlige utvikling. Det var ellers gjengs for alle informantene i undersøkelsen. Elevers faglige nivå var ikke en sentral faktor for hvor glad lærerne ble i sine elever. En informant uttrykte også at hun var provosert over bildet som var skapt av at de flinke jentene var fremelsket i skolen, det var noe hun ikke kjente seg igjen i.

Informant 4 la til verdien av at læreren gir underveisvurderinger og vise eleven målet med læringsaktiviteten.

Jeg tenker det å hele tiden være flink til å gi underveisvurderinger, heie på det de gjør, skryte og korrigere. Som lærer må vi være flinke til å vise eleven målet med det vi holder på med.

Informant 3 mener å se at elever lærer veldig mye på egenhånd ved riktig tilrettelegging. Her forstår jeg informanten dit hen at hun relaterer læringen til Piagets teori.

Så tenker jeg, elever lærer også veldig mye selv, hvis du legger til rette for det, hvis du viser dem at du er glad i dem, at du heier på dem, tror jeg mange kan lære mye av egen maskin.

Informant 4 mener eleven som aktør er en person med en viss styringsrett i eget liv, men som også må lære seg å forholde seg til reglene og normene i institusjonen skole. Hun beskrev elevaktøren som en person i et system, der handlingsrommet begrenses og berikes av den enkelte og hensynet til de andre.

4.2 Rettighet

I kategorien *rettighet* har jeg med bakgrunn i Honneths beskrivelse av sin sfære sett på tosidigheten i rettigheter. Alle subjekter i et samfunn søker bekræftelser og det å bli betraktet som en likeverdig interaksjonspart. For at så skal skje, må individet selv innfri samfunnets normer og bestemmelser. Analysen i kategorien er foretatt i de to underkategoriene: **Rettighet med dobbelt klang** og **Lovverk og læreplan** med eleven i sentrum. Hver av kategoriene er igjen delt inn i flere underkategorier.

4.2.1 Rettighet med dobbelt klang – for individ og til samfunn

Kategorien består av de to underkategoriene **Likeverdig interaksjonspart** og **Lik behandling**. Temaene som informantene relaterer til elevrettigheter er differensiering, tilpassing og lik behandling.

Likeverdig interaksjonspart Både selvrespekt og respekt for andre fremheves i intervjuene. Rettighet relateres til elevers formelle rettigheter, men også rettigheter i samværet. En likeverdig interaksjonspart brukes for å belyse at det er snakk om to subjekter som samhandler, elev og lærer.

Informant 1 ser elevrettigheter i tråd med FNs-menneskerettigheter og medborgerskap. Informanten fremhever elevens selvrespekt, forståelse av egen identitet og respekt for andre.

Elever har rett til å bli sett og hørt ... Jeg tenker FNs bærekraft, FNs rettigheter, menneskeverdet det er jeg opptatt av ... og medborgerskap er viktig – den nye læreplanen ... Det er viktig at elever skal ha selvrespekt, respekt for andre og seg selv, sin egen identitet.

Informanten trekker inn både selvrespekt og respekt som sentrale verdier for et menneske. Hun baserer sin praksis på FNs tanker om menneskeverdet, og elevens rett til medborgerskap.

Informant 4 legger til viktigheten av at eleven opplever trygghet, bli sett og hørt, retten til en god opplæring, der de opplever mestring og læring, faglig og sosialt, samt retten til et forebyggende mobbefritt miljø.

Viktige elevrettigheter er medvirkning, det å bli sett og hørt. At de har rett til en god opplæring, krav på trygghet, ... et mobbefritt miljø, der vi jobber forbyggende på

klassenivå helt fra starten av. Jeg tenker også det er viktig at elever opplever læring og mestring sosialt og faglig. Elever har også krav på tilpasset opplæring.

Det var tydelig i samtlige intervjuer at informantene var opptatt av elevers rett til medvirkning. Det ble beskrevet som at eleven skal bli sett og hørt for sine meninger og tanker i skolen. En av informantene brukte uttrykket *eleven må føle at de teller*. Noe jeg forstår som lærerens oppfatning av eleven som rettighetshaver.

Lik behandling Ingen av informantene ser det som rettferdig å behandle elever likt, fordi elevene er ulike mennesker, med ulike behov, noe som krever tilpasninger i praksis. Informantene i undersøkelsen ser differensiering som en nøkkel i elevsamarbeidet. Informant 1 så lærers evne til tilrettelegging for elevens mestring som en viktig faktor i å se hver elev, men også som en mulighet for å lykkes i relasjonsarbeidet.

En elev trenger ikke løpe 60- meter nå, det er viktigere at den eleven er i fysisk aktivitet og har det gøy og har den folkehelsen vi skal danne til ... På det vinner jeg kanskje den relasjon og gir den anerkjennelsen til den eleven i at eleven føler mer mestring og synes det er hyggeligere å være her.

Informanten mener at tilpasning for eleven knyttet til anerkjennelse i situasjonen kan virke positivt både for relasjonen og trivsel. Informant 3 ser verdien av å øve elever i å akseptere lærerens ulike behandling av elever for å utvikle deres evne til refleksjon og empati.

Hvorfor det er slik at noen får mer goodwill en andre, at det er fordi de trenger det, og at den som synes det er urettferdig kanskje kan lære seg å heie den andre veien, at han skjønner at han er bra fra før, så han trenger det ikke.

Dette oppfatter jeg som at læreren evner å flette inn arbeid med fellesskapets forståelse av den enkeltes behov i relevante og konkrete hendelser i hverdagen. Informant 3 tillegger verdien skjønn og elevkunnskap for å balansere sine avgjørelser:

Man må ha litt skjønn, du må komme litt under huden på dem for å klare å skille på hva som er hva, i stedet for å lese høyt for klassen kan eleven kanskje lese inn på iPad. Ved å prøve å tilrettelegge og si gang nummer tre, nå tørr du mer, nå kan vi sette et delmål, noe å strekke seg etter.

Svaret indikerer informantens bevissthet om ulik elevbehandling med bakgrunn i hennes ervervede kjennskap til elevens behov. En sensitivitet ovenfor enkeltmennesket.

Informant 4 forteller om et praktisk eksempel på å gi elever tid, og hvordan læreren kan tilrettelegge for at elever skal få utvikle seg i sitt tempo. Hun bruker ordene å ta skritt, for skritt sammen med eleven. Det viser en holdning til at eleven ikke skal gå veien alene, men sammen med en som leder på veien, en lærer. Tvang bruker hun ikke, og jeg forstår henne som at hun mener det ødelegger for elevens utvikling, og noe som på sikt kan forringe elevens måte å møte fremtidige utfordringer på. Hun legger til viktigheten av å snakke med elever om hvorfor elever behandles ulikt, som informant 3 utnytter hun muligheten til opplæring av fellesskapet i en aksept for ulikheter. Informant 4:

Vi må ta skritt for skritt sammen med eleven, men jeg tror ikke vi skal bruke tvang. Da blir det aversjon og det kanskje aldri, og da kan det bli slik hele livet. Det er jo ikke rettferdig å behandle alle likt, barn er opptatt av at ting skal være rettferdig, men det har vi snakket om i klassen at det er ikke rettferdig å behandle alle likt fordi elever er forskjellige.

4.2.2 Lovverk og læreplan - eleven i sentrum

Kategorien består av de tre underkategoriene **Tilpasset opplæring**, **Paragraf 9A** og **Barns beste**. Formålet har vært å se på informantenes forståelse av begrepene som er hentet fra lovverket og læreplan opp mot anerkjennelse. Det er også interessant om begrepene fortoner seg som elevrettigheter i praksis.

Informantene forholder seg aktivt til lovverket i arbeidet med eleven, og er opptatt av at elevens rettigheter blir ivaretatt, men er også opptatt at eleven følger opp sin del av avtalen.

Tilpasset opplæring er omtalt som et vidt og grenseløst felt som oppleves av informantene både som en kime til frustrasjon, men også sentralt for elevens utvikling.

Tilpasset opplæring ble beskrevet som en selvfølgelig frase på overflaten, men noe som voldte lærerne både mye arbeid, frustrasjon og bekymring. Bekymring fordi det aldri kan gjøres godt nok. Frustrasjon knyttet til ressurser og fravær på lærersiden. Arbeid i form av utarbeidelse av flere opplegg. En selvfølgelig frase fordi uttrykket tilpasset opplæring er så innbakt i skolespråket at det av og til uttrykkes uten at innholdselementet i begrepet reflekteres

over i tilstrekkelig grad. På den andre siden ser informantene alle de positive intensjonene med tilpasset opplæring for elevers utvikling og læring.

Informant 4 påpeker hvordan verden er laget slik at en stor gruppe elever presterer ganske likt faglig, og slik sett havner i en gruppe som kalles normaleleven, tilpasningen gjøres så ut fra den store gruppa eller middeleven, ved en forenkling eller økt vanskegrad. Hun føler det er sterke elever som ofte trekker det korteste strået, og påpeker problematikken rundt tilpasset opplæring som et sårbart felt som vi aldri kan gjøre tilstrekkelig. Jeg skjønner informanten som at hun føler begrepet tilpasset opplæring skaper uklarheter og frustrasjon fordi det er ullent og uhåndterlig.

Jeg tenker at det ligger mye i tilpasset opplæring, og at det egentlig er litt skremmende når du tenker at alle elever er forskjellig og har krav på opplæring på sitt nivå i alle fag, men heldigvis er det slik at veldig mange er det vi kan kalle normaleleven som utgjør en gruppe. Jeg føler at i norsk skole er vi flinke til å tilpasse til de svake, og de som vi må tilpasse til i form av at de er så spesielle at de krever et eget opplegg. Å, så tenker jeg at de sterke som trenger mer får lite, så det er min dårlige samvittighet ... Jeg føler at tilpasset opplæring får vi aldri gjort bra nok. Vi gjør så godt vi kan, og så kommer det fravær av voksne, og da er det den biten som ryker. Tilpasset opplæring er en god intensjon, men det fungerer ikke som det skal.

Dette svaret favner de andre informantenes syn. Informantene forstår også tilpasset opplæring som barns rett til deltagelse i et læringsfelleskap med den tilhørigheten det gir, tilpasningene gjøres innenfor samme tema slik at elever kan arbeide på sitt nivå. Det ble nevnt at tilpasset opplæring har sitt utspring i de store ulikheter mellom barn, der differensiering ikke nødvendigvis består i ulike opplegg, men like gjerne praktiseres i form av hjelp og justering av elever underveis i prosessen. Informant 2 utdyper:

Tilpasset opplæring praktiseres jo fordi elever er så ulike ... Jeg har ikke 20 ulike opplegg, det kan være et opplegg på siden, men også måten man hjelper og justerer eleven på.

Et annet relevant poeng i intervjuintervjuene var ulikheten i tilpasset opplæring mellom fagene, der norsk og matte er fag det er tradisjon for å tilpasse, mens andre fag er mer krevende å tilpasse. Informant 3 sier dette:

Jeg tenker også at vi kanskje er flinkere å tilpasse i noen fag enn i andre, vi har for eksempel nivådelte lesebøker i norsk, og vi er også flinke i matte, men i engelsk blir det jo mer det samme for alle 21. Eller, vi er flinkere i noen fag enn andre.

Paragraf 9A ble omtalt som både skremmende og fremmende. Fremmende som en bidragsyter i det forbyggende arbeidet rundt elevens psykososiale miljø, men også skremmende ved at paragrafen først og fremst knyttes til den skjeve vektingen av uttalelsesrett i en krenkelsessak der elevens stemme er tungen på vektskålen. Tre av informantene i undersøkelsen påpeker skjevheten i styrkeforholdet mellom elev og lærer i paragraf 9A, favør eleven. Den fjerde informanten har lite erfaringer med paragrafen og ingen bestemt mening. Informant 4:

Paragraf 9A er jo veldig til for eleven, det kan vel også være, ja, at lærer blir beskylt for ting man ikke har gjort, den profiterer veldig for eleven.

Informanten ser paragrafen som en vekt som vipper med all sin tyngde ned på elevens side i kraft av uttalelsesrett. Informant 1 følger opp med å beskrive utryggheten 9A kan føre med seg for læreren. Hun påpeker også at tiltakene ofte ikke er spesifikke nok, kjerneproblematikken nås ikke, og skolen arbeider med lite målrettede tiltak:

Det har vært gjort mye urett i norsk skole i forhold til elever, det er jeg helt sikker på, men jeg tenker det krenkelseskortet i 9A kan dras litt raskt, jeg tenker det er litt skjevt ... det synes jeg er krevende ... jeg føler meg utrygg som lærer og har blitt en dårligere lærer av 9A, jeg tørr ikke alltid gjøre det jeg hadde tenkt å gjøre, så ærlig må jeg være. Vi skal sette inn en haug med tiltak rundt en elev, og så er vi kanskje ikke på kjernen! ... Vi går ikke dypt nok, vi danser noen ganger litt rundt hva som er problemet.

