

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Pia Konstane Anderssen og Lars Noem**

## **Masteroppgave**

# **Anerkjennelse, et felles verdensbilde?**

Recognition, a shared worldview?

Masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelærerutdanningen 1-7.trinn

MGLU-1-7 2019

**2024**

# Forord

I våre fem år på høgsolen innlandet har vi lært om viktigheten av anerkjennelse i pedagogikken, med en særlig vekt på anerkjennelse i skolen (Jordet, 2020). I vår-semesteret vårt fjerde studieår var vi så heldige å få den unike muligheten til å reise på utenlandspraksis til Zambia. Da vi fikk bekreftet at vi skulle reise til Zambia var vi allerede i gang med startprosessen rundt masteroppgaven, og vi fikk ideen om at vi skulle benytte oss av denne muligheten til å innhente data. På bakgrunn av anerkjennelsens store plass i vår norske lærerutdanning ønsket vi derfor å utforske norske og zambiske læreres praksis og forståelse av anerkjennelse i skolen.

Først ønsker vi å benytte denne muligheten til å takke vår veileder, Håvard Åsvoll, for gode råd og tilbakemeldinger gjennom vår skriveprosess. Vi har hatt stor nytte av din brede kunnskap og vi er veldig takknemlige for at du har hjulpet oss tilbake på rett kurs de gangene vi selv tvilte. Vi ønsker også å benytte anledningen til å rette en stor takk til Anne Marit Vesteraas Danbolt, vår kontaktperson på høgsolen innlandet og ansvarlig for reisen vår til Zambia. Vi ønsker å takke for muligheten vi fikk til å reise til Zambia, og dine gode råd på veien. Samtidig ønsker vi å fremheve viktigheten av din rolle i startfasen av vårt prosjekt, hvor vi ikke var tildelt en veileder enda. Dine gode råd, erfaringer og veiledning var en trygghet vi alltid kunne lene oss på.

Tusen takk til alle deltagere, som har delt åpent om tanker og egen praksis. Uten deres bidrag hadde det aldri kunne blitt noen oppgave.

Avslutningsvis ønsker vi å fremheve viktigheten av det gode samarbeidet vi som forfattere har hatt gjennom hele prosessen. Som kjæresten og samboeren har det vært svært interessant å utforske dette temaet sammen, i inn og utland. Det har vært en lærerik prosess, både for oss som samboere og i tråd med oppgaven. Vi setter spesielt pris på de felles opplevelsene og erfaringene vi har med oss fra Zambia. Tusen takk til den fine gjengen vi hadde utenlandspraksis med.

Hamar, 2024

Pia Konstanse Anderssen og Lars Noem

## Norsk Sammendrag

Denne masteroppgaver tar for seg anerkjennelse i klasserommet med utgangspunkt i problemstillingen “*På hvilke måter kommer lærerens anerkjennelse av elever på mellomtrinnet til uttrykk i zambisk og norsk skole?*” Studien undersøker lærernes forståelse og utøvelse av anerkjennende praksis i norske og zambiske klasserom, samt hvordan dette kommer til uttrykk i de to ulike kulturelle kontekstene. Avslutningsvis tar studien for seg tillit som grunnlag for anerkjennende praksis.

Denne kvalitative casestudien bygger på teori om Arne Jordets (2020) skoleaktualisering av anerkjennelsesteori, det sør-afrikanske verdensbilde Ubuntu og Mncedisi Christian Maphalalas skoleaktualisering av de medfølgende verdiene, Knut E. Løgstrup (2000) sin etiske fordring og tidligere forskning om anerkjennelse og lærer-elev relasjonen. Datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer og ikke-deltakende observasjoner, av til sammen seks deltager. Tre lærere i norsk skole og tre lærere i zambisk skole. Ved bruk av tematisk analyse, forsøker vi å få tilgang til deltagerens meningsinnhold i deres handlinger og beskrivelser av tanker og erfaringer. Forskningsprosjektet har en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming.

Funnene i denne studien tyder på at lærere i både norsk og zambisk skole anerkjenner sine elever i klasserommet gjennom de tre sfærene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Det framkommer at deltagerne i begge land ser på anerkjennelse som en *naturlig* del av sin profesjon, og som et viktig grunnlag for elevens læring og utvikling. Her påpekes lærer-elev relasjonen som spesielt viktig. I funnene framkommer det likevel ulike praksiser for hvordan anerkjennelse utøves i de to ulike kulturelle kontekstene, som er påvirket av blant annet elev-antall og sosioøkonomiske forhold. Lærerne i den norske skolen utøver, hovedsakelig, anerkjennelse i klasserommet gjennom verbal ros, nikk, smil, øyekontakt og tilpasninger til enkeltelever. Lærerne i den zambiske skolen utøver, hovedsakelig, anerkjennelse i klasserommet gjennom verbal ros, applaus og klapping, samt delegering av ansvar og oppgaver. Funnene viser til at tillit og trygghet er viktige grunnlag for anerkjennende praksis og elevens deltakelse i klasserommet. Studien har derfor drøftet om tillit ligger som grunnlag for anerkjennende praksis i skolen.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

This master's thesis examines recognition in the classroom based on the research question "*In what ways does the teacher's recognition of students in middle school manifest in Zambian and Norwegian schools?*" The study investigates teachers' understanding and practice of recognition in Norwegian and Zambian classrooms, as well as how this is expressed in the two different cultural contexts. Finally, the study explores trust as the basis for recognition practice.

This qualitative case study is based on Arne Jordet's (2020) application of recognition theory in education, the South African worldview of Ubuntu, and Mncedisi Christian Maphalala's application of accompanying values, Knut E. Løgstrup's (1956/2000) ethical demand, and previous research on recognition and the teacher-student relationship. The data were collected through semi-structured interviews and non-participant observations, involving a total of six participants: three teachers in Norwegian schools and three teachers in Zambian schools. Through thematic analysis, we seek to access the participants' meanings in their actions and descriptions of thoughts and experiences. The research project adopts a phenomenological and hermeneutic epistemological approach.

The findings of this study suggest that teachers in both Norwegian and Zambian schools recognize their students in the classroom through the three spheres consisting of love, rights, and social appreciation. It emerges that participants in both countries view recognition as a natural part of their profession and as an important foundation for students' learning and development. The teacher-student relationship is highlighted as particularly important. However, the findings reveal different practices in how recognition is carried out in the two different cultural contexts, influenced by factors such as class size and socio-economic conditions. Teachers in Norwegian schools primarily express recognition in the classroom through verbal praise, nods, smiles, eye contact, and adjustments to individual students. Teachers in Zambian schools primarily express recognition in the classroom through verbal praise, applause, clapping, as well as delegating responsibilities and tasks. The findings indicate that trust and security are important foundations for recognition practice and students' participation in the classroom. Therefore, the study has discussed whether trust serves as the basis for recognition practice in schools.