På bakgrunn av dette forstår jeg informanten som frustrert over ubalansen i vekting av makt i paragrafen, samt at tiltakene for eleven ofte ikke treffer blink. En erfaring ervervet av hastverket saksarbeidet medfører. Hun uttrykker også hvordan paragrafen svekker henne som lærer. Det ble nevnt at hvis paragrafen virker etter intensjonen, er det ikke vanskelig å se at den styrker elevens rettigheter. Poenget til informantene var at dagens formulering av lovteksten volder en for stor risiko for uskyldige lærere, og at det er en for stor pris å betale både for lærere som gruppe og for enkeltskjebner.

Informant 3 legger til at hun mener paragrafen har ført med seg en *føre var holdning*, som gir positive følger for eleven i form av observante voksne i skolen. Kravet om aktivitetsplan har etter hennes syn skjerpet bevisstheten til de som arbeider i skolen rundt utenforskap og mobbing, og slik sett hatt en positiv virkning på forbyggende arbeid som gagnar alle elever.

Barns beste var det punktet i undersøkelsen der jeg fornemmet størst usikkerhet blant informantene. Samtlige informanter påpekt at dette var lite omtalt ute på skolene, og flere av informantene mente at slike formuleringer i lovverket ofte blir fraser som ikke synker dypt noe inn i skoleorganisasjonen. Dermed blir det et begrep som ikke «gripes». *Barns beste* ble oppfattet ulikt av informantene, med tanke på hva det rommet, men innholdsmessig er informantene enige om at essensen er å sette eleven i fokus.

Informant 1 mener begrepet ikke rommer barns vilje, men at *Barns beste* handler om å fokusere på eleven, og at den voksne bør bruke tid på å sette seg inn i barnets sted for å kunne fatte beslutninger på vegne av barnet, til det beste for eleven nå og på sikt.

Det er i alle fall ikke at barn skal bestemme selv, slik: jeg vil ikke! Det er vi voksne som må mene hva som er barns beste. *Barns beste* da tenker jeg eleven i fokus.

Informant 2 synes formuleringen *barns beste* er uklar, men mener det handler om det best oppnåelige for det barnet, og at det varierer fra barn til barn. Slik jeg forsto henne var det det subjektive rommet som etterlates i formuleringen, eller det uuttalte i situasjoner relatert til barns beste som er krevende for læreren. Hun påpekte at ulike lærere vil legge ulike betraktninger til grunn i vurderingen av *barns beste*. Hun mente det er å sette vel mye lit til den som skal fatte beslutningen. Eller som hun også var inne på, den som fatter slike beslutninger må kjenne barnet på alle måter.

Jeg tenker at det beste for barnet er jo ulike ting. Det kommer an på barnet. Jeg tenker at formuleringen *barns beste* ikke er så god.

I intervjuet kom det frem at hun følte dette ville kreve mye av henne i form av en innsikt i hele elevens liv, noe jeg oppfattet at hun ikke har i dag ut fra rammene og organiseringen av skole. Det er store klasser, lite tid til den enkelte, og hun er lærer for over 50 elever i en to-parallell skole.

Informant 4 la til at *barns beste* ikke var en fast enhet, men noe som varierte etter situasjon, barn og aktivitet.

Barns beste varierer jo fra barn til barn. *Barns beste* er jo at de skal føle tilhørighet, føle mestring, at de har tid til lek og leve i nuet ... og at de har trygghet, læring, mestring, det er *barns beste*, barn skal være barn.

Denne informanten påpeker barndommens verdi, *barns beste* berører kjernen i det å være barn, som lek og det å leve i nuet. *Barns beste* blir slik informanten beskriver det både en vurdering av det beste for den enkelte, men også en ivaretagelse av barndommens kvalitet for den enkelte.

4.3 Solidaritet

Honneth beskriver solidaritet som samfunnets verdsettelse og etterspørsel av den enkeltes bidrag. Informantene gir alle uttrykk for at de ser fellesskapet som summen av alles bidrag, men påpeker at elevens bidrag vil avhenge av etterspørsel og åpenhet for den enkeltes kvaliteter. Informantene bruker innholdsmessig relaterebare beskrivelser som *goodwill for den andre*, og det å skape rom og muligheter innenfor et fellesskap der alles styrker verdsettes. Honneth mener et sentralt trekk i solidaritet er den gjensidige dynamikken mellom individer og samfunn. Denne tosidigheten skrives ut i de påfølgende kategoriene.

Solidaritet belyses i kategoriene **Samfunnet er mangfoldet** og **Individet -en samfunnsaktør**. Hver av kategoriene er igjen delt inn i flere underkategorier.

4.3.1 Samfunnet er mangfoldet

Kategorien består av tre underkategorier som hver på sin måte belyser klassen som kollektiv. I kategoriene er de sosiale faktorene av et anerkjennende læringsmiljø undersøkt. Kategorien er: **Klassen, Undervisning, Laget rundt eleven**.

Klassen Kategorien omhandler klassen som en sosial og utviklende arena. Hva lærere gjør for å tilrettelegge og bygge læringsmiljøer som er både er avgrensede og romslige nok til å favne alle. Informantene er opptatt av fellesskapet eller vi- et i klassen. Informant 2 uttrykker det slik at jeg forstår det som at lærerens evne til å lede gruppen gir positive ringvirkninger i miljøet, med følger som en aksepterende og raus holdning blant elevene.

Vi snakker mye om vi -et i klassen, jeg håper jo at vi lærer dem å ta vare på hverandre og godta ulikhetene, og støtte hverandre. Det er vår oppgave da å få dem til å se de

gode sidene ved hverandre og bygge fellesskap ut fra det. Vi er en fin gjeng sammen, der alle bidrar med sitt.

Informant 1 viser anerkjennelse for klassekollektivet gjennom å være en tydelig klasseleder med forventninger og mål. Hun ser fellesskapet som et resultat av enkelteleven, og bruker elevers individuelle forutsetninger som en vei inn til det kollektive. Hun bygger et kollektiv i en klasse på strukturer som tydelig klasseledelse, forventninger, mål og rammer. Jeg forstår henne også dit hen at kollektivet fordrer lærerens kløkt for å se hele barnet, med bagasjen som følger med.

Anerkjennelse for klassekollektivet viser jeg først og fremst ved at jeg er en ganske tydelig klasseleder. Jeg har forventninger og jeg har tydelige mål for hvor vi skal. Samtidig som jeg viser anerkjennelse ved å se hver enkelt, hvor den er i forhold til individets forutsetninger, men også i forhold til systemet som er rundt hvert barn. Jeg prøver å tenke, hva kommer denne eleven med i dag, jeg er veldig bevisst på at elever kommer med en bagasje.

Informant 3 og 4 har begge en bevisst holdning til å utnytte alle situasjoner der de kommer tett på eleven. Uteskole blir trukket frem som en god arena for å bli kjent med enkelteleven og det å erfare positive ting sammen som et læringskollektiv. Informant 3 mener de siste årenes læringstrøkk har gått på bekostning av de myke verdiene som eleven får i vennskap, lek og relasjon med andre, hun øyner håp om en endring med ny læreplan, og sikter til ny overordnet del.

Vi er mye på tur, det er mye læring i tur-dager, da bytter jeg på hvem jeg leier og garderobesituasjon er en fin arena. Jeg tenker at man må gripe alle muligheter man har til å være sammen. Jeg tror jo lek blir litt glemt, men kanskje kommer det litt tilbake nå med ny læreplan. Det har vært et veldig faglig trøkk de siste årene, hvor vi glemmer litt hvor mye trivsel og det å ha venner betyr.

Undervisning Informantene fremhever ulike måter å løfte eleven på, som igjen utvikler læringsmiljøet. Elevens eierskap til egen læring blir poengtert, men også hvordan læreren bør arbeide for en undervisningsramme som eleven kan kjenne seg igjen i. Ved at nytt fagstoff forankres i noe eleven kan, har tidligere erfaring med, eller springe ut av miljømessige faktorer som er kjent for eleven, vil slik informantene beskriver det gagne elevers fagforståelse. Det ble omtalt som positivt at læreren velger å spille på elevers styrker i

undervisningssammenheng. Jeg forstår informantene som at de mener skolen bør være en arena *i* elevens liv, ikke et sidespor til elevens egentlige liv. Ny læreplan blir fremhevet av informantene som en hjelp til å sette fokus på dette arbeidet. Informant 1:

Jeg tenker at de skal få et eierskap til læringa, at de lærer gjennom seg selv og andre, altså i forhold til ny læreplan, kritisk, kreativ, tenkende, være aktiv, dybdelæring.

Bevisst bruk av læringsvenn for å fremme engasjement hos eleven blir sett som utviklende. Jeg forstår informantene som at denne arbeidsformen brukes for å hjelpe eleven i å utvikle gode samarbeidsevner, utøve respekt for hverandre, og for at eleven skal være aktiv i egen læring i faget. Informant 3:

Læringspartner bruker vi mye, både praktisk og for å bli bedre kjent. Læringsvennene jobber sammen i en periode, etter tre uker bytter vi læringsvenn ... Det er jo ikke alltid man er så begeistret for ny læringsvenn, men da øver vi på å ikke vise skuffelse, det er viktig å vise respekt og vise andre at det er greit å jobbe sammen med deg.

Informant 4 er bevisst på mest mulig elevaktivitet og bruker mye gruppearbeid, aktivitet og samarbeidsøvelser som læringsvenn for å bygge fellesskap i klassen. Hun påpeker den faglige delingskulturen blant elever som et ledd i å skape trygghet i gruppa.

Mest mulig elevaktivitet, som regel er det en kort gjennomgang av stoff fra lærer, så spørsmål og avklaringer, før eleven arbeider med stoffet, alene, to og to eller i gruppe. Det varierer. Vi jobber mye med læringsvenn, ledd i å skape trygghet og å bli kjent med alle.

Informant 2 bygger miljøet på fellesskapet. Dette forstår jeg som et uttrykk for at hun mener at læringen og fellesskapet i en klasse bør tuftes på alles bidrag, ikke være et resultat av en lærers formidling av fag og elever som lytter.

Så da er det jo for å bygge et fellesskap på en måte, at vi bruker hverandre. Så gode aktive undervisningsformer er å spille på elevens styrker i undervisningen ... Det gjør jeg for å bygge elever opp, og i et større bilde for at klassen skal fungere.

Informanten bygger klassemiljøet ut fra fellesskapet, og måten hun gjør det på er å løfte den enkeltes bidrag opp, synlig for helheten slik at aksepten og respekten for den enkelte blir bærebjelken i fellesskapet. Hun er bevisst på at klassen er et *vi*.

I læringen her og nå ble det nevnt flere undervisningsopplegg for elever som innehar en naturlig differensiering. Informantene mener undervisning som gir barnet muligheter på sitt nivå virker anerkjennende. Slik spilles elever gode, og de gis verdighet gjennom forkunnskaper og indirekte respekt for ulikheter. Informant 3 viser i sitt svar konkrete eksempler på dette:

... å bruke eleven aktivt i undervisningen. I engelsk har vi for eksempel noe som heter Bring show and tell, det går ut på at eleven har med en ting hjemmefra som de forteller om. Det er en god måte å differensiere på, en annen måte er at eleven lager en liten film på i Pad i lekse om noe de synes de er flinke til utenom skoleting.

Laget rundt eleven Kategorien omhandler laget rundt eleven, eller systemet eleven er en del av. Det kan beskrives som arenaer i elevens liv.

Informant 1 påpeker at det er viktig å fremskaffe informasjon rundt barnet i en tidlig fase. Gjennom lærerens innsikt i elevens miljø, gis mulighet for tilrettelegging og mulighet for å kunne nå hver elevs forståelseshorisont. Informant 1 sier det slik:

Ved å kjenne systemet rundt barnet kan jeg tilrettelegge bedre.

Informant 2 slutter seg til, og mener det er viktig å kjenne elevers miljø. Hun forteller om egen erfaring knyttet til det å komme inn på et trinn under pandemien, og hvordan det skapte vansker for henne med tanke på å forstå eleven.

... det må vi jo! Jeg kom inn på dette trinnet midt i Corona-en, jeg har ikke hatt utviklingssamtale med foreldrene. Det har vært den vanskeligste klassen å starte med, på den måten. Jeg kjenner jo ungene godt, men jeg kjenner ikke hele pakka.

Informantens arbeid med eleven er forankret i den enkeltes liv. Livet eleven lever med sine foreldre, venner og gjennom fritidsaktiviteter, påvirker forståelseevnen og infiltrerer elevens måte å se og forholde seg til læring på.

4.3.2 Individet - en samfunnsaktør

Solidaritet handler om de sosiale sidene ved anerkjennelse. En solidarisk tanke/ handling bærer i seg et løfte om det beste for den andre. Denne kategorien består av tre underkategorier som

på hver sin måte angir faktorer i et sosialt system eller klasse, og konsekvensene av manglende påfyll. Kategoriene er **Krav, Grenser** og **Konsekvenser**.