# Innhold

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 Innledning</b> .....                               | 7   |
| Bakgrunn for problemstilling og tema .....              | 7   |
| Forskningsspørsmål.....                                 | 8   |
| <b>2 Kontekst</b> .....                                 | 9   |
| 2.1 Lærerutdanningen og læreplanen i Norge .....        | 9   |
| 2.2 Lærerutdanning og læreplan i Zambia.....            | 11  |
| <b>3 Teori og tidligere forskning</b> .....             | 16  |
| 3.1 Anerkjennelse .....                                 | 16  |
| 3.2 Ubuntu .....  | 35  |
| 3.3 Løgstrup: Den etiske fordring.....                  | 39  |
| 3.4 Tidligere forskning .....                           | 41  |
| <b>4 Forskningsdesign</b> .....                         | 46  |
| 4.1 Multiple-case studie.....                           | 46  |
| 4.2 Kvalitative metoder .....                           | 47  |
| 4.3 Vitenskapsteoretiske perspektiver .....             | 47  |
| 4.4 Metodevalg .....                                    | 49  |
| 4.5 Generering av data.....                             | 53  |
| 4.6 Forskningsetiske betraktninger.....                 | 55  |
| 4.7 Analyse .....                                       | 60  |
| <b>5 Presentasjon av funn</b> .....                     | 66  |
| 5.1 Lærerens forståelse av begrepet anerkjennelse ..... | 66  |
| 5.2 Lærerens utøvelse av anerkjennelse .....            | 77  |
| 5.3 Kontekst.....                                       | 85  |
| <b>6 Drøfting av funn</b> .....                         | 94  |
| 6.1 Kontekst.....                                       | 94  |
| 6.2 Kjærlighet.....                                     | 100 |
| 6.3 Rettigheter .....                                   | 109 |
| 6.4 Sosial verdsetting.....                             | 113 |
| 6.5 Tillit som grunnlag for anerkjennelse? .....        | 118 |
| <b>7 Avsluttende bemerkninger</b> .....                 | 123 |
| 7.1 Begrensninger og videre forskning på feltet.....    | 125 |
| <b>8 Litteraturliste</b> .....                          | 127 |
| <b>Vedlegg 1: Zambisk lærerutdanning</b> .....          | 130 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>Vedlegg 2: Sikt Godkjenning .....</b>          | <b>131</b> |
| <b>Vedlegg 3: Norsk informasjonsskriv .....</b>   | <b>132</b> |
| <b>Vedlegg 4: Engelsk Informasjonsskriv .....</b> | <b>135</b> |
| <b>Vedlegg 5: Norsk Intervjuguide.....</b>        | <b>138</b> |
| <b>Vedlegg 6: Engelsk Intervjuguide.....</b>      | <b>139</b> |

# 1 Innledning

I vår kvalitative studie ønsker vi å undersøke hvordan læreres anerkjennelse av elever i Zambisk og Norsk skole kommer til uttrykk. I dette kapittelet vil vi derfor aktualisere temaet “anerkjennelse i skolen” og bakgrunnen for hvorfor vi ønsker å undersøke dette. Videre vil vi presentere vår problemstilling og de tilhørende forskningsspørsmålene.

Bakgrunn for problemstilling og tema

Anerkjennelse, med særlig vekt på Jordet (2020) sin skoleaktualisering, har en stor plass i den norske lærerutdanningen. Det er i tillegg klare føringer for anerkjennelse i den norske læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for dette, kan fenomenet virke som lite håndfast, for hva er egentlig en anerkjennende pedagogikk og hvordan utøves den? Det viser seg å være svært lite forskning på anerkjennende praksis i skolen. Vi ønsker derfor med denne oppgaven å gi et lite bidrag og samtidig oppfordre til mer forskning på feltet.

Med bakgrunn i dette, vil vi utforske lærerens anerkjennelse av elever i klasserommet. I vårt fjerde studieår fikk vi en unik mulighet til å utforske dette teamet i en flerkulturell kontekst, da vi fikk tilbud om å gjennomføre praksis i Zambia. Vi besluttet oss derfor for å benytte oss av utenlandspraksisen, slik at vi kunne undersøke fenomenet i to ulike kulturelle kontekster og på denne måten belyse likheter og forskjeller på tvers av grenser. Vi så derfor nærmere på den zambiske lærerplanen (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013) og retningslinjene for lærerpraksis (Ministry of General Education, 2019), for å se om anerkjennelse hadde samme tyngde i zambiske rammeverk, slik vi opplevde at det hadde i Norge. Det viste seg at anerkjennelse, dog ikke eksplisitt nevnt i samme grad som i de norske styringsdokumentene, kan tolkes å vise seg ved mange anledninger (se kap.2).

Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteorien tar for seg en norsk kontekst, og baserer seg på vesteuropeisk tenkning. Vi velger derfor å se nærmere på hva annet som kan ligge til grunn for den anerkjennende praksisen i den zambiske konteksten. Det sør-afrikanske verdensbilde og filosofien Ubuntu viser seg som et grunnlag for verdier om fellesskap og samhold i store deler av Afrika med grunntanken om at “jeg eksisterer, fordi du eksisterer” (Bergersen, 2017). Vi ønsker derfor å drøfte Ubuntu verdier og grunntanke i tråd med den vestlige teorien om anerkjennelse, sammen med lærerens forståelse og utøvelse av anerkjennelse i de to ulike kulturelle kontekstene. På denne måten ønsker vi å belyse likhetene

de to perspektivene bringer med seg. Med bakgrunn i dette kan man derfor stille seg spørsmålet om anerkjennelse er et felles verdensbilde?

Videre er det verdt å spørre seg om det ligger noe mer til grunn i anerkjennelse i skolen enn det Jordet (2020) uttrykker. Som Jordet (2020) selv påpeker, bygger lærerens profesjonsetikk på Løgstrups (1956/2000) etiske fordring. Vi ønsker derfor å se på tillit som et essensielt grunnlag i anerkjennende pedagogikk, og belyse dette med en egenutviklet modell for anerkjennelse (se kap. 6).

Anerkjennelse er et komplekst fenomen, og vi har derfor valgt å avgrense vår undersøkelse til å fokusere på lærerens anerkjennelse av elevene i klasserommet, med bakgrunn i Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteori. Vi har med utgangspunkt i dette formulert følgende problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål;

**På hvilke måter kommer lærerens anerkjennelse av elever på mellomtrinnet til uttrykk i zambisk og norsk skole?**

Forskningsspørsmål

1. Hvordan forstår lærerne fenomenet anerkjennelse i klasserommet?
2. Hvordan utøver lærerne fenomenet anerkjennelse i klasserommet?
3. Hvordan kommer anerkjennelse i to ulike kulturelle kontekster til synet i klasserommet?



## 2 Kontekst

I dette kapittelet vil vi presentere ulike relevante norske og zambiske kontekster med bakgrunn i hva oppgaven ønsker å utforske. Vi ser det derfor som relevant å se nærmere på lærerutdanningen og læreplanene i Zambia og Norge.

### 2.1 Lærerutdanningen og læreplanen i Norge

#### Retningslinjer for lærerutdanningen

Grunnskolelærerutdanningen i Norge er nå en femårig masterutdanning med hensikt å utdanne profesjonelle lærere som kvalifiserer til jobb i grunnskolen. Denne lærerutdanningen er regulert av norsk lov gjennom “Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7” (2016, § 1), og formålet med forskriften siteres, “Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, basert på forskning og erfaringskunnskap.” (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 1). Det kommer tydelig frem i forskriftens formål at utdanningen skal bygge på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Dette er også viktige elementer i forskriftens læringsutbytte. Lærerstudenter skal ha inngående kunnskap om relevant forskning, teori og vitenskapelige tenkemåter, samtidig som de skal ha inngående kunnskap om hvordan elevers faglige og sosiale læring og hva som fremmer dette (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2). Med denne kunnskapen skal lærerstudentene kunne skape læringsmiljøer som bidrar til sosial og faglig læring, hvor de skal kunne vurdere elevers læring og tilpasse den til den enkeltes forutsetninger og behov (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 2). På bakgrunn av hva forskriften pålegger Norsk lærerutdanning kan man hevde at den norske læreren skal være svært kunnskapsrik. Forskriften (2016) nevner ikke eksplisitt fenomenet anerkjennelse, men vi vil hevde at anerkjennelsen er inkorporert i tilnærmet alle elementene, basert på at anerkjennelse er godt etablert i forskning og teori, samtidig som det er empirisk bevist hvilke fordeler slik pedagogikk medfører. Som vi vil presentere i kapittel 3, inkorporerer Arne Jordet (2020) anerkjennelse inn i en norsk skolekontekst, hvor han hevder at anerkjennelse kan benyttes som et overordnet rammeverk i skolen.

## Lærerplanen

For å se nærmere på anerkjennelsens betydning og relevans for norsk skole, ønsker vi å presentere sentrale aspekter ved overordnet del, da “Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen” samtidig som at “Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.” (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av dette vil derfor overordnet del være med på å legge føringer for alt av skolens virke. Selv om anerkjennelse ikke er eksplisitt nevnt i styringsdokumentene for lærerutdanningene, finner vi derimot begrepet anerkjennelse nevnt flere steder i den overordnede delen av læreplanen. På bakgrunn av dette kan vi derfor konkludere med at det likevel er en viktig del av den pedagogiske praksisen i norsk skole. Vi finner eksempler på dette i ulike kapitler i læreplanens overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017):

1.1 Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, *anerkjennes* menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.