Krav En fellesnevner for deltagerne i undersøkelsen var holdning blant informantene om at alle elever skal yte uavhengig av evner og forutsetninger. Informantene mener elever må lære seg å jobbe, og at i et samfunn har andre både krav og forventninger til deg. En informant uttrykte også at elevene må lære fordelene av kunnskap.

Informant 4 påpeker gevinsten som ligger i at lærere bevisstgjør elever om at skolen er et sted for utvikling og læring, og samtidig gir elever en innsikt i hvorfor de trenger kunnskap.

Det er jo viktig at vi hele tiden bevisstgjør eleven om at skolen er et sted du skal lære og vi må bevisstgjøre dem på hvorfor kunnskap er viktig.

Flere av informantene var inne på verdien som ligger i å møte alle elever med forventninger og krav i læringsarbeid. Informant 1 påpeker uretten mot barn i det å ikke stille krav.

... uansett hvordan de er, så tenker jeg det er den største uretten vi gjør mot barn er å ikke ha forventninger.

Informanten ser verdien av forventninger som et fremtidshåp. I forventningene legger hun inn en beskjed til eleven i form av krav, om at eleven kan nå sine mål med arbeidsinnsats. Ved å pushe eleven i læringsarbeidet viser læreren en interesse, omsorg og kjærlighet for elevens utvikling. Når hun legger til at den største uretten vi kan gjøre mot et barn er å ikke ha forventninger, forstår jeg det som at hun mener at ingen forventninger er synonymt med intet håp. Sitatet viser lærerens åpne holdning og aksept for elever uavhengig av ulikhet. Hennes jobb blir å stille krav som kan matche elevenes ferdigheter og nivå.

Informant 2 slutter seg til dette og legger til at måten man møter eleven på virker inn på den enkeltes ytelse og det kraftfulle i å møte alle med høye forventninger.

Det er noe med måten man møter folk på, hvis jeg møter deg og tenker jeg har ikke så høye forventninger, virker jo det inn, at jeg kanskje plasserer deg i en undertrykker-boks. Da kan du lene deg tilbake også er det greit. Det er viktig å ha høye forventninger til alle. Det kan få store ringvirkninger hvis man tenker klassesammenheng. Undersøker man ikke, kan man ikke vite hvilke kvaliteter den eleven brenner inne med.

Læreren ser det som sin plikt å sette seg inn i elevens ferdigheter og kvaliteter for så å hjelpe eleven til å anvende sine forster i sin utvikling. Informanten bringer opp ringvirkningene det kan få å være ettergivende eller unnlattende, først og fremst for individet selv og på sikt også for samfunnet. Det forstår jeg som at informanten ser en sammenheng mellom krav og prestasjon. Samtidig legger informanten til at enkelte elever av og til sitter uvirksomme i hennes timer. Hun forklarer valget med at det er for å unngå *vanskeligere* situasjoner for fellesskapet. Informanten påpeker faktorer som at læreren er alene i rommet og tid som forklaring på det. Det anser jeg som et uttrykk for at i et arbeidsfellesskap som en klasse er, må læreren prioritere sin tid og sine krefter, og resultatet er at ikke alle elever jobber til enhver tid.

Noen ganger kan enkelte elever bli sittende uvirksom i timen ..., men da er det for å unngå andre vanskeligere situasjoner som går ut over alle ... hvis jeg er alene som lærer i klasserommet for eksempel.

Grenser Elever som krever utstrakt grensesetting, ser informantene som både tidkrevende og urettferdig på bekostning av fellesskapet og pliktoppfyllende elever.

Alle informantene synes at irttesettelse har blitt lettere med årene, men påpeker at elever som tar en stor del av lærerens oppmerksomhet virker inn på lærerens mulighet til å ivareta flokken. Det uttrykkes en frustrasjon blant informantene over at stille, flinke elever ofte er den lidende part når det kommer til å bli sett av læreren. Det volder etter hva jeg forstår mye dårlig samvittighet. Informant 1 synes irttesettelse er greit, men peker på tiden som en faktor som virker inn på hvilke kamper hun kan ta med de det burde blitt satt grenser for. Hun ønsker å kunne snu problematikken på hodet. At hun heller bruke mer tid på de som følger med.

Irttesettelse synes jeg er greit, ikke offentlig irttesettelse da, men en justering, en tilbakemelding på hva som er greit og ikke greit, det synes jeg alle fortjener ... jeg synes ofte de tar mye tid ... ønsker jeg hadde mer tid til de som fulgte reglene hele tiden.

Dette anser jeg som en lærers hjertesukk over at det tilsynelatende ikke lønner seg å følge regler og arbeide godt. Pliktoppfyllende elever får etter det jeg forstår en liten del av lærerens oppmerksomhet. I informantens svar blir det klart at hun i møte med elevmangfoldet ikke selv kan prioritere hva hun ønsker å bruke tid på. Elever som ikke arbeider i fag, ser informant 3 todelt på.

Elever som ikke jobber i timene, er todelt. Er det fordi du ikke forstår får du ekstra hjelp, men er det fordi du ikke gidder, da må du ha med boka hjem.

I informantsvaret fornemmer jeg at det ligger en forståelse for at elever som møter for krevende oppgaver faglig kan bli uvirksom uten bistand. Informanten har derimot ikke den samme forståelse ovenfor elever som velger uvirksomhet som følge av latskap. Dermed blir konsekvensen av elevens inaktivitet møtt med erfaringen av at jobben ikke forsvinner, men må gjøres hjemme. Holdningen om å spille eleven god gjennom beviste krav fra læreren, fant jeg hos flere informanter.

Informant 4 sier at de på hennes skole har undret seg over økt adferdsproblematikk, noe de setter i sammenheng med en samfunnsutvikling i retning av en friere oppdragelse. Skolen blir en motpol til dette i mange elevers liv.

Det virker som mange ikke har, eller er vant med grenser fra hjemme. At det er mye fritt, og skolen er litt slik motpol, der alt består av regler og tilpasse seg andre. Det er en samfunnsutvikling som gjør det krevende.

Informanten ser elevers manglende grenser som et resultat av et mer liberalt samfunn. Hun reflekterer også over at skolen ikke er deltager i denne samfunnsutviklingen, og slik sett kan bli fremmed, eller for langt fra elevers liv utenfor institusjonen. Konsekvensen blir at hun i møte med grenseløse elever må bruke mye tid på grensesetting.

Man må passe seg slik at de ikke blir hakkekyllinger. Da må man passe på hvordan man veileder dem, ikke ta ting i plenum ... Å bevisstgjøre eleven, sånn at det blir noe positivt, at det ikke blir verre.

Hun fremhever viktigheten av å ivareta respekten for eleven i veiledningen. Hun advarer mot det hun kaller *hakkekylling*, og de negative følgene det kan få for elever. Hun mener det er viktig å bevisstgjøre elever som får gjort lite i timene med krav.

Informant 3 er også inne på samfunnets redsel for grensesetting når hun sier at unger i dag nesten ikke kan prates til. Hun legger til at for henne er det viktig å vise at det kan man. Det å være en trygg og tydelig voksen, som viser eleven at hun trives sammen med elever, er noe hun jobber hardt med. Skolen er en arena der det kreves at elever oppfører seg, det kan gjøres ved å applaudere riktig adferd, fremfor uthenging og stigmatisering.

Jeg tror man må være bestemt og tydelig, vise at her bestemmer jeg ... jeg tenker i et system med så mange unger krever det at man oppfører seg. Man kan ikke stigmatisere og henge ut, men man kan heie på den adferden man er ute etter, det er kjempekrevene.

Her forstår jeg informanten dit hen at hun bygger systemet for læring på en holdning og en adferd hos henne som skal påkalle elevens respekt. Hun praktiserer grensesetting gjennom å vie sin oppmerksomhet til positiv adferd, og heie den frem. Hun er kritisk til uthenging og stigmatisering, som hun ser som negativ grensesetting.

Konsekvenser Informantene ser tilhørighet til fellesskapet som en avgjørende faktor for elevens helse- og livskvalitet.

Informant 4 påpeker de negative følgene det kan få for elever som ikke kjenner seg som en del av fellesskapet. Hun nevner isolasjon, ensomhet og depresjon som følge av utenforskap. Informanten ønsker at lærerens tid i større grad kunne flyttes nærmere eleven for å kunne ivareta individet gjennom veiledning og samtale. For å få dette til, mener hun lærertettheten må økes, slik at lærere også kan få bistått elevene i deres personlige utvikling

Da får du elever som blir isolert og ensomme, kanskje også deprimert og da er du jo i en situasjon som elev der du ikke lærer, eller har det bra med deg selv. Det må ikke skje. Det burde vært høyere lærertetthet, det burde vært mindre papirarbeid, mindre dokumentasjon, mer tid til eleven, bruke tid på samtale og bli skikkelig kjent, veiledet elever på en skikkelig måte.

Mange av informantene i undersøkelsen påpeker gjentatte ganger tid som en begrensende faktor for mange av valgene de gjør i hverdagen. Jeg forstår informantene som at de føler på et innskrenket handlingsrom relatert til mellommenneskelig arbeid, som følge av tidspress. Informant 1 påpeker risikoen vi løper når enkeltelevener føler på manglende tilhørighet og utenforskap. Det kan føre til frafall i videregående skole. Prisen for tidspresset betales av individ og samfunn.

Hvis elever ikke føler tilhørighet til fellesskapet, risikerer vi mye for det barnet og ... for Norge. Det er en høy pris ved at barn ikke lykkes og føler tilhørighet i skolen ... ikke fullfører videregående, du risikerer utenforskap.

Informanten ser enkeltelevens forringede liv som følge av et innsnevret fellesskap der følgene blir katastrofale. Informant 2 påpeker også faren for utenforskap, hun viser til aggressiviteten ovenfor fellesskapet som kan ta bolig i nevnte elev. Hun fremhever samfunnets tap av den enkelte elevs kvaliteter, som vil forbli usynlig om ingen griper fatt i eleven. Hun beskriver hvordan hun ser for seg barnets følelse av utenforskap som passivitet og stagnasjon.

Hvis elever ikke føler tilhørighet risikerer man mye, utenforskap er en ting, men en litt slik aggressiv holdning til resten av gjengen. Det er ingen god følelse å være utenfor, man blir litt slik passiv, jeg tror ikke man yter sitt beste da. Så jeg tror jo det kan ha store ringvirkninger hvis man ikke er med, både personlig og for gruppa som helhet, det handler jo om kvaliteter den ene da besitter, men som man ikke kjenner til.

Alle informantene i undersøkelsen ser farene ved utenforskapet, og påpeker ulike følger for enkeltindividet, skole og samfunn. Ut fra dette fornemmer jeg en bevissthet blant informantene om ansvaret som hviler på læreres skuldre, for å hjelpe neste generasjon i arbeidet med en sunn identitet. Det ble i et av intervjuene påpekt hvordan en elevs utilpasshet i et system eller en klasse, virket inn på alle i rommet. Det blir et bilde på hvordan samfunn og individ er urokkelig sammenflettet. Ingen er planeter alene, alle virker på alle.

Hvis du har ei som sitter i en krok og ikke blir sett eller hørt, og ikke vil noen ting, så vil jo det påvirke alle de andre negativt.

4.4 Oppsummering av datamaterialet

Oppsummeringen skrives i problemstillingens grunnlagsord; *forståelse, erfaring og tiltak*.

Forståelse: Informantene forstår anerkjennelse som en positiv utøvende handling for den andre. Det er også mulig å se at lærerne forstår anerkjennelse som fasetert eller nyansert. Kjærlighet ses som en kraft i bistanden av utvikling av subjektet. Det krever en vilje fra læreren til å se og høre individet innenfor en atmosfære preget av ekte menneskelig varme. Det beskrives som sentralt at elever kan utvikle seg i et trygt miljø med vekt på mestring. En nøkkelfaktor er relasjon som opparbeides gjennom samvær, raushet, interesse og en tilstedeværelse for eleven. Gjennom nedfelta rettigheter i lovverket imøtekommes eleven rettslig. Rettighet beskrives også som respekt for individet, og det å se individet som et subjekt. Solidaritet ses som et utviklende klasse - og undervisningsmiljø som aktiverer eleven som

lærende, gjennom omsorg, krav, grenser og et blikk for resursfellesskapet. Ut fra informantenes beskrivelse vil jeg si at de tre kategoriene fremstår som innvevd i hverandre. Konsekvensene av manglende anerkjennelse beskrives som fatale for enkeltindivid- og samfunn.

Tiltak: For å kunne imøtekomme elever med anerkjennelse, ser informantene det som vesentlig å være til stede gjennom oppriktig interesse, virke oppmuntrende, tydelig- gjerne streng, og bli kjent med eleven utover det faglige fellesskapet. Informantene fremhever god klasseledelse med rammer og grenser innenfor et trygt og forutsigbart miljø. Det å se hele eleven, se mennesket bak skoleprestasjonene. Det krever at det opparbeides en relasjon, der eleven møtes som et subjekt. Eleven som aktør krever aktiv undervisning med utgangspunkt i elevers forståelse, der man ser fremover i barnets tempo.