1.1 Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter *anerkjennes* og verdsettes.

2.0 Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må *anerkjenne* barndommens og ungdomstidens egenverdi.

3.1 Når vi selv opplever å bli *anerkjent* og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre.

3.1 I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold *anerkjennes* som en ressurs.

3.1 Når barn og unge møter respekt og *anerkjennelse* i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet.

Som vist ovenfor refereres det til fenomenet anerkjennelse ved mange anledninger og sammenhenger. Under overordnet del 1.1 Menneskeverdet (Kunnskapsdepartementet, 2017), ser vi at anerkjennelse trekkes frem som et viktig aspekt. Læreren skal se den enkelte, vise omsorg og anerkjenne og verdsette ulikheter. Dette er også sentrale aspekter ved Jordet (2020)

sin anvendelse av anerkjennelse i skolekontekst, særlig knyttet til den private sfæren og kjærlighet.

Overordnet del kapittel 2, om prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017) poengterer at skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi. Barnet er altså ikke et blankt ark som skal fylles inn med det samfunnet mener er relevant, men et autonomt individ med egne verdier, meninger og rettigheter. For å anerkjenne barndommens egenverdi kan et av aspektene ved dette knyttet opp mot Arne Jordet (2020) sin beskrivelse av rettigheter i skolen, og hvordan barn må anerkjennes som rettslig autonome individer for å bli dannede mennesker som skal fungere i det moderne samfunnet.

I neste kapittel av overordnet del, “prinsipper for skolens praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2017) kommer det frem at elever som opplever å bli anerkjent og vist tillit lærer å verdsette seg selv og andre. Samtidig er det tydelig at ulikheter og mangfold skal anerkjennes som en ressurs fra læreren. Kapittel 3.1 hevder derfor at elever som møtes med en slik anerkjennende praksis og respekt vil oppleve tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Hvordan deler av overordnet del som er presentert i dette kapitlet knytter direkte inn i Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteori er interessante drøftingsmomenter som vil bli utforsket i kapittel 6.

## 2.2 Lærerutdanning og læreplan i Zambia

### Utdanning og retningslinjer for undervisningspraksis

Lærerutdanning i Zambia er kompleks og man har mange muligheter som kan lede til læreryrket (se vedlegg 1), der sertifikater, diplomer, bachelorgrad, mastergrad og doktorgrad alle kvalifiserer deg til ulike nivåer i yrket (Zambia Qualifications Authority, 2016). The ministry of General Education i Zambia publiserte i 2019 en standard/retningslinjer for undervisningspraksis for læreryrket. Der påpekes det at “Practice for the Teaching Profession document will be found useful by all the key actors in the education sector to ensure that quality and relevant education is delivered.” (s. IV). Med bakgrunn i dette ser vi det som relevant å presentere denne standarden i tråd med hva den zambiske lærerutdanningen ønsker å oppnå, på lik linje som retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 i Norge beskriver mål for ferdig-utdannende lærere.

Standarden er delt inn i seks praksisområder, med tilhørende retningslinjer for praksisen (Ministry of General Education, 2019, s. 9), der vi kun vil trekke fram de som er relevant i forhold til vår oppgave. Det beskrives at det forventes at nyutdannede lærere minst skal “demonstrate theoretical understanding of the standard” i tråd med alle praksisområdene beskrevet (s.9). Vi velger å trekke fram de relevante standardene, basert på tre kategorier i vår oppgave; anerkjennelse, Ubuntu og kontekst, som alle vil være en del av drøftingsmomentene i oppgaven.

Vi mener at anerkjennelse kan komme til uttrykk i de følgende praksisområdene.

- “1.3 Ensure learners are listened to and heard, and their views are acted upon where appropriate through the student councils at school level and unions at tertiary level.”
- “1.4 Promote an inclusive environment in which the diversity, needs and prior experiences of learners are acknowledged, respected and considered.”
- “2.3 Possess and apply a high level of pedagogical skills.”
- “2.8 Assess, provide feedback and report on individual’s learning, seeking to make consistent and accurate judgments.”
- “6.1 Engage in education research to inform practice.”

Det er interessant å påpeke at praksisområdet 1.4 benytter begrepet “acknowledged”, som er en av de engelske ordene vi benyttet i Zambia for å beskrive anerkjennende praksis. Gjennom 1.4 kommer det tydelig frem at mangfold blant elevene skal bli anerkjent. På bakgrunn av dette kan vi hevde at også lærere i Zambia er underlagt styringsdokumenter som spesifikt nevner anerkjennelse.

Videre ønsker vi å presentere de praksisområdene vi ser i lys av både anerkjennelse og Ubuntu.

- “1.1 Maintain high levels of professional conduct at all times.”
- “1.2 Respect and promote the multi-cultural heritage of Zambia and ensure that it is evident in the classroom culture.”
- “3.5 Ensure the social and emotional well-being of learners.”

Det siste praksisområdet vi ønsker å belyse kan sees i tråd av de kontekstuelle funnene vi har gjort i vår oppgave.

- “1.5 Promote child protection, health and safety in home and school environments.”

Retningslinjene (Ministry of General Education, 2019, s.10-14) som er presentert i dette kapittelet vi drøftes i kapittel 6 i tråd med relevant teori og funnene som er gjort.

## Læreplanen

Vi ønsker i dette kapittelet å se nærmere på den nåværende lærerplanen i Zambia for å kunne utforske hvilke styringsdokumenter som ligger til grunn for valgene og tankene som de Zambiske lærerne baserte seg på i sin praksis. For å aktualisere dette ønsker vi å presentere hensikten med den zambiske lærerplanen.

“Zambia is undergoing rapid sosio-economic development and the education sector is no exception. Education is agent of change.” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013). Det kommer tydelig frem her at utdanning er et viktig aspekt for den Zambiske staten, og som de hevder er utdanning den drivende faktoren for å skape endring. En endring som beskrives som et ønske om å bli “A prosperous middle-income nation” innen 2030 (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013). Gjennom denne visjonen hevder lærerplanen at utdanningen skal gi elevene de nødvendige egenskapene for aktiv samfunnsdeltakelse.

I den Zambiske lærerplanen fant vi ingen direkte sitater som pålegger lærere å anerkjenne elever, eller hvilke positive effekter anerkjennelse kan ha. Vi fant derimot flere sentrale elementer ved lærerplanen som vi ønsker å presentere, og senere knytte til anerkjennende pedagogikk.

Da lærerplanen i 2013 skulle gjennomgås, ble det utarbeidet et konseptuelt rammeverk som skulle fungere som en rettesnor for de involverte. Der gjøres det rede for hvilke sentrale elementer de ønsker seg i en ferdigutviklet lærerplan. For vår studie vil det være hensiktsmessig å gjøre rede for særlig to av disse punktene, “Learner-centred and interactive” og “Based upon or has linkages with research” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 11). Samtidig poengteres det også i rammeverket for lærerplan-

gjennomgangen, hva denne gjennomgangen må ta hensyn til. Her kommer det frem at det skal tas hensyn til “Nature and characteristic of the learners” og “Learning environment and opportunities” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 11). En lærerplan som baserer seg på lærersentret og interaktiv undervisning med grunnlag i forskning, samtidig som den tar hensyn til den enkelte elev og læringsmiljøet kan sees i sammenheng med både Ubuntu og anerkjennelse, dette vil vi utforske videre i kapittel 6.

Et annet aspekt ved lærerplanen vi ønsker å presentere er “education guiding principles” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 30). Vi ønsker å argumentere for at dette er tilsvarende overordnet del i den norske lærerplanen, basert på at disse prinsippene skal være førende for all undervisning. Vi ønsker spesielt å se nærmere på to av disse prinsippene. En av disse er “Appropriate oppportunitets” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 31). Dette prinsippet minner om vår norske § 1-3, retten til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998).

“This principle is based on the understanding that not all learners can learn the same thing in the same way and at the same pace in spite of the fact that they all have to complete a specific level in a stipulated time.” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 31)

Det gjøres videre rede for at lærere må tilrettelegge undervisningen sin, slik at alle elevene kan dra nytte av den. Det andre prinsippet for den Zambiske lærerplanen som vi ønsker å presentere er “Equity and Equality”, dette prinsippet hevder at “The education system seeks to promote equality of access, participation and benefit to all regardless of their individual needs and abilities.” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 32). Dette prinsippet har noen av de samme aspektene som det forrige, men vektlegger likestilling. Det påpekes hvordan hvert individ er unikt, og at dette er en styrke som må dyrkes i klasserommet, hvor man legger til rette for at man har ulike interesser, talenter og evner. Avslutningsvis ønsker vi å presentere et sitat fra lærerplanen som aktualiserer anerkjennelsesteori og ubuntu i den zambiske skolen. “The curriculum development process should take a global view of the new trends, strategies and practices, and embrace indigenous

heritage and thoughts that could fit in the local and national situations.” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 70). Dette sitatet åpner opp for å se koblinger til den vestlige anerkjennelsesteorien, samtidig som at den sørafrikanske filosofien Ubuntu får plass.

### 3 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi presentere det teoretiske rammeverket for vår oppgave, bestående av Arne Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteori, Maphalala (2017) sin skoleaktualisering av Ubuntu og Løgstrup (1956/2000) sin etiske fordring. I tråd med disse teoriene ser vi det som relevant å gjøre rede for anerkjennelse som fenomen, og Ubuntu som filosofi og verdensbilde. Til tross for at anerkjennelsesteorien Jordet (2020) tar utgangspunkt i opprinnelig tilhører Axel Honneth, velger vi å benytte oss av Jordet (2020) sin skoleaktualisering av teorien. Dette på bakgrunn av hans oversettelse fra en samfunnsteori til en skoleteori. Dermed behøver vi ikke å bruke tid på å gjøre denne oversettelsen på egenhånd, da den allerede eksisterer. Teoriene og Ubuntu vil ses og drøftes i lys av hverandre i kapittel 6. Avslutningsvis i dette kapitlet vil vi presentere tidligere forskning. På bakgrunn av lite forskning på feltet har vi tatt en beslutning om å presentere det vi ser på som relevant i forhold til egne funn, for at oppgaven ikke skal overskride egne avgrensinger.

#### 3.1 Anerkjennelse

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for fenomenet anerkjennelse og presentere Arne Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteori. På bakgrunn av lærerens anerkjennelse i klasserommet som studiens hovedfokus, vil det være relevant å presentere Jordets (2020) aktualisering i sin helhet.

#### Fenomenet anerkjennelse - En begrepsavklaring

På bakgrunn av at anerkjennelse blir et grunnleggende fenomen i vår studie, ønsker vi å definere og avgrense dette fenomenet. I litteratur refereres ofte anerkjennelse til som et “begrep”, også i Arne Jordet (2020) sin bok *Anerkjennelse i skolen*. I denne oppgaven ønsker vi å referere til anerkjennelse som et fenomen, da vi mener at det består av en kompleksitet som tenderer til å unndra seg språket.

I daglig tale og litteratur knyttes ordet anerkjennelse gjerne til en form for muntlig ros, eller andre positivt ladde muntlige tilbakemeldinger. Ved en nærmere titt på begrepet vil man derimot finne at anerkjennelse er langt mer komplekst enn ros. “Begrepet anerkjennelse kommer av det tyske ordet “anerkennen” som betyr å respektere, rose og påskjønne noe eller noen, og dermed erkjenne det den andre er, gjør eller sier som sant og gyldig” (Jordet, 2020, s. 86). Et syn på anerkjennelse som et synonym for ros vil derfor være en forenkling av fenomenet



og en slik forståelse av fenomenet vil kun se på den overflatiske formen for anerkjennelse, hvor individets prestasjoner er kjernen.

For å forstå anerkjennelse som et komplekst fenomen krever det at man ser det i en medmenneskelig kontekst. Basert på en relasjonell forståelse av anerkjennelsesbegrepet, kan anerkjennelse defineres på følgende måte: «Anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med et annet menneske» (Schibbye, 1996, sitert i Jordet, 2021 s. 87). I denne forståelsen av anerkjennelse vektlegges medmenneskelige aspekter og møtet mellom mennesker. Med en slik forståelse som et utgangspunkt kan anerkjennelse forstås som en “en holdning som kommer til uttrykk i praksis i en relasjon, hvor det sentrale er å møte den andre som et subjekt ved å ta den andres opplevelsesmessige perspektiv”. (Jordet, 2021, s. 87). Denne forståelsen av anerkjennelse baserer seg på en væremåte, og blir i skolen særlig fremtredende i lærer-elev relasjonen. Arne Jordet (2020) hevder derimot at for å forstå de utfordringene som skolen står ovenfor er også anerkjennelsesbegrepet nødt til å peke utover, det er nødvendig med et anerkjennelsesbegrep som rommer skolens samlede virksomhet (s. 88). Dette mener Jordet (2020) å ha funnet i Honneth sin teori om Anerkjennelse, og hevder i sin bok at “Det er en teori som kan fungere som et teoretisk rammeverk for utviklingen av en overbyggende pedagogisk teori som kan vise psykologiske og eksistensielle behov (...)” (s. 89). Dette vil også ivareta prinsipper om barns menneskeverd, nedfelt i styringsdokumenter slik som FN’s barnekonvensjon og opplæringsloven (Jordet, 2020, s.89).

### Anerkjennelse i skolen

I 2020 ga Arne Jordet ut boken *Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring*. Han trekker frem at en av fire elever velger å slutte i skolen når de blir gamle nok til å kunne ta valget, og at dette en alvorlig utfordring vi står ovenfor. Han hevder videre at “Mye er bra i norsk skole, men alle som er tett på skolehverdagen, først og fremst lærere og skoleledere, erkjenner også at skolen ikke fungerer like godt for alle elever.” (Jordet, 2020, s. 1). Jordet (2020) mener at skolen mangler en helhetlig og overordnet forståelse av skolens utfordringer, og ønsker med sin bok å bidra med et teoretisk rammeverk som skal kunne vise vei mot en bedre skole for samtlige elever (s. 1).

Med Axel Honneth sin teori som et teoretisk rammeverk ser Jordet (2020) anerkjennelsesteorien i lys av norsk skole, og hvilke konsekvenser dette vil ha for læreres pedagogiske praksis.

Grunnleggende i Jordet (2020) sin teori er at “anerkjennelse er barns mest fundamentale eksistensielle og psykologiske behov” (s. 121). I Jordet (2020) sin videreutvikling av teorien er det tre aspekter ved anerkjennelse som barn er avhengige av, kjærlighet, rettigheter og sosial verdsettelse. Kjærlighet vil bygge barnets selvfølelse, rettigheter vil utvikle selvrespekt og sosial verdsettelse vil bidra til at barnet får selvtillit. Han hevder at en anerkjennelse av disse tre forholdene danner barnets selvverd (identitet), som blir barnets fundamentale referanseramme i livet (Jordet, 2020, s. 121).

Anerkjennelse blir derfor et sentralt aspekt for å kunne bli et selvrealiserende og dannet individ. Dette knytter direkte inn i et av den norske skoles viktigste aspekter, dannelsesoppgaven. “Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.” (Kunnskapsdepartementet, 2017), samtidig som at “Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.” (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å realisere denne dannelsesprosessen må barnet oppleve en grad av trygghet på egen verdi (selvfølelse), en opplevelse av rettslig autonomi (selvrespekt) og en trygghet og tro på egne ferdigheter og kunnskaper (selvtillit) (Jordet, 2020, s. 121). Jordet (2020) hevder at dette er forutsetninger og betingelser som barnet selv ikke rår over, men en direkte konsekvens av anerkjennelseserfaringer. På bakgrunn av dette blir derfor anerkjennelse den mest sentrale forutsetningen for barns faglige og sosiale læring i skolen. Dette ansvaret vil falle på skolens ansatte, som må skape grunnlaget for anerkjennelse i profesjonelle læringsfellesskap (Jordet, 2020, s. 121). Jordet (2020) trekker frem at det er subjektet som sitter med definisjonsretten når det kommer til hva som er anerkjennelse. Det er derfor ikke tilstrekkelig at læreren selv hevder å ha anerkjent (s. 130).