Erfaring: Lærernes erfaring er at dette er et komplisert og stort arbeid. Noe av det som skyver på relasjonsarbeidet er tid og store grupper. Andre faktorer er stort læringssprik og ulike behov. Anerkjennelse av alle elever, som elev og menneske krever en enorm innsats fra læreren. Konsekvensen av utilstrekkelighet er læreres dårlige samvittighet, og elevers forringede liv.

Det er stor interaksjon mellom kategoriene, og de samme elementene dukker opp flere steder.

5. Drøfting

Masteroppgavens problemstilling tar utgangspunkt i fire læreres *forståelse, tiltak og erfaring* med anerkjennende undervisning, og bakteppet er betydningen av en anerkjennende lærerelevholdning for elevers utvikling og læring. Formålet med studiet er å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for en anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?* For å finne svar på det, ble Honneths teori om anerkjennelse benyttet som verktøy i prosessen. Via hans sfærer kjærlighet, rettighet og solidaritet har jeg tilnærmet meg fagstoffet teoretisk og praktisk med bakgrunn i informantsvar.

I arbeidet med teori og analyse har det blitt klart for meg at anerkjennelse er et stort og komplekst begrep. I drøftingen har jeg sett meg nødt til å konsentrere meg om det som stikker seg ut som hovedfunn på bakgrunn av teori og analyse av informantsvar.

5.1 Hovedfunn

Jeg vil innledningsvis presentere studiens fire hovedfunn. På den måten kan leseren lettere følge resonementet mitt, og skaffe seg en klar forståelse av hvordan jeg kan fastslå funnene.

Funn 1: Honneths teori synes i liten, eller ingen grad å være kjent for mine informanter. Informantenes anerkjennelse ser ut til å bygge på en folkelig oppfatning av begrepet, samt fragmentert teori.

Funn 2: Honneths sfærer. I analysen av informantsvar ble det tydelig at sfærene ikke kan sies å fremstå verken som separate enheter, eller å ligge fast i praksis. Det finnes allikevel noen nyanser som avdekker at anerkjennelse overveiende forstås som en individuell rettet handling av psykologisk karakter, tilsvarende Honneths kjærlighetssfære. De to andre sfærene, *rettighet* og *solidaritet* er mindre iøynefallende, men tilstede og sterkt infiltrert i hverandre. De kommer til uttrykk i en mer sosiologisk retning for undervisningsfelleskapet. Dermed blir funnet relatert til Honneths sfærer, at anerkjennelse fra lærer i praksis viser seg som kontrastert tenkesett og handlinger for individ og kollektiv.

Funn 3: I jakten på læreres pedagogiske praksis knyttet til anerkjennelse, ble tilnærmingen gjort via innholdselementene *forståelse, tiltak og erfaring*. Det viste seg imidlertid at de tre elementene i praksis flyter over i hverandre, eller er så tett vevet sammen, at de blir som et

hjul. Der forståelsen påvirkes av erfaringen, og tiltakene iverksettes på bakgrunn av forståelse og tidligere erfaring. Funnet, relatert til innholdselementene, fastslår at anerkjennelse i felten fremstår som en holdning i tanke og møte.

Funn 4: Det siste funnet er knyttet til hindringer i anerkjennelses arbeidet, faktoren er mangel på tid.

5.1 Inngående drøfting av funn

5.2 Funn 1, Honneths teori

Oppgavens teorigrunnlag og intervjuguide, baserer seg på Honneths anerkjennelsesteori. Teorien er brukt som et verktøy for å tilnærme seg praksisfeltet. Det var aldri hensikten at informantene skulle gjøres kjent med verktøyet, fordi oppdraget var å finne deres *forståelse*, *tiltak* og *erfaring* med anerkjennelse. Tilnæringsmåten gav meg like fullt en innsikt i informantenes verktøykasse og teorier de benytter i arbeidet. Ingen av informantene synes å ha kjennskap til, eller nevne Honneth i sine svar.

Det jeg imidlertid finner svært interessant er at informantenes tanker synes å være forenelig med mye av Honneths beskrivelser av anerkjennelse, uten at informantene kjenner teorien. Informantene ser alle store gevinster av å arbeide anerkjennende, men Honneths bruk av anerkjennelse er ukjent. Det krever en tydelighet og plass i skole og samfunn, noe Jordet har vært en bidragsyter for at skal skje.

5.3 Funn 2, Anerkjennelses former

Det andre funnet viser at Honneths sfærer i praksis fremstår sterkt sammenvevede. Det er allikevel mulig å skjelle mellom to grupper. Den første kategorien er av psykologisk art, i retning av en individuell *forståelse* og handling for den andres beste. Jeg finner også en annen kategori i en mer sosiologisk retning, relatert til *erfaring* og *tiltak*. Det viser seg i undervisning- og læring for klassen. Sosiologi er studiet av mennesker i samspill, hvordan vi forholder oss til hverandre som gruppe, eller som brukt i denne oppgaven, en systemanerkjennelse for fellesskapet. Det sentrale poenget relatert til sfærenes tilstedeværelse i praksis er det individuelle kontrastert mot kollektivet. Vi kan si det psykologiske kjærlighet, versus sosiologiske, undervisningsfellesskapet. La oss se på skillet.

5.3.1 Individuell, psykologisk anerkjennelse

Innholdselementet *Forståelse*, beskrives av informantene som en psykologisk oppfatning av anerkjennelse i det individuelle møtet. Honneth (2008, s. 116) mener kjærligheten må komme forut for de andre formene for anerkjennelse. Informantene relaterer anerkjennelse til rommet som oppstår mellom mennesker, og beskriver hvordan dette rommet fylles med en «til det beste for den andre»- holdning eller omsorg for en annen. Honneth (2008, s.104) beskriver kjærlighet som sterke følelsesmessige bindinger mellom mennesker som står hverandre nære. Kjærlighetsfærens sentrale punkt er behovet for å imøtekommes og bli sett for den vi er, uavhengig av prestasjoner og ytelser (Honneth, 2006, s.11). Jordet (2020, s.183-184) har undersøkt Honneths kjærlighetsbegrep i en skolekontekst og kommet frem til at det dreier seg om en andreorientert kjærlighet fra læreren, rettet mot å gjøre det beste for eleven. En grunnleggende holdning læreren utviser gjennom varme, empati og omsorg, uavhengig av hva læreren selv føler for eleven. I informant sitatene under punkt 4.1.1 og 4.1.2 knyttet til *kjærlighet* finner jeg mange relaterbare utsagn. Informantene nevner at eleven i samarbeidet med en lærer bør oppleve å kjenne på trygghet, tillit, respekt, mestringsmulighet, ros, positivitet, forutsigbarhet, verdighet og interesse knyttet til hvem de er. Via lærere som fordomsfritt er tilstede i relasjonen, tar seg tid og setter krav til arbeidsinnsats og fremferd. Det nevnes at de bør erfare læreren som en lagspiller. Synet finner vi igjen i skolens formålsparagraf som blant annet bygger på FNs Menneskerettigheter. Opplæringslovens §1-1 fastslår nestekjærlighet som en grunnverdi i skolen (Jordet, 2020, s. 171). Jordet (2020, s.185) har sammenfattet lærernes kjærlighet til elevene, som å møte den enkelte med en grunnleggende aksepterende, empatisk innlevelse og bekræftende innstilling, preget av omsorg og varme i alle ansikt – til – ansikt – møter. DuFour og Marzano (2011, s.194) slutter seg til via sin sammenfatning av empiriske og teoretiske grunnlag for lærer- elev relasjonen, og konkluderer med å beskrive det som et kjærlighetsforhold, «a love affair», som primært handler om godt lederskap. Jordet skriver at Honneth (2008) mente at god kvalitet på dette samspillet resulterer i en positiv identitetsdannelse for individet (2020, s. 193). Både Jordet og Honneth ser anerkjennelse som kjærlighet relatert til omsorg, varme og empati. Disse begrepene finner jeg også hos informantene.

Informantene mener det er vesentlig at eleven bli møtt gjennom en bekræftelse på seg som et subjekt. Jordet (2020, s.207) skriver at i møtet med et annet menneske kommer vi inn på det samfunnsvitenskapen betegner som en todeling av menneskesynet, det subjektive og

objektive. Under punkt 2.1.4, beskrives Skjervheims (2000) syn på forskjellen mellom naturfenomener og sosiale fenomener. Skjervheims slutning var at vi bare kan forstå mennesker ved å forstå hvordan mennesket selv betrakter seg og sin situasjon (Hellesnes, s. 10-11). Et subjekt er et individ, et jeg. Det å være et subjekt er å være ekspert på seg selv. Torjussen (2011, s.150) forklarer objekt som noe passivt som beveges av en ytre kraft. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.52) påpeker menneskeligheten som skiller oss fra ting. Et subjekt-subjektsyn springer ut av en anerkjennende holdning. I intervjuene finner jeg mange svar som indikerer at læreren er opptatt av å forstå eleven, og bli kjent utover fagfellesskapet. Gjennom en åpen holdning, ved å ta andre som de er, og verdsette elevers ulikhet mener informantene at de best når eleven. Informantene formidler en subjekt-subjekt-holdning i møtet med eleven. Der eleven blir ekspert på seg selv, og lærerrollen blir som en tilrettelegger for best mulig forutsetninger og tilpasning for hver elev. Eleven møtes gjennom grunnleggende respekt for dem og deres ulikheter, med en forståelse og aksept for deres bakgrunn, bagasje og det de står i. Jordet (2020, s.198) skriver at erfaring av kjærlighet virker både identitetsforvandlende og læringsfremmende.

Filosofen Buber (1992, s.19) er en av flere som har befattet seg med de gode relasjonelle møtene, eller relasjonens kraft på mennesker. Han hevder at hele vår eksistens som art og at våre livsløp preges av evne til å skape bånd, at vi er relasjonsmennesker. Disse utsagnene bekreftes fra forskning innen nevropsykologien som fastslår at hjernen utvikles og preges gjennom kvaliteten på våre relasjoner (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 27). Det er utvilsomt mye å hente i menneskelig interaksjon på å opparbeide relasjoner av god kvalitet.

Anerkjennelse og relasjon beskrives av informantene som uløselig sammenflettet, som en symbiose. Satt inn i en klasseromskontekst vil det sette krav til læreren om å investere tid til å bygge gode relasjoner med hver elev. Gjennom en anerkjennende væremåte, i form av det Honneth kaller kjærlighet i den private sfære, kan læreren inngå i en «vennlighetsrelasjon» til eleven, preget av oppriktig interesse, omsorg, empati og varme. Informantene i undersøkelsen understreker betydningen av å være tett på eleven, og å bli kjent utover fagfellesskapet som sentralt. Ved å gripe treffpunktene i dagen kan lærere utvikle nære bånd til elever som gir dem en «tilgang» på elevens behov, tanker og meninger. I relasjonen får læreren, ved å opptrå kjærlighetsrelatert, et innblikk i elevens indre verden. I informantmaterialet under punkt 4.1.2 finner jeg mange svar i denne retning, her eksemplifisert ved informant 4, som forteller at hun legger ned mye innsats i å bli kjent med hver enkelt elev. Informanten bruker enhver anledning til en prat for å få et innsyn i elevens liv, men også for å *ta* dem i noe positivt. Hun mener det

er viktig å kunne spørre, samtale, lytte og rose. Willing (2006, s.11; Honneth, s.139) skriver at Honneths første sfæren, kjærlighet, skiller seg fra de øvrige ved at den legger grunnlaget for å etablere et intersubjektivt forhold til andre.

Ved at relasjon og anerkjennelse veves sammen til en enhet, der det ene fordrer det andre, betyr det at skal anerkjennelse ha kraft må det utøves innenfor en opparbeidet relasjon. Linder (2012, s.10) bekrefter informantens syn når hun påpeker at pedagogikk er en mellommenneskelig aktivitet som avhenger av emosjonelle faktorer, som danner basis for et godt samspill. Slike faktorer kan være nærvær, omsorg, sensitivitet og empati, kombinert med trygge lærere med kontroll på egne følelser. Linder (2012, s.10) fastslår at en viktig emosjonell kraft i relasjonsarbeidet med elever er anerkjennelse. Informantene i studien trekker frem nærværet til eleven som kommer som en følge av interesse og oppriktighet i relasjonen. En viktig faktor for å lykkes i dette arbeidet er Bae's dialogisk samspill. Bae bruker uttrykket trange interaksjonsmønstre om dialoger mellom lærer og elev der læreren møter eleven som et objekt, og samspillsmønstret preges av en kontrollerende dialog, som reduser eleven fra en fri og selvstendig tanke (2004, s. 113; Jordet 2020, s 149-151). Informantene beskriver en bevissthet rundt sin egen yrkesrolle for eleven. Jeg forstår informantene som at det handler om å være raus og romslig i møte med eleven. Gjennom en nysgjerrig åpenhet i dialogen blir eleven et subjekt. Ved å spille på de riktige strengene kan eleven positivt få vist seg frem for fellesskapet, og på samme tid oppnå en selvrespekt gjennom det å bli bekreftet av den andre.