### Begrepet kjærlighet

Kjærlighet er en av Axel Honneth sine tre anerkjennelsesformer og Jordet (2020) påpeker at Honneth aviser den smale og innskrenkende forståelsen av kjærlighet, men at det er de sterke følelsesmessige bindingene mellom primære relasjoner som er sentralt for begrepet (s. 168). Som følge av slike relasjoner hevder Jordet (2020) at individet vil få en “emosjonell trygghet” til seg selv og andre. Denne emosjonelle tryggheten blir grunnlaget for utviklingen av selvfølelsen.

Han påpeker at god selvfølelse vil representere individets forutsetning for autonom deltakelse i samfunnet. På bakgrunn av dette blir derfor kjærlighet en livsviktig forutsetning for menneskets identitetsutvikling. Jordet (2020) trekker fram at dette aspektet også har dekning i annen teori, og kjærlighet som et livsnødvendig aspekt ved menneskers liv er grunnleggende i både Carl R. Rogers og Abraham Maslows tenkning (s. 168). Jordet (2020) påpeker også at forskningen de siste 50 årene har underbygget slike påstander empirisk, og sammenfatter kjernene i kunnskapen med at erfaringen av kjærlighet er en nødvendig betingelse for et godt liv (s. 168-169). “Slik framstår kjærlighet sannsynligvis som menneskets mest grunnleggende behov” (Jordet, 2020, s. 169).

Honneth sin forståelse av kjærlighetsbegrepet er basert på “relasjoner preget av varme, omsorg og empati” (Jordet, 2020, s. 169). I denne relasjonelle forståelsen av begrepet belyses gjensidigheten, da alle mennesker har et fundamentalt behov for kjærlighet. Som fenomen blir derfor kjærlighet basert på en gjensidighet (Jordet, 2020, s. 169). På bakgrunn av dette argumenterer Jordet (2020) for at kjærligheten er dialektisk, hvor det på den ene siden er et grunnleggende behov som må ivaretas for et godt liv. På den andre siden vil det være en moralsk forpliktelse og utfordring mennesker opplever i møte med andre mennesker (s. 169).

Jordet (2020) ønsker å utfordre Honneth sin avgrensning av kjærlighetsbegrepet. “For handler ikke kjærlighet om mer enn relasjoner preget av sterke følelsesmessige bindinger mellom få mennesker?” (Jordet, 2020, s. 172). Med sin egen avgrensning ønsker jordet å aktualisere begrepet kjærlighet, slik at det kan benyttes i en skolekontekst. I en skolekontekst vil derfor et viktig aspekt ved kjærlighetsbegrepet være handlingene man tar og valgene man gjør ovenfor andre, basert på bevisste valg (Jordet, 2020, s. 172). Dette begrunner han i eksistensiell filosofi, som hevder at kjærlighet er noe mennesker har autonomi over (Jordet, 2020, s. 172).

For å utforske og skole-aktualisere begrepet kjærlighet tar Jordet (2020) et dypdykk i Vestens idehistorie. Han velger å vektlegge de to greske begrepene Agape og Storge for å belyse hva kjærlighet i lærer-elev relasjonen kan bety (s. 173). Agape er et kristent kjærlighetsbegrep som vektlegger uselvisk og betingelsesløs nestekjærlighet i møte med andre mennesker. En slik kjærlighet vil utfordres til enhver tid i skolesammenheng, og skal gis uavhengig av elevens prestasjoner og handlinger (Jordet, 2020, s. 181). Dette aspektet belyses også i formålsparagrafen gjennom “kristen (...) arv og tradisjon” (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det andre kjærlighetsbegrepet Storge, belyser lærerens rolle som oppdrager. Læreren skal vise omsorg, varme og empati, men også utfordre, sette grenser og noen ganger korrigere. Dette

hevder Jordet (2020) er en del av lærenes samfunnsoppdrag, hvor formålsparagrafen påpeker at opplæring skal skje “i samarbeid og forståing med heimen”, (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) noe som vil innebære at læreren opptrer på vegne av foreldre i møte med elevene (s. 181). På bakgrunn av dette aktualiserer Jordet (2020) det moderne samfunnets endring fra en autoritær til en autoritativ foreldrerolle, og trekker frem Baumrind sin empiriske data som tydelig viser at foreldre med en autoritativ rolle i størst grad fremmer barns utvikling (s. 181). Forskning viser at dette også er den lærerrollen som best fremmer faglig og sosial læring.

I lys av Baumrinds foreldre-roller kan man hevde at en autoritativ lærerrolle kombinerer kjærlighetsbegrepene *Agape* gjennom varme, og *Storge* gjennom kontroll. Jordet (2020) påpeker at dette viser kompleksiteten i kjærlighetens oppdragende funksjon, og på den måten kompleksiteten i lærerrollen (s. 181). Et slikt syn på kjærlighet i lærerrollen forutsetter ingen ”sterk følelsesmessig binding” som Honneth hevder er kjennetegn på kjærlighet, men viser seg i hva læreren faktisk gjør, basert på en profesjonell yrkesetisk innstilling til eleven (Jordet, 2020, s. 182).

Med *Agape* og *Storge* som grunnlag forsøker Jordet (2020) å etablere en forståelse av kjærlighetsbegrepet som er relevant for lærerprofesjonen, og han sammenfatter det ved å hevde at

Kjærlighet er en grunnleggende holdning av omsorg, varme og empati for elevene hvor læreren handler ut fra elevenes behov og hva som er til elevens beste, uavhengige av hva læreren selv føler for eleven (Jordet, 2020, s. 183)

Kjærlighet - et elevsyn

Anerkjennelse i form av kjærlighet hevdes av Jordet (2020) å være preget av varme, omsorg og empati (s. 169). Med et slikt syn på kjærlighet vil det være interessant å se nærmere på hvilket menneskesyn som vil springe ut av en slik tilnærming, og hvilke konsekvenser det vil få i samspillet mellom lærer og elev (Jordet, 2020, s. 208). For å utforske dette tar Jordet (2020) utgangspunkt i filosofen Hans Skjervhems skille mellom objektivisme og subjektivisme i samfunnsvitenskapen, og trekker frem begrepet intersubjektivitet som nøkkelen til menneskelig samspill (s. 208). Dette fremhever Jordet (2020) videre ved å hevde at grunnmuren i gode samspillsprosesser er intersubjektivitet, og at dette innebærer at to likeverdige subjekter deler

tanker og følelser, hvor begge parter skaper og tar del i en felles opplevelse (s. 211). I et slikt elevsyn vil læreren forsøke å se elevens virkelighet fra elevens synsvinkel. At læreren evner å sette seg inn i elevens livsverden, og forsøker å forstå hvordan de opplever den, vil være nøkkelen til et slikt perspektiv (Jordet, 2020, s. 212). “Intersubjektivitet innebærer altså et nært samspill mellom subjekter som gjensidig gir hverandre tilgang til den andres opplevelsesverden” (Jordet, 2020, s. 212) Slik vil elever hele tiden søke etter gjensvar i andres sinn, deriblant læreren, for å bli anerkjent. Når to mennesker oppnår en mental kontakt hvor de deler følelser, tanker, ønsker og meninger vil det oppstå en intersubjektiv deling (Jordet, 2020, s. 212). I en slik delingsprosess vil det også være mulig for de to individene å kunne skape ny mening sammen ved at de blir utfordret og støttet i møte med hverandre. Dette knytter også direkte inn i Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, hvor et intersubjektivt perspektiv blir grunnlaget for møte mellom lærer og elev. Jordet (2020) hevder at når man virkelig ser et annet mennesket med et intersubjektivt perspektiv, samt at man drives av en andreorientert nestekjærlighet, så kan man ikke gjøre annet enn å møte den andre med omsorg og varme – som et likeverdig subjekt (s. 212). En slik prosess påpeker også Jordet (2020) at vil kunne foregå på et klassenivå også (s. 213). Han trekker frem at dette også understreker et viktig poeng i den sosiokulturelle læringsteorien, som hevder at kunnskap er fordelt mellom mennesker (Jordet, 2020, s. 213). I et læringsperspektiv vil derfor intersubjektivitet mellom lærer og elev være selve grunnlaget for elvens faglig og sosiale læring, samt lærer elev- relasjonen (Jordet, 2020, s. 221).