Bergin og Bergin (2009, s.141) har gjennom sin forskning på tilknytning sett på lærer-elev relasjonen. Deres arbeid viser at elever som møter støttende, varme og omsorgsfulle lærere, lykkes bedre i skolen. For å være i stand til å bygge en god relasjon til eleven, er det en forutsetning at læreren kan mentalisere. Brandtzæg et al. (2018, s.766) forklarer mentalisering som lærerens evne til å forstå hva eleven trenger i øyeblikket, samtidig som man er klar over sin egen relasjon til eleven. En informant påpeker at læreren må ta sikte på å finne ut hva eleven kan fra før, og hva de trenger i læringen sin, punkt 4.1.3. Informantene mener lærerens innsikt i og forståelse av eleven, gir læreren denne muligheten til overblikk. Honneth (2008, s.116) mener kjærlighetens betingelsesløshet bygger et fundament av emosjonell trygghet i individet, som resultat av omsorg og varme som finnes mellom personer.

Nyere internasjonal forskning fastslår kraften som ligger i arbeidet med relasjoner. Der trekkes lærerens evne til å lede klasser, samt evne til å opparbeide- og inngå i sosiale relasjoner frem som avgjørende for elevenes sosiale og faglige utbytte (Hattie 2009; Marzano, 2009;

Nordenbo, 2008; Sabol & Pianta, 2012 i Aasen et. al 2014). Dette slutter informantene seg til, og jeg forstår det som at relasjoner er et område læreren både anser som viktig, og samtidig er godt kjent med de positive effektene det kan gi for eleven, punkt 4.1.2.

Honneth (2003, s.107) mener kjærlighet som anerkjennelse har som langsiktig mål og frigjøre barnet ved å lede det fra symbiose til autonomi. En av informantene uttrykker det ved at eleven skal ha sin identitet og en type selvrealisering som oppnås ved å se fremover i barnets eget tempo, punkt 4.1.1. For meg blir det et bilde på lærerens blikk for elevens liv.

5.3.2 Kollektiv, sosiologisk anerkjennelse

Den sosiologiske anerkjennelsen rettet mot miljøet, fellesskapet eller *vi*- et bør prege en klasse. Lærerens samspill i en gruppe fortøner seg som et nett av relasjoner. Innholdselementene *Tiltak og erfaring* viser seg i informantenes læring- og undervisningsbeskrivelser, og vi kan si at den sosiologiske utøvelsen for kollektivet formidles gjennom klasseledelse, og gode pedagogiske valg av undervisningsformer. Det er forenelig med Honneths solidariske sfære.

For å skape et anerkjennende klassekollektiv anvender informantene ulike innfallsvinkler, og bevisste grep som læringspartnere, samarbeidsøvelser og elevaktiv undervisning.

Undervisning og læring: Sitater i intervjumaterialet viser en høy bevissthet blant informantene relatert til differensiert og elevaktiv undervisning for læring, punkt 4.3.1. Honneth (2006, s.172) mener det gjennom individets erfaring av sosial verdsetting vil gro frem et selvverdsettende forhold i individet. Jordet (2020, s.94) påpeker at den sosiale sfæren legger grunnlag for individets erfaring av verdi, på bakgrunn av felleskapets etterspørsel av den enkeltes egenskaper og prestasjoner.

Et konkret elevaktivt undervisningsopplegg, her eksemplifisert ved informant 3, hentet fra engelskundervisning: «*Bring, show and tell*». Undervisningsopplegget går ut på at elever har med en gjenstand hjemmefra som de forteller om for klassen. Eksemplet innehar en naturlig differensiering og en stor grad av elevaktivitet. Informanten lykkes på samme tid med å bringe elevenes to verdener sammen, noe vi kan relatere til Subero et al (2016, s.1), punkt 2.3.2. Honneth (2008, s.131) hevder at skal barnet bli i stand til å forholde seg til seg selv og skape seg erfaring som bygger selvtillit, må det legges til rette for utfoldelse av evner og anlegg, og at disse blir etterspurt av fellesskapet. Min oppfattelse er at informantene synes undervisning som gir eleven muligheter på sitt nivå virker anerkjennende. Læringsaktivitet muliggjør å

spille eleven god, ved at eleven verdiges i kraft av sitt bidrag og lærerens indirekte respekt for deres kunnskap. Myklebust (2019, s.47) hevder at tilrettelegging for elevers læring i skolen krever at lærere har innsikt i, og forståelse av, sammenhengen mellom undervisning- og læring. Undervisning og læring blir av Myklebust beskrevet som et komplementært forløp, som krever et klarsyn og overblikk fra læreren for å gagne eleven. Kort fortalt kan vi si at undervisning først er nyttig for elevers læring hvis den treffer elevens kunnskapsnivå. Bråten (2002, s.89-90) legger til intersubjektivitet i relasjonen som forutsetningen for at to parter skal kunne nå hverandre, i rommet som oppstår mellom dem. Stern (2007, s. 93) forklarer det som å lese innholdet i den andres sinn. Hattie (2013, s.74) betegner det som å se læringen gjennom elevens øyne. For å kunne oppfylle dette må læreren inneha evnen til overblikk og god klasseledelse. Honneths tanker om menneskets frie selvrealisering, kan overføres til elevens behov for å være aktør i eget liv. Det finner vi beskrevet hos Bandura (1997, s.2), som operer med begrepene «agency»- menneskets evne til selvstendige valg, og «empowerment»- mestringsmulighet. Banduras teori påpeker at eleven må kunne forvente å mestre oppgavene de får, altså ha en mestringsforventning (Jordet, 2020, s.302-303).

Bygge et aktivt læringsfellesskap på vi- tanken: I det øvrige intervjumaterialet finner jeg svar som indikerer informantens fokus på mye aktivitet, samarbeidsøvelser som læringsvenn og gruppearbeid som arenaer for å bygge fellesskap i klassen. De påpeker den faglige delingskulturen blant elever som et ledd i å skape trygghet i gruppa og å bygge et miljø fundamentert på en *vi- tanke* i retning av Honneths solidaritet. Dette forstår jeg som et uttrykk for en holdning om at læringen og fellesskapet i en klasse bør bygges på mangfoldet, og ikke være et resultat av en lærers formidling av fag og elevers lytting, noe skolen ofte anklages for. Hattie (2013, s. 74; 2009, s.37) hevder det er skolens hovedproblem og bruker formuleringen «the engagement problem in school», som han igjen mener leder elever til uønsket adferd eller emosjonell og kognitiv distanse. Informantens arbeid med eleven leder oss til Bergin og Bergins (2009, s.151) arbeid med tilknytningens fundamentale betydning for elevers læring. Ved at elevene får en rolle i fellesskapet, etablerer de seg som lærende og medlemmer i gruppen. Det skapes en atmosfære der alles bidrag teller, et miljø med søkelys på aktiv bruk av hverandre. I den sosiologiske/ klasseorienterte *tiltak* og *erfaringsbaserte* anerkjennelsen, finner jeg beskrivelser og utsagn fra informantene, om at læringsmiljøet i en klasse bør bygges på *vi- et* i klassen, punkt 4.3.1. Informantene her eksemplifisert med informant 2, bygger fellesskapet i klassen ut fra elevenes styrker. Ved å vise ulike elevers forer for fellesskapet, bygger hun enkeltindivider, og følgelig også miljøet i klassen. Slik deler individene i gruppa

kunnskap- og læreren løfter frem eleven. Honneth hevder at alle mennesker har behov for sosial verdsetting, i praksis vil det si å bli verdsatt for sine bidrag og ytelser i det sosiale fellesskapet vi lever i (Honneth, 2008, s.130). Klassemiljøet fundamenteres dermed ut fra gruppemedlemmene, og er synlig for helheten, slik at aksepten og respekten for den enkelte blir bærebjelken i fellesskapet, Det kan vi relatere til Honneths rettighetsfære.

Klasseledelse er et begrep jeg finner gjentatte ganger i intervjumaterialet. Betydningen av lærerens evne til å lede klassen og elever på veien til ny læring står sentralt. Informantene viser anerkjennelse for klassekollektivet gjennom struktur, tydelighet, forventninger og mål. Informantene tilkjenner også en holdning relatert til det å se hele eleven ved å linke skoledagen til elevens øvrige liv, noe vi kan relatere til det Subero et.al (2016, s.1) skriver om elevens ervervede kunnskapsbase, omtalt under punkt 2.3.2. Ved å sette søkelys på de individuelle betingelsene hos eleven, som elevens bagasje, viser informanten en respekt og forståelse for eleven som en aktør, preget av sine tidligere erfaringer. Når læreren klokkelig bygger kunnskap ut fra elevens erfaringer åpnes elevens forståelse i arbeidet. Honneth (2008, s. 123) skriver om det sentrale perspektivet som legges til grunn i sin drøfting av anerkjennelsesformen sosial verdsetting, hvor det blir viktig å identifisere «... *hva som kjennetegner et verdisystem som gjør det mulig for oss å vurdere verdien av en persons karakteristiske egenskaper*». Med det utfordrer han læringsfellesskaper til å erkjenne at alle deltagere har kunnskaper som kan gi et verdifullt bidrag til fellesskapet (Jordet 2020, s 159).

Lærere er avhengig det Fonagy og Allison (2014, s.372) omtaler som epistemisk tillit for å nå frem til eleven. Brandtzæg et.al (2016, s.10) beskriver epistemisk tillit som en følge av at elever kjenner tillit til læreren som viser dem kjærlighet og varme. Tillit til lærerens faglighet kommer som en følge av lærerens evne til å etablere en tilknytningsrelasjon (Jordet, 2020, s.221). Det fremkommer i sitatene en bevissthet fra informantene om at tillit er noe læreren må gjøre seg fortjent til, og oppnås som en følge at de selv opptrår tillitsbasert i møte med eleven.

Læringsvenn: Relasjonsarbeid fordrer å møte elever med en positiv innstilling. Et grep i relasjonsarbeidet mellom elever er læringsvenn. Linder hevder relasjoner har utgangspunkt i hva slags innstilling eller oppfatning du har av andre mennesker (Aasen et.al 2014, s. 11). Arbeidsformen gir læreren mulighet til å modellere og øve eleven i positivt relasjonsarbeid. Bruk av læringsvenn nevnes av samtlige informanter, både som en metode for å fremme relasjon, refleksjon- og læring. Gjennom elevens aktive språkbruk utvikles tanken, som

Vygotsky argumenterer for (2001, s. 190-191). Arbeidsformen læringsvenn innehar også mulighet for å øve sosiale ferdigheter som respekt og toleranse. I læringsvennsamarbeidet må eleven bidra med sin kunnskap eller forståelse av et emne, og samtidig være åpen og mottakelig for den andres forståelse.

Konstruktivisme Piaget og Vygotsky: Pedagogikk i norske klasserom bygger i stor grad på konstruktivisme der kjernen er at eleven på ulike måter konstruerer kunnskap. I intervjumaterialet finner jeg belegg for at informantene anvender undervisning som aktiviserer eleven både fysisk og mentalt. Informantene påpeker betydningen av at elever tar eierskap til egen læring. Jeg har valgt å illustrere eksemplet med sitater fra informant 3, som mener å se at elever lærer veldig mye på egenhånd ved riktig tilrettelegging. Hun mener at elever som er i et oppmuntrende miljø og møter læringsaktiviteter på sitt mestringsnivå, vil utvikle seg som lærende. Dette er forenelig med tanker vi finner i Piagets teori om kognitiv utvikling omtalt under punkt 2.7.1.

I intervjumaterialet finner jeg også sitater som kan relateres til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone. For at eleven skal utvide sin forståelse trenger de et støttende stilas, eller en mer kompetent annen. Denne kompetente andre kan bidra til å stake ut kurs og retning i læringen, bidra med konkrete læringstips, eller støtte eleven i deres utvidede forståelse. Informantene påpeker bruk av underveisvurderinger som et grep i arbeidet med å gi eleven kurs og retning i læringen sin. Dette er forenelig med det Unneland (2019, s.122) skriver om at nøkkelen til en dannende og læringsfremmende skole har med anerkjennelse å gjøre, men at pedagogers dømmekraft er avgjørende. Den formative vurderingen har til hensikt og veilede eleven videre i sin læring (Unneland, 2019, s. 117). Informantene fremholder viktigheten av at eleven får ta del i egen utvikling, og er opptatt av å gi elever tid, samt hvordan læreren kan tilrettelegge for at elever skal få utvikle seg i sitt tempo. Ord som å ta *skritt for skritt* sammen med eleven brukes. Det viser en bevissthet om at eleven ikke skal gå læringsveien alene, men sammen med en som leder på veien, en lærer. Jeg leser både Vygotsky og Piaget i informantens svar. Vygotsky som følgesvenn, og Piaget gjennom elevens konstruksjon av tanken.