Jordet (2020) problematiserer også et slikt elevsyn, og spør seg hvordan læreren i en intersubjektiv deling skal unngå å bli fanget av elevens følelser og livssituasjon (s. 217). Han hevder at nøkkelen ligger i å finne balansen mellom nærhet og distanse, og trekker frem Storge, kjernen i kjærlighetens oppdragende funksjon (Jordet, 2020, s. 217).

#### Kjærlighet i skolen – i praksis

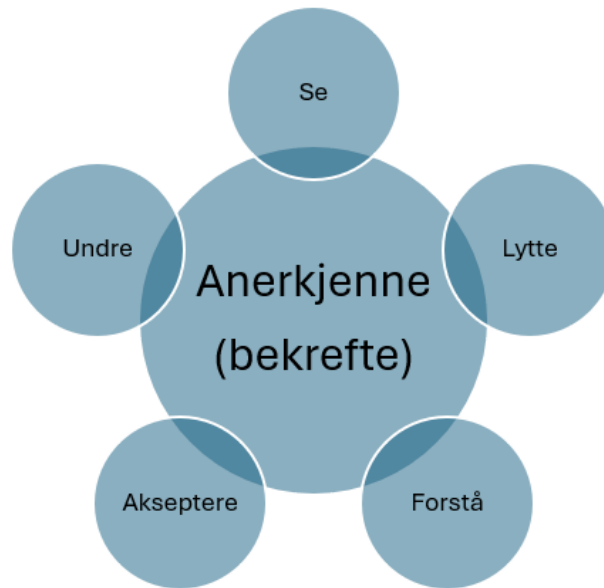
I læreryrket hevder Jordet (2020) at kjærlighet ofte knyttes til egenskaper som empati og omsorg (s. 227). Utfordringen med dette er at slike egenskaper knyttes opp mot den enkeltes lærer intuisjon, og at det mangler teoretisk og empirisk grunnlag for hvordan slik praksis skal utfolde seg i skolen. Det sentrale spørsmålet blir derfor hvordan og hva lærere må gjøre for å fremstå som nettopp disse empatiske og omsorgsfulle voksne som fremmer faglig og sosial læring i skole (Jordet, 2020, s. 227).

Jordet (2020) fremhever lærer-elev relasjonen som en grunnleggende faktor, og hevder at “det er derfor solid teoretisk og empirisk evidens for å hevde at evnen til å bygge gode relasjoner og derigjennom skape tillit og trygghet hos elevene er lærerens nøkkelferdighet” (s. 227). Gode faglige ferdigheter hos yrkesutøvere i skolen er en selvfølge, men lærerne som klarer å etablere trygge og solide relasjoner til elevene sine vil i større grad lykkes i undervisningen sin (Jordet, 2020, s. 227). Skoleforskning peker tydelig på at elever som blir møtt med omsorg, varme og empati vil ha større faglig og sosialt utbytte, utfordringen ligger i at det er i liten grad konkretisert hva læreren kan og bør gjøre i møte med eleven for å fremstå som anerkjennende (Jordet, 2020, s. 228).

Kommunikasjonen mellom lærer og elev er ikke kun knyttet til budskapet i ordene som blir sagt, men inkluderer også stemme, følelser, kroppsspråk og handling (Jordet, 2020, s. 229). På denne måten blir kjærlighet et svært omfattende begrep, og er noe læreren må vise elevene i praksis, i ord og handling (Jordet, 2020, s. 229). For å utforske kjærlighetsbegrepets praktiske utfoldelse i skolen benytter Jordet (2020) seg av psykoanalytisk forskning og teori. Han trekker frem psykologen Anne-Lise Schibbye (2004:7) sine fire sentrale elementer ved en anerkjennende væremåte og psykologene Gullestad og Killingmo sine fire bekreftende væremåter (s. 229). Arne Jordet (2020) sammenfatter tilnærmingene og ser de som synonyme begreper, hvor en anerkjennende væremåte også er måten læreren bekrefter på (s. 229). Ved å se disse tilnærmingene i lys av hverandre hevder Jordet (2020) at “læreren bekrefter en elev ved å se, lytte, forstå, akseptere og undre seg med eleven” (s. 230). På denne måten viser anerkjennelse i form av kjærlighet seg i praksis, eller som Jordet (2020) sier “Dette er nestekjærlighetens hverdagsansikt” (s. 230).

For å belyse anerkjennende kjærlighet har Jordet (2020) laget en modell han kaller for *anerkjennende væremåter*, basert på sammenslåingen av psykoanalytisk teori og forskning nevnt tidligere (s. 232). Modellen legger til rette for å operasjonalisere en anerkjennende væremåte til noe håndfast som lærere kan forholde seg til og utvikle.

Figur 1. Anerkjennende væremåte (Jordet, 2020)



Et sentralt aspekt ved all menneskelig kommunikasjon er ansiktet. Jordet (2020) hevder at det er godt dokumentert i psykoanalytisk forskning og teori at ansiktet og særlig øynene har betydning for utviklingen av barnet, og fremhever dette med sitatet; “Den første dialogen finner sted via blikket” (s. 232). Dette førverbale språket benyttes som et speil, og på denne måten speiler vi oss i “den andres” blick og ansikt gjennom hele livet (Jordet, 2020, s. 232). Det elevene vil oppleve ved å “se i speilet” vil derfor ha stor betydning for deres selvfølelse og opplevelsen av å bli sett, vil ifølge Jordet (2020), være en erfaring av kjærlighet som vil bidra til å styrke elevens selvfølelse (s. 234). At læreren er klar over betydningen til blikket i samhandling med elevene vil derfor være svært viktig, da dette kan styrke eller svekke elevens selvfølelse (Jordet, 2020, s. 234-235).

Den andre anerkjennende væremåten er “å lytte”. I lytting er det ikke tilstrekkelig å kun høre hva som har blitt sagt, men Jordet (2020) påpeker at kunsten er å emosjonelt og kognitivt prosessere innholdet i det den andre sier (s. 235). “Når læreren lytter aktivt til et barn og viser genuin interesse for det barnet har å si, uttrykker han eller hun noe viktig gjennom sin lytting: “Du er verd å høre på” (Jordet, 2020, s. 235). På denne måten formidler læreren at eleven sees på som et likeverdig subjekt, og eleven opplever å bli hørt. I tråd med dette vil eleven oppleve at han eller hun har noe å bidra med (Jordet, 2020, s. 236). Jordet (2020) hevder derfor at opplevelsen av å bli lyttet til styrker elevens selvfølelse. En lyttende tilnærming i møte med elevene knyttes også til faglige gevinster.

“I tillegg åpner det et rom i elevens refleksivitet, fordi eleven, ved å høre sine egne tanker artikulert, blir sitt eget ståsted bevisst og får dermed mulighet til å forholde seg aktivt til egne tanker og følelser” (Jordet, 2020, s. 237).

Forståelse i møte med elever er bygget på de to anerkjennende væremåtene som er presentert tidligere. Det er først når læreren har sett og lyttet til eleven at det er mulig å forstå (Jordet, 2020, s. 238). Som profesjonelle yrkesutøvere er det viktig for læreren at denne forståelsen baserer seg på et følelsesmessig nøytralt standpunkt. Forståelsen skal basere seg på kjennskapen til den gitte situasjonen eller følelsen, ikke lærerens egne følelser eller opplevelser (Jordet, 2020, s. 237). Jordet (2020) presenterer den optimale forståelsen som en undrende holdning hvor læreren forsøker å speile elevens opplevelse og følelser, og trekker frem et eksempel på en slik forståelse “Føler du at du har lyst til å gi opp når du ikke forstår matteoppgaven, eller?” (s. 237). Gjennom dette spørsmålet stiller læreren seg undrene, og utsagnet ender med en åpen avslutning. Eleven møter i dette eksemplet opplevelsen sin utenfor seg selv, via læreren, noe Jordet (2020) fastslår at utvikler elevens reflekterende egenskaper (s. 237-238). “Å bli forstått gir en opplevelse av å høre til (...). Det styrker elevens selvfølelse” (Jordet, 2020, s. 238).

Den fjerde anerkjennende væremåten er “å akseptere”. En aksepterende væremåte bygger på å se, lytte og forstå (Jordet, 2020, s. 238). Det innebærer at læreren aksepterer eleven for den han eller hun er, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn og/eller andre forutsetninger de ulike elevene har. Samtidig vil en aksepterende væremåte også innebære en aksept for elevens ulike tanker, atferd, følelser og meninger (Jordet, 2020, 238). Jordet (2020) påpeker at dette ikke nødvendigvis må bety at læreren skal være enig i elevens syn, snarere tvert imot. En god lærer skal utfordre og noen ganger ta avstand fra elevens ideer eller handlinger, men utgangspunktet må fortsatt være aksepterende, for eleven eier sin egen opplevelse av virkeligheten (s. 238). Respekt for dette aspektet hevder Jordet (2020) er fundamentet i alt av skolens virke, og at læreren burde søke å være “nøytral” ovenfor elevene (s. 238). En lærer som møter elevene sine med aksept, legger også til rette for elever som er mottakelige for læringsfremmende og faglige innspill fra læreren (Jordet, 2020, s. 239).

Den siste anerkjennende væremåten i Jordet (2020, s. 233) sin modell er en undrende tilnærming til eleven. En slik tilnærming baserer seg på alle de andre aspektene, og Jordet (2020) argumenterer for at en undrende tilnærming er hvordan en kan formidle en



anerkjennende væremåte i praksis (s. 241). Det som kjennetegner en slik undrende tilnærming, er at læreren er forsiktig med å konkludere - undringen åpner dialoger (Jordet, 2020, s. 240). Læreren må være tilbakeholden med å gi svar eller lansere fasiter, og heller undre seg med eleven ved å tenke fritt og reflektere åpent. “Læreren må i større grad snakke med elevene enn til dem” (Jordet, 2020, s. 240).

Anerkjennende kjærlighet presentert gjennom anerkjennende væremåter vil i stor grad påvirkes av lærer- elev relasjonen. I boken til Arne Jordet (2020) har han valgt å benytte begrepet “arbeids allianse” for å representere det relasjonelle samspillet, et begrep som oppsto i psykoterapi som et uttrykk for relasjonen mellom terapeut og pasient. Han hevder videre at funn fra skoleforskning om barns faglig og sosiale læring i skolen aktualiserer dette begrepet også til en skolekontekst. Jordet (2020) identifiserer tre dimensjoner ved en god arbeidsallianse overført til lærer- elev relasjonen. Hovedtrekkene ved disse tre dimensjonene er at det er et nært emosjonelt bånd preget av tillit, enighet mellom lærer og elev om målene de arbeider sammen om å nå og en felles forståelse for hvordan målene konkret skal oppnås (Jordet, 2020, s. 246). En god arbeidsallianse, som inkluderer de tre dimensjonene fører til kvalitet i relasjonen, som fremmer elevens læring, og Jordet (2020) hevder at en slik allianse kan bygges til alle elevene (s. 246). Gode arbeidsallianser i et klasserom med fokus på disse tre dimensjonene vil i praksis tilsa at læreren opptrer som en autoritativ klasseleder – noe forskning viser er grunnlaget for faglig og sosial læring i skolen (Jordet, 2020, s. 248).

Et aspekt som også er viktig å påpeke i en anerkjennende væremåte og relasjonsbygning er lærerens personlighet. Evnen til å møte elever med kjærlighet vil være ulik hos alle skolens ansatte (Jordet, 2020, s. 249). Jordet (2020) hevder at det er en bred enighet i at personligheten rommer egenskaper som det bevisste i liten grad har kontroll over. På bakgrunn av personligheten i stor grad er underlagt det underbeviste, kan den også være utfordrende å endre (s. 249-250). En anerkjennende væremåte vil derfor ha sammenheng med personligheten, og påvirke hvordan læreren møter eleven. Uavhengige av dette hevder Jordet (2020) at alle lærere, gitt den personligheten de har, kan fremme og utvikle egenskapene lytte, se, akseptere, forstå og undre seg (s. 250). En langsiktig prosess som han også hevder at gradvis vil endre personligheten (Jordet, 2020, s. 250).

## Rettigheter

Anerkjennelse av elever i skolen er et komplekst begrep som omfatter flere aspekter. Jordet (2020) påpeker at “kjærlighet åpner en motorvei for barns læring i skolen”, men at det alene ikke er tilstrekkelig for utviklingen av selvverd og for en fri selvrealisering (s. 258). Utviklingen av disse aspektene oppstår i Honneth sin andre anerkjennelsesform, *rettigheter* (Jordet, 2020). Rettigheter som en form for anerkjennelse er bygget på moderne etikk, hvor mennesket som individ har en ubetinget gyldighet som et “formål i seg selv”, og aldri må bli brukt som et middel for noe annet (Jordet, 2020, s. 258). Denne retten er absolutt, menneskets verdi er ukrenkelig, og retten fastsetter som universelt prinsipp at alle mennesker tilkjennes samme verdi, uavhengige av status, kultur, etnisitet og religiøs bakgrunn (Jordet, 2020, s. 258). Prinsippet kan oppsummeres i begrepet *likeverd*, og er nedfelt som jordske rettigheter i internasjonal og nasjonal lovgivning, noe som naturligvis har stor innvirkning på skolen (Jordet, 2020, s. 258). Jordet (2020) hevder at anerkjennelsen av disse rettighetene er knyttet til menneskets behov for å kjenne seg respektert som et subjekt med rettigheter og plikter i den offentlige sfæren (s. 259). Gjennom erfaringer av å få sine rettigheter anerkjent påpeker Jordet (2020) at individet vil absorbere samfunnets holdninger til mennesket og dets ulike samfunnsmessige rettigheter (s. 259). På denne måten vil også individet lære å anerkjenne andre, sånn det selv blir anerkjent. Dette legger grunnlaget for individets rettslige garanterte autonomi, som gir individet verdighet (Jordet, 2020, s. 259). Utviklingen av verdigheten hevder Jordet (2020) at vil føre til selvrespekt, en av de tre sentrale komponentene for identitetsutvikling (s. 258). Skolens rolle i den rettslige anerkjennelsen vil derfor være sentral for dette aspektet, da erfaringen av en slik anerkjennelse legger grunnlaget for bevisstheten om den verdien en har som et individ (Jordet, 2020, s. 258). Slik erfaringer må gjennomsyre skoleløpet, og på denne måten kan elevene tre inn i det offentlige liv som myndige individer med bevissthet rundt egne rettigheter og plikter ovenfor samfunnet (Jordet, 2020, s. 259).

Barnets rettigheter kommer tydelig frem i internasjonal lov, og FN's barnekonvensjon stadfester barns juridiske likeverd og ukrenkelighet. Respekten for likeverd er et universelt forpliktende prinsipp, noe som gir anerkjennelsesformen rettigheter en formell juridisk rettmessighet (Jordet, 2020, s. 260). I barnekonvensjonen er det formulert en rekke rettigheter det moderne barnet skal ha, men i denne oppgaven ønsker vi å se nærmere på to prinsipper Jordet (2020) påpeker som svært viktig for lærerens praksis. Det er prinsippet om barnets beste (artikkel 3) og barnets rett til å bli hørt (artikkel 12) (s. 260). Prinsippet om barnets beste

poengterer at når de voksne bestemmer noe, så skal de alltid tenke på hva som er best for barnet. Barnets interesser skal løftes frem og vektlegges, eller som (Jordet, 2020) påpeker, så skal alle som forholder seg til barnet se til at integriteten ivaretas for å fremme dets menneskeverd (s. 260). Retten til å bli hørt innebærer at barnet har en autonom stemme, som må bli hørt og vektlagt i alle saker som angår dem. Samtidig trekker Jordet (2020) paralleller til artikkel 3, om barnets beste, og argumenterer for sin forståelse av dette prinsippet som et overordnet prinsipp, hvor barnets rett til å bli hørt er en integrert del av barnets beste (s. 260-261). Barnets beste kan kun ivaretas når barnets egen stemme er tatt med i beregningen. Retten til å bli hørt og retten til å ytre seg blir med dette et uttrykk for samfunnets respekt for barnets likeverd, og plasserer barnet som et likeverdig rettssubjekt (Jordet, 2020, s. 261).