5.4 Funn 3, Innholdselementene

Det tredje funnet griper inn i læreres pedagogiske praksis og tanker relatert til anerkjennelse, sett opp mot innholdselementene *forståelse, tiltak og erfaring*.

Problemstillingens innholdselementer viser seg å ha en sterk interaksjon, som et hjul, der elementene stadig utvikles og oppgraderes, på bakgrunn av ervervet erfaringer. Det finnes allikevel nyanser i bildet og særtrekk som skiller elementene fra hverandre.

Forståelse: Anerkjennelse blir av informantene beskrevet i retning av noe som minner sterkt om Honneths kjærlighetssfære, en varm omtanke fra lærer til elev. Subjekt- subjekt relatert. Den er preget av en oppriktig interesse, og *til det beste for den andre holdning*. Det er tydelig at informantene ser anerkjennelse og relasjon som en symbiose, tett sammenflettet.

Tiltak: Utøvelse av anerkjennelse i praksis beskrives som en trygg, raus, romslig holdning, med et fremtidsblikk for elev og gruppe. For å imøtekomme eleven må læreren ha et overblikk rettet mot individene i fellesskapet, og en åpen, nysgjerrig og respektfull holdning. Tiltakene er slik de beskrives av informantene relatert til aktiv gruppeledelse, tilpasset opplæring, differensiering, krav og grenser, samt det å se hele eleven.

Erfaring: Erfaring knyttes tett til tiltak, og ses som sammensveiset. Informantene fremholder ekte interaksjon med hver elev som uunnværlig for å skaffe seg overblikk, men ser også viktigheten av at læreren verdsetter elevmangfold og bygger fellesskap. Erfaring lar seg best beskrive gjennom motsatsen krenkelse, der anerkjennelse uteblir, og de fatale følger det kan få. Erfaringene går også i retning av at tid er den faktoren som i størst grad begrenser informantenes opplevde mulighet for anerkjennelse. Faktoren drøftes under Funn 4.

Innholdselementene fremstår i informantenes beskrivelse i to bolker, og den inngående drøftingen foretas i denne todelingen; forståelse og tiltak/erfaring.

5.4.1 Forståelse

Når informantene skal beskrive hvordan de forstår anerkjennelse, beskriver de en *andreorientering*, en type omsyn eller omtanke for den andre. De beskriver noe nært opp til Honneths kjærlighetssfære, punkt 4.1.1

I lærernes hverdag preges anerkjennelsen av å være en aktiv handling til den andres beste. Teoretisk vil jeg si det ligger tett opp til Løvlie Schibbye's relasjonelle anerkjennelsesbegrep, beskrevet under punkt 2.1.1. Løvlie Schibbye og Løvlie (2017, s.16) beskriver anerkjennelse som en evne til å ta inn og fokusere den andres opplevelse i en relasjon. Anerkjennelse blir evnen og viljen til å sette den andre i fokus, og kjennetegnes ved menneskelighet i holdning og i møte. Anerkjennelse er ingen instrumentell handling, men krever et engasjement, en

nysgjerrighet og en oppriktighet for den andres beste. Honneth betrakter anerkjennelsen som plural eller gjensidig, og via livssfærene og selvforhold legges grunnlaget for individets selvfølelse, selvrespekt og selvtillit som samlet bygger individets selvverd (Willing, 2006, s. 11; Jordet 2020, s. 25). Holder vi de to anerkjennelsesteoriene opp mot hverandre, og ser på hva som skiller dem fra hverandre, kan vi si at Honneths tredelte begrep favner videre og bredere. gjennom sin pluralitet og flere-fasetert form, ser han anerkjennelse som en type samfunnsetikk, en moralsk standard. Løvlie Schibbye (1996) fokuserer på den relasjonelle anerkjennelsen og fremhever den som en grunnholdning i møtet. I intervjumaterialet finner jeg informantsvar som: elevers følelse av mestring er en viktig følge av anerkjennelse. Når en elev anerkjennes, gir det en god positiv følelse i eleven. Ved å anerkjenne en elev, kan læreren løfte og få frem det beste i den andre, og anerkjennelse kan finne sted når man møter den andre fordomsfritt og med interesse. Informanten påpeker at læreren må kunne utvise respekt for individet, uavhengig av faktorer som kjønn og hvor du kommer fra. En informant bruker uttrykkene å *anerkjenne den veksten det barnet har og hvor barnet står her og nå*. En annen informant uttrykker at elever skal ha en type selvrealisering, forankret og bygget ut fra individets identitet, og påpeker dermed anerkjennelsens kraft. Det er noe vi finner igjen hos Honneth. Selvrealiseringen er det Honneth klassifiserer som det ultimate målet for individets samlede selvverd. På bakgrunn av dette vil jeg si at informantene betrakter anerkjennelse som en handling og vilje for den andres beste, i tråd med nevnte teori.

I mange av informantsitatene poengteres fruktene av et anerkjennende arbeid som selvrespekt, selvtillit og selvhevdelse. En sunn identitet ses som et resultat av selvforholdene. Et av skolens sentrale oppdrag er dannelse, beskrevet i skolens formålsparagraf, Opplæringsloven § 1-1. Klafki (1959) ser dannelse som prosessen der individet innføres i kulturens sosiale fellesskap, men også individets frigjøring og selvstendighet (1996, s.193). Informantene viser bevissthet knyttet til forholdet mellom læreres arbeid og elevers dannelse, punkt 4.1.1.

5.4.2 Tiltak/ erfaring

I informantsvar relatert til hvordan anerkjennelse omsettes i praksis, fremholdes nysgjerrighet fra lærer i møte med elev, tilrettelegging, differensiering, krav og verdsetting av mangfold. Informantene er opptatt av å ta utgangspunkt i elevers liv og forståelseshorisont for å gjøre læringen synlig for eleven.

Tilpasset undervisning, tilrettelegging: Informantene er unisont forent om at det ikke er rettferdig å behandle elever likt, fordi elevene er ulike mennesker, med ulike behov, som krever tilpasninger i praksis. Informantene ser differensiering som en døråpner i elevsamarbeidet. I tråd med *Tilpasset opplæring*, under punkt 2.4.2. Flere av informantene poengterte sin personlige utvikling gjennom karrieren i retning av en større toleranse og aksept for elevers ulikhet. Informantene mener at tilpassning for eleven knyttes til anerkjennning i situasjonen, som kan virke fremmende både for relasjonen og for trivsel. En av informantene har et konkret eksempel knyttet til gymfaget, og mener vi i dag bør ha kommet lengre enn at alle elever må løpe 60- meter, når oppdraget er å danne til folkehelse. Hennes mening er at hun gjennom en slik holdning imøtekommer elevens mulighet for mestring. Mestringsforventning er et begrep vi finner hos Bandura (1997, s.80), han ser barns behov for å mestre oppgaver som sentralt. I elevsamarbeidet vil det som informantene er inne, på bety at læringen ligger innenfor barnets fatteevne, og tilrettelegges i sonen for elevens mentale og fysiske nivå. Informantsvarene er i overensstemmelse med Sommers (2003, s.98) psykologiske barnesyn, og hans tanker om at vår fortolkning av barnet «virker» på barnet. Dermed blir følgen at synet læreren har på eleven virker anerkjennende. Skjervheim (2000) og Løvlie Schibbye og Løvlies (2017) subjektivisme er også forenlig med informantsvarene i punkt 2.1.4.

Det fremholdes som verdifullt å øve elever i å akseptere ulik behandling, for å utvikle evne til refleksjon og empati. Noe jeg forstår som at læreren evner å flette inn arbeid med fellesskapets aksept av den enkeltes behov i relevante og konkrete hendelser i hverdagen. Vi kan si at informantene øver elevene i å anerkjenne hverandre. Informanten bruker uttrykket *å komme litt under huden på eleven* for å kunne vurdere hva eleven mestrer, relatert til et eksempel i anerkjennelse-situasjon om høytlesning, punkt 4.2.1. Informanten påpeker at hvis en elev ikke tør å lese høyt i klassen, kan i-Pad brukes som innlesingsverktøy, for så å spilles av for klassen. Etter andre og tredje gang våger muligens eleven mer, og læreren utøver en rolle som stillas og motivator for elevens utvikling. Svaret indikerer en bevissthet om ulik elevbehandling med bakgrunn i hennes ervervede kjennskap til eleven, som vi igjen finner støtte for i Læreplanens overordnede del: 3.1 *Prinsipper for skolens praksis: Et inkluderende læringsmiljø* (LK, 2020, s.17-18). Arbeidet informantene beskriver finner jeg igjen hos Honneth både i hans rettighets- og solidaritet-sfære. Informanten utviser respekt for enkeltindividet, og en ydmykhet i møtet, men bærer også med seg en solidarisk holdning for elevenes egenverdi, der hennes rolle blir en tilrettelegger.

Krav og evne å se alle: Informantene mener måten man møter elever på virker inn på den enkeltes ytelser, og fremholder viktigheten av å ha høye forventninger til alle. Det påpekes at hvis vi møter elever som underlytende, vil elevene lene seg tilbake og tenke at det ikke forventes noe av dem. Prisen betales av samfunn og individ, punkt 4.3.2. Dette leder oss til Dales (1980, s.9) poeng om at det er mye omsorg i å stille krav, uansett utgangspunkt. Informanten ser det som sin plikt å sette seg inn i enkeltelevens ferdigheter og kvaliteter, for å kunne hjelpe eleven i å anvende sine ferdigheter i sin utvikling. Det kan relateres til Unnelands (2019, s.135) syn på vurdering som en hjelp på veien, og uttrykket «øymor», men også muligheten i tilpasset opplæring. Haug (2007) påpeker at tilpasset opplæring skjer innenfor fellesskapets rammer (Berg & Nes, s.7). Informanten bringer opp ringvirkningene det kan få å være ettergivende eller unnlattende for enkeltindividet og samfunnet. I informantsvaret tolker jeg at det ligger innbakt en respekt for den enkelte, der læreren handler på vegne av eleven. Det er også i samsvar med Barnekonvensjonens, *artikkel 3, 1.ledd: Barns beste*. Gjennom høye forventninger strekkes eleven, som en av informantene sa. Dale (1980, s.9) hevder at en av vår tids store syndere er ettergivenhet. Ettergivenhet definerer han som å vike unna konflikter. Dale har etterlyst en omsorg fra læreren i dag, med et blikk for fremtiden. I et av informantsitatene finner jeg den omsorgen Dale etterlyser «... *Uansett hvordan det er, så tenker jeg den største uretten vi gjør mot barn er å ikke ha forventninger*». Jeg forstår informantene som hun ser verdien av forventning som et fremtidshåp.

5.5 Funn 4, Tid

Tid er en avgjørende og begrensende faktor i skolen, og er det informantene påpeker som den største trusselen i arbeidet med anerkjennelse og relasjon. Mangel på tid til å dvele ved eleven. I tidsfaktoren ligger andre faktorer implisitt. For å oppnå dype ekte relasjoner, mener informantene at de er avhengig av tid sammen med eleven. Informantenes erfaring er at i en hektisk skolehverdag skyver mangel på tid på relasjonsarbeidet, punkt 4.1.2.

Informantenes beskrivelse av egen disiplin er et stort, komplisert, mangefasettert fagfelt. Innbakt i det å være lærer ligger det adressert post om mange og ofte utydelige oppdrag fra myndigheter, samfunn og organisasjon, samt fra foreldre og elever. Det er i informantsvarene lett å fornemme en frustrasjon i retning av at skolen blir en havn hvor alt losses av, og lærerne blir kaiarbeideren som skal ta imot og utføre oppgavene. Ofte med en uklar instruks. Jeg forstår informantene som at det ikke skorter på viljen til anerkjennelse, men vilkårene den skal utøves

innen, begrenser mulighetene. Informantene opplever det som krevende å nå tilstrekkelig inn til alle elever i relasjonene, og forklarer det med elevers ulike lynne og evne til å gripe læreren. Det påpekes at enkelte elever *spiser opp læreren*, mens andre bare sitter der og gir lite av seg selv hvis ingen graver. For å nå alle i relasjonsarbeidet hevdes det at makstallet pr. lærer bør være 15 elever. Det påpekes at gevinsten ville vært et mer bærekraftig og humant samfunn. Informantene er slik jeg forstår det opptatt av at elevers selvfølelse og selvrespekt kommer som en følge av lærerens viede tid, tillit og en nennsomhet i møte med elevers ulikhet. Grepperud (2000, s.193) har påpekt distansen som skapes mellom elev og lærer gjennom lærerens opplevelse av «pensumspøkelset», et uttrykk han bruker om at formalkravene trumfer personlig nærhet.

Kristiansen (2017, s.123) støtter lærerne når han skriver at tid er en helt sentral dimensjon for å skape rom for anerkjennelse, og at uten tid kan vi aldri lære den andre å kjenne. Tid behøves for å bygge tillit og for å ha kontinuitet i relasjonen. Kristiansen relaterer tid til den relasjonelle- og subjektive tiden. Han skriver at det er ikke nødvendigvis antall minutter eller timer (selv om det også virker inn), men hvor lenge og på hvilken måte vi er til stede for den andre. Informantene påpeker rammefaktorer som krevende, men det er slik at rammefaktorer ikke er styrende. Muligens er det også i noen tilfeller et spørsmål om hva som verdiges og prioriteres. At noen faktorer rett og slett er rangert høyere enn andre, og slik sett trumfer tidsbruken i skolen. Det er i dette rommet lærerne, skole og samfunn må velge hva som har verdi. Jordet (2020 s. 145. s. 149) har gått inn i dette med utgangspunkt i nyere forskning og hevder at skolen bør bygge sin opplæring på en anerkjennende undervisningspraksis. Det vil kreve en fornyelse og forflytning i tanke og handling innenfor skolen, der fokuset bør rettes mot barns kunnskap. Han hevder kjerneproblemet i dagens skole er dens rigide praksiser, og mener tiden er moden for å sette relasjonsarbeid i system. Med det mener han at vi må se på organisering og arbeidsoppgaver i skolen, slik at lærerens tid kan flyttes nærmere eleven og at målet hele tiden må være elevens læring. Eleven må være den sentrale part i skolen og premisene bør ligge på samspill og konstruktivisme. Jordet (2020, s. 153) hevder problemet oppstår når skolen forholder seg til omverden på en indirekte måte, gjennom symbolsk kunnskap som er løsrevet fra en ytre virkelighet, og som gir eleven få muligheter til å forholde seg til den virkeligheten som kunnskapen representerer og refererer til. Læringen i skolen har med andre ord blitt en aktivitet i seg selv som ikke har noen naturlig sammenheng med, eller referanse til, det innholdet eleven lærer om. Videre fastslår Jordet (2020, s.154) at skolen har basert seg på en forestilling om at hovedveien til kunnskap går gjennom hodet. Det er med

andre ord først og fremst elevens evne til å mestre kunnskap og læringsformer som avgjør i hvilken grad de vil mestre opplæringen. En slik tilnæringsmåte krever at læreren bruker mye tid på å få elever til å passe inn i et system.

6. Avsluttende kommentar

Inngangen til fagstoffet har gått via Honneths anerkjennelse, mens problemstillingen rettet seg mot fire læreres *forståelse, erfaring* og *tiltak* relatert til en anerkjennende undervisningspraksis. Generelt kan vi si at Honneths ord er anslående og treffer lærernes intuitive erfaring. Det er fasinende at Honneths beskrivelser, til tross for at de ser ukjent ut for informantene, er å spore i informantenes tanker og svar. Jeg finner imidlertid ingen belegg for å fastslå en sammenheng mellom arbeidet som gjøres for å bygge elever anerkjennende og Honneths teori. Det jeg finner er en psykologisk- og sosiologisk forståelse av begrepet, og at problemstillingens innholdselementer i praksis fortøner seg som et hjul i stadig dreining. Samtidig finner jeg også en tydelig frustrasjon hos informantene knyttet til tid.

Etter snart to års arbeidet med fagstoffet slår det meg hvordan våre hverdags- og delevise fagbegreper farges av våre erfaringer, og arter seg ulikt for hver og en av oss. Denne empiriske studie viser at begrepet *anerkjennelse* synes å være faglig uklart, og det er i dag behov for en manual eller instruks for å forstå meningsinnholdet. Det er derfor behov for å presisere, innarbeide og videreutvikle anerkjennelse både teoretisk og praktisk. For at begrepet skal inneha sin funksjon, blir det uvurderlig at begrepstydigheten er intuitiv og forståelig for alle parter. På bakgrunn av informantsvarene og teori, kan anerkjennelse sies å ha en voldsom vekstfremmende betydning med tanke på de positive følgene det har for elev og samfunn. Relatert til den stadig økende forekomst av psykiske problemer blant unge, frafall i videregående, samt Hattis funn knyttet til elevers adferdsmessige, emosjonelle og kognitive distanse til skolen, mener jeg det er grunn til å se disse faktorene opp mot hverandre. Noe som også finner støtte i læreplanens overordne del, formålsparagrafen, og FNs menneskerettigheter.

Funnene viser en høy bevissthet hos alle informantene om anerkjennelsens kraft, og med den viten mener jeg studien er relevant med tanke på praksisfeltet, og som et ledd i forståelsen av en human bærekraftig skole, med rom for alle elever. Informantene er forent om at anerkjennelse ikke er et biprodukt, men noe som krever innsikt, vilje, energi og årvåkenhet i møte med den andre. Jeg finner tydelige tankespor hos informantene som er forenelig med Honneth, Løvlie Schibbye og sidesporet teori. Min forståelse er at informantenes anerkjennelse ligger tettere opp til Løvlie Schibbye relasjonelle anerkjennelsebegrep enn Honneths plurale, flerdimensjonale, frihetsledende begrep. I lærerens *forståelse, tiltak* og *erfaring* baserer de ofte anerkjennelsen på en relasjonell praksis. Det er derfor god grunn til å

tro at en bevisstgjøring av lærere i Honneths og Jordets arbeider ville kunne gagne elever, skole- og samfunn. Nye undervisningsformer bygget på en anerkjennende pedagogikk, der skolens praksis endres til en mer elevsentrert- og forskningsbasert undervisningsform er ønskelig. Jordet (2020, s.164) påpeker at skolens hovedproblem ser ut til å være at opplæringen ikke understøtter barns selvrealiserende tendens, og at skolen hindrer en høy andel elever å være aktør i eget liv.

Jordet (2020, s. 369) fastslår i sin bok at nøkkelen til en god skole ligger i det han kaller *anerkjennende pedagogikk*, og refererer med dette til Honneths teori som han mener beskriver de sentrale betingelsene for den gode skole for eleven. På bakgrunn av denne studien støtter jeg Jordet sin påstand. En slik retning vil kreve en legitimering av Honneths arbeider i skole Norge. En kamp om anerkjennelse vil være en dreining i tanke- og holdningsmønstret der skolen endrer sin undervisning, arbeidsmåter og vurderingsformer i tråd med hva forskning viser av god pedagogisk praksis. En praksis som møter barn på barns premisser.

Litteraturliste

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælen, E.N., Drugli, M. B. & Myhr, L. A. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse- et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark, Oppdragsrapport nr. 13, 2014).
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2007), i Berg og Nes (red). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport, 62). Volda: Høgskolen i Volda.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. (HiO -Rapport nr. 25, 2004). Oslo: Høgskolen i Oslo, lærarutdanning.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultateter*. NOVA-rapport 16/20. Hentet 20. mai 2021.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6415>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (s. 80-115). New York: Freeman.
- Barnekonvensjonen. *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen> og
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barnes, D. (2008). *Exploratory Talk for Learning* (s.1-15). IN: Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Red.). *Exploring Talk in Classroom*. London: Sage.
- Berg, G.D og Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. I G.D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring, Artikkelsamling utdanningsdirektoratet*. Hentet fra:
<https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21-2, 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. University of Auckland. Hentet fra:
<http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016) *Se eleven innenfra: Trygge barn i en mentaliserende skole*. *Bedre skole*, 29(1).

-
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2018). *Hva er tilknytning?* Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-ogkommentarer/aktuelt/hva-er-tilknytning>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metode: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brekke, I., Hardoy, I. & Von Simonsen, K. (2021, 29.04). Ny undersøkelse viser tydelig sammenheng mellom mental helse og skoleprestasjoner. *Aftenposten viten*. <https://www.aftenposten.no/viten/i/KyggeVE/ny-undersokelse-viser-tydelig-sammenheng-mellom-mental-helse-og-skoleprestasjoner>
- Bråten, I. (Red.), (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen
- Dale, E. (1980). *Hva er oppdragelse? En studie av sosialpedagogikk- og et oppgjør med «alternativ pedagogikk»*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. (2008a). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dale, E. (2008b). *Fellesskolen – reproduksjon av sosiale ulikheter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevers læring og trivsel* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- DuFour, R. & Marzano R.J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Elkind, D. (1971). *Børn og unge. En introduksjon til Jean Piaget*. København: Hans Ritzels Forlag A/S.
- FN, *Menneskerettighetene*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter>
- Fonagy, P. & Allison E. (2014). The Role of Mentalizing and Epistemic Trust in the Therapeutic Relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372-380-
<https://doi.org/10.1037/a0036505>

Furseth, I. & Everett E.L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (16. opplag 2018). Oslo: Universitetsforlaget.

Grepperud, G. (2000). *Tre års kjedsomhet? Om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Grimen, H. (2013). *Profesjon og kunnskap*. I Molander, A. & Terum L.I. (Red.). *Profesjonsstudier* (3.opplag). Oslo: Universitetsforlaget

Hattie, J. (2009). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Haug, P. (2020). *Tilpasset opplæring*. I Olsen, M.H. & Haug, P. (Red.). *Tilpasset opplæring*. (s.11-40). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Haug, P. (2016) Ein likeverdig skule i framtida? *Norsk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2, 64-77

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ein-likeverdig-skule-i-framtida/>

Hellesen, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Det norske samlaget.

Helgesen, R. (2016, 19.des). Verdiløftet? *Norsk Lektorlag*. Hentet fra: <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/verdiloft/>

Honneth, A. (med Willig, R.). (2003). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (M. C. Jacobsen, Overs.). København: Hans Reitzel.

Honneth, A. (med Willing, R.). (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik* (A. Jørgensen, Overs.). København: Hans Reitzel.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag AS.

Hunneide, K. (1985). *Piaget I skolen*. (2.utg.). Oslo: Cappelen forlag.

-
- Jacobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet. Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. *Agora*, (4), *Journal for metafysisk spekulasjon*, 27, (4), (s.5-22).
- Johannessen A., Tuft P.A. & Christoffersen L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Jordet, A.N. (2020). *Det sosiokulturelle perspektivet på læring*. Høgskolen i Innlandet Podkast, 4. Hentet fra:
https://inn.instructure.com/courses/7182/files/555416?module_item_id=129151
- Kermit, P. (2019). *Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole*. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: I barnehage og skole* (2. utg., s. 41-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkegaard, S. (2012). *Synspunkt for min Forfatter-Virkosomhet. En likefrem Meddelelse. Rapport til historien (1843)*.
- Klafki, W. (1959). *Kategorial dannelse 1, Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. I Dale E. L. (red). (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling – klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kristiansen, A. (2017). *Rom for anerkjennelse i utdanningsystemet*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Oslo: Pedlex.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (3.utg, 5.opplag) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvarv, (2010). *Vitskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Lovdata. *Kongerike Norges grunnlov*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Lysaker, O. (2011). *Etikk i praksis nr. 2*. <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etisk fordring* (4.utg). Aarhus: Forlaget Klim.
- Manger, T. (2016). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
- Myklebust, R. (2019). *Å forstå elevers læring*. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik (Red.). *Lærararbeid og læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Nes, K. & Sand, S. (2012). *Vurdering som tilpasset opplæring?* I Engen, T.O & Haug, P. (Red.). *I klasserommet: En studie av skolens praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nordahl, T. (2007). *Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter*. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring, Artikkelsamling Utdanningsdirektoratet*. (s.55-68). Hentet fra: <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevers læring og handlinger i skolen*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-8
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: Opplæringsloven kapittel 9A og god praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.L.L (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 33 (6), 530-537.

-
- Schibbye, A.L.L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner til barn* (4. opplag 2019). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2020). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk perspektiv*. (2.utg, 4.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays- Det instrumentalistiske mistaket*. Oslo: Aschehoug.
- Skoglund R. I. & Åmot I. (Red.), (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund R. I. & Åmot I. (Red.), (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoleportalen (u.å.) *Analyse av indekser Elevundersøkelsen 2020*. Hentet 15. mai 2021 fra <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/grunnskole/nasjonalt>
- Skårderud, F. (2016). *Personlighetens psykodynamikk*. I H. Høgh-Olesen, T., Dalsgaard & F., Skårderud (Red.), *Moderne personlighetspsykologi* (s.190-226). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien. Er et barneperspektiv mulig?
Pedagogisk forskning i Sverige, 8(1-2).
- Steinsholt, K. (2011). *Oppdragelse, pedagogikk og opplysning: Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver*. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*.
- Stern, D. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Strandberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Stålsett, S.J. (2011). *Respekt: Se om igjen*. Oslo: Pax

- Subero, D., Vujasinovic., E., & Esteban-Guitart, M. (2016). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 1-17.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitativ forskningsmetode i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Torjussen, L.P.S. (2011). *Danning, dialektikk, dialog- Skjervheims og Hellesnes` pedagogiske dannelsesfilosofi*. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Unneland, A. K. R. (2019). *Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering*. I Skoglund R. I. & Åmot I. (Red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanning nr. 6, 2021. Publisert 04.05 2021 kl. 11.19. *Skoleflink og skolelei*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/motivasjon-stortingsvalget-2021-ungdomsskole/skoleflink-og-skolelei/283665>
- Utdanningsdirektoratet. 29.01.2020. *Elevundersøkelsen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet (u.d.). *Formålsparagrafen*. Hentet 29. Juni 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læring og trivsel/læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Internalisering av høyere psykologiske funksjoner*. I Dale L.S. (1996), (Red.). *Skolens undervisning og barns utvikling: Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever Motivasjon, mestring og resultater*. Oslo: Nova Rapport

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1, NSD vurdering

Referansenummer

378169

Prosjekttittel

Problemstillingen som jeg søker svar på lyder: «Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning, hvordan arbeider de, og hvilke erfaringer har de?».

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Yassin Iversen, jonas.iveresen@inn.no, tlf: 62597955

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solvor Kristin Borren, solvor75@gmail.com, tlf: 92681530

Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2022

Vurdering (3)**03.09.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 29.08.2021. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.09.2021. Behandlingen kan fortsette. Det er gjort mindre endringer i formålet i prosjektet. Oppdatert intervjuguide og informasjonsskriv er lastet opp. NSD vil minne om at deltagerne i prosjektet vil være underlagt taushetsplikt som ansatte i skolen. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger om enkelt elever. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

7.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv

Forespørsel om intervjudeltagelse i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg er masterstudent på studiet *Tilpasset opplæring* ved Høgskolen i Innlandet. I den forbindelse skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt som vil bli min masteroppgave. Studiet forventes avsluttet vinter eller vår 2022. I dette skrevet vil jeg gi deg informasjon om prosjektet og hva en deltagelse i prosjektet vil bety for deg.

Fenomenet jeg ønsker å belyse er læreres opplevelse og erfaring med anerkjennelse. Formålet med undersøkelsen er å se på hvordan lærere forstår begrepet anerkjennelse, og om, og i tilfelle hvordan de arbeider med en anerkjennende praksis. I den forbindelse ønsker jeg å intervju erfarne lærere på barnetrinnet. Det er behov for fire informanter. Målet med studien er å bidra til å øke kunnskapen om konsekvensene av en anerkjennende praksis, samt bidra til refleksjon rundt pedagogiske og etiske valg. Dette vil i neste rekke forhåpentligvis lede til en interesse for temaet, samt sette læreres opplevelse og erfaring med anerkjennelse på dagsorden. Problemstillingen som jeg søker svar på lyder: «*Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de med anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?*».

I intervjuene vil det bli benyttet båndopptaker og det blir tatt notater. Lydopptakene lagres på diktafon og overføres til en separat harddisk som oppbevares innelåst, og adskilt fra øvrig materiell knyttet til masteroppgaven. Lydopptakene vil bli transkribert og anonymisert fortløpende etter at intervjuer er gjennomført. Lydopptakene vil deretter bli slettet. De transkriberte intervjuene vil slettes ved innlevering av masteroppgaven. Jeg vil i arbeidet med datainnsamlingen, og i selve masteroppgaven, ivareta konfidensialiteten ved å anonymisere både informanter og skoler med fiktive navn. Ingen opplysninger i prosjektet vil kunne spores tilbake til deltagerne. Informasjonen som fremkommer, vil bli brukt til å belyse masteroppgavens problemstilling og jeg plikter å behandle opplysninger i prosjektet basert på deres samtykke. Som informant i dette prosjektet har du rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi). Hvis du som informant ikke føler deg ivaretatt har du rett til å klage prosjektet inn for Datatilsynet. Tidsrammen for intervjuet anslås til maksimalt én time. Vi blir sammen enige om tid og sted.

Deltagelsen i prosjektet er helt frivillig, og du kan trekke deg fra prosjektet uten å oppgi grunn underveis. Hvis det skulle skje, vil alle opplysninger som har fremkommet i intervju bli slettet umiddelbart.

Ansvarlig for prosjektet er Høgskolen i Innlandet ved prosjektansvarlig Jonas Yassin Iversen, kontaktinformasjon: jonas.iversen@inn.no

Spørsmål knyttet til deltagelse i studiet kan rettes til meg på telefon: 92681530, eller på e-post: solvor75@gmail.com. Min veileder i dette arbeidet er Peder Haug ved Høgskolen i Volda. Han kan nås på: 95881915, eller på e-post: peder.haug@volda.no

Vennlig hilsen Solvor Kristin Borren.

7.3 Vedlegg 3, Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og ønsker å delta i intervjuet knyttet til problemstillingen: «*Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning, hvordan arbeider de, og hvilke erfaringer har de?*».

Jeg samtykker til:

Å delta i intervju.

At intervjuet blir tatt opp på båndopptaker.

At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.01.22 eller 15.05.22

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- *Personene som innhenter, behandler og får innsyn i datamaterialet er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt.*
- *Alle data som blir innhentet i undersøkelsen; «Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning, hvordan arbeider de, og hvilke erfaringer har de?», vil bli anonymisert, og intervjuopptak vil bli slettet ved avslutningen av prosjektet. Prosjektet avsluttes senest 15.mai 2022.*
- *Deltagerne i undersøkelsen har til enhver tid rett til å trekke seg uten å oppgi grunn for dette. Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.*

7.4 Vedlegg 4, Intervjuguide

Innledningsvis

- Presentasjon av meg og hensikten med undersøkelsen.
- Formålet med intervjuet: Jeg ønsker å få en innsikt i hvordan lærere utøver elevanerkjennelse, hva de mener om det, samt å få en innsikt i hvordan arbeidet med anerkjennelse arter seg i praksis.
- Presentasjon av problemstillingen: *Hvordan forstår lærere anerkjennende undervisning? Hvordan arbeider de for en anerkjennende undervisning, og hvilke erfaringer har de?* Fokuset er her rettet mot læreres erfaring og tilrettelegging.
 - Tidsramme: ca. 1t. intervju.
 - Lydopptak og notater underveis. Jeg informerer om min og veileders taushetsplikt, samt konfidensiell behandling av data og informants rett til å trekke seg fra undersøkelsen uten grunn underveis. Ved slutføring av prosjektet vil alle data bli slettet. Prosjektet avsluttes vinter/vår 2022.
 - Har du spørsmål før vi starter?

Erfaring og bakgrunn

1) Kan du fortelle litt om deg selv og yrkesbakgrunn? (-Antall år i skolen? - Hvilke trinn du underviser på nå? -Trivsel?) Hvorfor ble du lærer? Hva liker du med jobben? - og hvilke deler av jobben er du ikke så glad i? Hva ønsker du at dine elever skal tenke om deg?

Anerkjennelse for læring, og i undervisningen:

- 2) Hva legger du i begrepet anerkjennelse? Hva mener du det betyr å anerkjenne en elev faglig- og menneskelig?
- 3) Hva oppstår i eleven i det du anerkjenner han? - «Smitter» anerkjennelse? -Hva betyr i så fall det for relasjoner- og klassen?
- 4) Hvordan viser du anerkjennelse i din undervisning for et klassekollektiv? -Beskriv. Er eleven aktivt med i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke? På hvilken måte. Får eleven brukt

sine tidligere erfaringer i møtet med ny kunnskap? Hvordan. Tenker du deres tidligere erfaringer kan hjelpe dem til å forstå fagstoff? - Hva kreves da? Har du gode eksempler på en elevaktiv undervisningsform?

5) Eleven som aktør er et begrep, hvordan forstår du det? Bør lærere kjenne til sine elevers bakgrunn/ dens forståelseshorisont? – og aktivt spille på elevers referanseramme i undervisningen? Hvis ja: **Hvordan kan det gjøres?** Kan lærerens spørsmålstilling hjelpe elever inn i læringen? Opplever du det som overkommelig og fullt mulig *å bli kjent med og nå* alle dine elever menneskelig, innenfor de rammene som er gitt i undervisningssammenheng i dag?

6) Hvis du tenker på den kollektive kulturen, lærersamarbeid på din arbeidsplass – I hvilken grad vil du si at lærere står opp for sine elever? -er det viktig? Tenker du at dine elever vil si at du *står opp* for dem? – På hvilken måte, konkrete eksempler.

De tre sfærene

Kjærlighet:

7) Hva gjør du for å få en god relasjon til elever? Hva er den største utfordringen for å få til en god relasjon til elever? Tror du at alle dine elever opplever at dere har en god relasjon og føler seg forstått av deg? Fortell

8) Kan du beskrive en god relasjon du har til en av dine elever. Gjorde du/dere noe spesielt for at denne relasjonen skulle utviklet seg så positivt? -beskriv

9) Tror du at elever vurderer lærer faglig i barneskolen- Eller er en lærer en lærer? Hvordan oppnår du at elever får faglig tillitt til deg som lærer?

10) Elevmangfold: Hvor ulikt behandler du elever- og hvilke ulikheter er du opptatt av? Mener du det er lettere å like elever som presterer godt?

Rettighet:

11) Elever i Norsk skole har noen rettigheter i kraft av lovverk og læreplan. Hva slags (elev)-rettigheter er du som lærer opptatt av? -Vil du si at alle elever har de samme rettigheter til enhver tid? Hvilke erfaringer og synspunkter har du på paragraf 9A? Virker paragrafen anerkjennende for både elev og lærer? Har det forekommet at du har valgt å ikke agere ovenfor en elev i redsel for konsekvensene det kan få for deg som lærer?

12) Har du opplevd elever du ikke rår med? Hvilke virkemidler har du da? Kan anerkjennelse hjelpe i slike vansker? Hvor går grensen for akseptabel adferd? (- språkbruk, utagering ro, orden, innaktivitet -fremdrift, ytelser i læringsaktiviteter (læringstrykk), har ikke med utsyr, forstyrrer). Hvordan sanksjoneres adferd som ikke er akseptabel? Kollektiv straff forekommer det i dine timer? Hva tenker du om det? Hvor går grensen for elever som ikke er faglig *med*? - Ikke yter en arbeidsinnsats?

13) I lovverket står det en formulering i Formålsparagrafen om «*barnets beste*» – hva er det? -og hvordan vurderer du det? - og er *barns beste* alltid det samme i alle situasjoner, mellom ulike elever? Hvordan virker dette litt ullene begrepet som rettesnor i din praksis? - og hva fordrer slike formuleringer? er slike formuleringer et tema i kollegiet/kollegafellesskapet?

14) Kan du beskrive hvordan du legger i begrepet tilpasset undervisning? Hvordan praktiserer du hensynet til alle i din praksis? Hva tenker du om de praktiske følgende av dette begrepet? Henger tilpasset undervisning og anerkjennelse sammen? -i så fall hvordan?

Solidaritet:

15) Elev-type – er en betegnelse som ofte brukes. Det foregår ved at vi rangerer og plasserer elever i bokser etter: flinke, bråkete, underytter osv. – Tror du det virker inn på eleven? Myndig-gjør vi elever gjennom denne type ytringer? Kan det stride mot elevers rettigheter?

16) Hva gjør du for å skape et fellesskap i klassen? Hva risikerer man hvis eleven ikke føler en tilhørighet til et fellesskap? Hva gjør du for å se den enkelte elev? Hva går tapt hvis noen ikke trer frem, for den enkelte- og for fellesskapet?

17) Hva taper eleven på at læreren ikke stiller krav til dem faglig- og menneskelig? Har du alltid mulighet til å «ta kampen» med elever som burde blitt satt grenser for -Hva hindrer i så fall det? -Hva tenker du om irettesettelse? Er det lett, og greit å sette grenser for alle elever? Kan ettergivenhet forstås som en strategi for lærerens vern? Fortell.

Krenkelser:

18) Krenkelser alt som river et menneske ned. Tror du at det kan foregå krenkelser mot noen av dine elever i din klasse? På hvilken måte? – hva kan elever oppleve som krenkende i et arbeidsfellesskap? (– I det *menneskelige forholdet* mellom lærer og elev? I skolekulturen?) Kan lærer forhindre at elever utsettes for krenkelser? -Hva vil det kreve av deg som lærer?

19) Hvis vi linker anerkjennelse og krenkelse til noen praktiske situasjoner, beskriv hvordan du løser dette: En elev ytrer ønske om å slippe å lese høyt, -presentere noen for klassen, -delta i gruppearbeid, - løpe 60-meter- Skal eleven det da, eller bør de få slippe? Er det avhengig av elev, kontekst, eller relasjon? Eller er det likt for alle alltid?

20) Elever som utmerker seg spesielt bra- Kan det forekomme at anerkjennelse tilbakeholdes? – I hvilke settinger? Dine tanker her ...

Avsluttende spørsmål

21) Er det noe du ønsker å tilføre før vi avslutter intervjuet?

Tusen takk for samtalen, og for ditt bidrag til denne masteroppgaven.