Anerkjennelse som rettigheter viser seg også i norsk lov gjennom § 1-3 (Opplæringsloven, 1998), retten til tilpasset opplæring. Jordet (2020) hevder at retten til tilpasset opplæring bygger på ideen om en inkluderende skole, og springer ut fra tanken om alle barns likeverd (s. 264). Tilpasset opplæring er lovfester og bygger på prinsippet om at alle elever har lik verdi “uavhengige av kulturell og sosial bakgrunn, religion, kjønn, funksjonsevne eller andre ressurser.”, eller med andre ord så har hvert barn “rett til å bli sett og møtt som det unike mennesket det er”. (Jordet, 2020, s. 264). En slik rett hevder Jordet (2020) blir et uttrykk fra samfunnets om intensjonen og ønsket om å anerkjenne alle elever, utfordringen blir derimot for lærere å tilby alle elever et inkluderende læringsmiljø med sosiale og faglig utfordringer den enkelte mestrer (s. 264). Han aktualiserer denne problemstillingen ved å trekke inn kjærlighet som anerkjennelse. Hvis læreren skal kunne tilrettelegge for elevens evne og forutsetninger, er det nødvendig å se læringen gjennom den enkelte elevs øyne. Jordet (2020) hevder at dette ikke vil være mulig uten å møte eleven med en intersubjektivitet (s. 264). “Slik veves anerkjennelsesformene kjærlighet og rettigheter sammen” (Jordet, 2020, s. 265). Tilpasset opplæring representerer derfor en tenkning som skal gi alle elever forutsetninger for å lykkes i skolen, ut fra sine egne evner (Jordet, 20020, 265).

Et viktig aspekt ved anerkjennelse i form av rettigheter er implikasjonene dette vil ha for skolens dannelsesmål. Å anerkjenne barns rettigheter i skolen legger til rette for at barna etter endt skolegang skal kunne tre ut i samfunnet som myndige voksenpersoner og ivareta og forsvare disse rettighetene (Jordet, 2020, s. 268-269). Dette baserer seg på et av skolens viktigste formål, dannelsen av demokratiske og produktive medborgere. Anerkjennelse av barns rettigheter i skolen vil derfor ha en direkte påvirkning på skolens evne til å danne barn til

frie, selvstendige, kritisk reflekterende og etisk bevisste aktører som skal føre samfunnet videre (Jordet, 2020, s. 272). “For slik skolen fungerer i dag, slik vil samfunnet bli i morgen” (Jordet, 2020, s. 272).

### Sosial verdsetting

Barn må utfordres i skolen for å kunne erfare mestring, dette skjer gjennom lærerens forventninger i rollen som oppdrager, hvor en skal korrigere, veilede og sette grenser ut ifra elevenes forutsetninger (Jordet, 2020, s. 277). Ifølge Jordet (2020) kan elevenes læringspotensial kun forløses i en sosial ramme av kjærlighet. Likevel mener han at dette ikke er tilstrekkelig, og at det er her den sosiale verdsettingen kommer inn (s.277). Tryggheten ved at bidraget anerkjennes i fellesskap, samt erfaringen av tilhørighet, vil også være med på å utfordre eleven (Jordet, 2020, s.277). Sosial verdsettelse er, i følge Honneth, det tredje grunnleggende behovet individet har. Et behov for å ta i bruk kunnskaper, kompetanser og egenskaper i sosiale fellesskap, og at de blir verdsatt i det sosiale fellesskapet de inngår i (Honneth, 2008; Jordet, 2020, s.273). Det å erfare sosial verdsetting bidrar til utvikling av selvtillit hos individet, som igjen supplerer selvfølelsen og selvrespekten. Jordet (2020) påpeker at det “bidrar til å danne individets overordnede opplevelse av seg selv og sin verdi som mennesket”, det han har valgt å kalle “selvverdet eller identiteten” (s.273). Jordet (2020) trekker fram at forholdene må legges til rette for at barns iboende egenskaper og ferdigheter skal kunne utfolde seg i opplæringen, i tillegg til en erfaring av at dette verdsettes i fellesskapet (s. 274). Overføringen til den norske skole, gjør han ved å trekke tråder mellom den grunnleggende verdien solidaritet i formålsparagrafen, og Honneth sin tenkning om sosial verdsettelse. Han trekker fram den norske skolen som et verdifellesskap, i vårt flerkulturelle samfunn, der verdi skal tillegges alle elevers bidrag. Dermed en inkluderende skole, som skal ivaretas gjennom opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring (Jordet, 2020, s.274).

I dagens flerkulturelle samfunn understreker Jordet (2020) utfordringene ved å ivareta det flerkulturelle mangfoldet, når man skal etablere systemer for verdsetting av elevenes prestasjoner. Han påpeker derfor viktigheten av lærerens rolle i tilrettelegging av undervisningsaktiviteter som kan favne mangfoldet av forutsetninger i klassefellesskapet (s.174). I tråd med dette trekker han fram at det ikke er nok at læringsfellesskapet tillegger ulike elvers bidrag en passiv, overflatisk verdsetting, men at “elevene må få erfare at deres bidrag aktiv blir tilrettelagt for og etterspurt av de andre” (Jordet, 2020, s. 175). Jordet (2020)

framhever samtidig den dialektiske forståelsen av sosial verdsetting, der forventingen om å bli møtt med sosial verdsetting også legger til grunn for at eleven selv, aktivt må møte andre på samme måte. Dette påstår han at må skje fra skolestart, og ved hjelp av lærerens modellering. Som han framhever viser forskning at elever som blir møtt av læreren med varme og respekt, lærer å behandle hverandre på samme måte (s.175).

En solidarisk anerkjennelse, i en flerkulturell skole med elever som har ulike referansebakgrunn, må deltakerne være åpne for å etterspørre og verdsette den enkeltes unike bidrag til fellesskapet med en tanke om at det beriker fellesskapet (Jordet, 2020, s.175). For at dette skal være mulig mener Jordet (2020) at lærerne må legge opp til en variert undervisning, slik at “elevenes relasjonelle, meningssøkende, utforskende, skapende og intensjonale natur skal få utfolde seg” (s.175). Det er lærerens oppgave å bygge et læringsmiljø preget av gjensidig anerkjennelse og felles mål, der elevene inviteres inn til å bidra med sine unike ressurser, noe Jordet (2020) framhever som solidaritet i praksis. Han trekker fram sosial verdsetting som solidaritet i tråd med et sosiokulturelt perspektiv, ved tanken om at alles bidrag til fellesskapet er like viktig, samtidig som at den enkelte bidrar med unike ressurser som gagnar fellesskapet. Med bakgrunn i dette påstår han at Honneths ide om solidaritet blir et normativt begrep, fordi det fordrer en forståelse om at alle har en rolle å spille i fellesskapet. Her påpeker han også at “ideen om solidaritet rommer en viktig eksistensiell innsikt i menneskers grunnleggende sårbarhet- at vi alle dypst sett er avhengig av hverandre. Solidaritet utfordrer den vestlige kulturens individualisme, illusjonen om at vi klarer oss selv(...)” (s. 276).

Jordet (2020) poengterer at læreren aktivt må skape den psykososiale kvaliteten *sosial verdsetting* i skolens læringsmiljø, for at elevene skal kunne utfolde seg. Dette mener han at stiller tre krav (tre kjennetegn) til læringsfellesskapet, “Det innebærer at a) lærerne må legge *til rette for elevenes prestasjoner og ytelser*. I tillegg må lærere og medelever b) *etterspørre* og c) *ta imot og verdsette* hverandres bidrag og ytelser” (s.277). Dette trekker Jordet (2020) fram som en naturlig rekkefølge i anerkjennelsesprosessen, men han påpeker likevel at de tre dimensjonen opererer samtidig (s. 279).

Figur 2. Kjennetegn ved sosial verdsetting Jordet (2020)



*Å legge til rette for elevenes ytelser* innebærer lærerens gjennomføring og planlegging av opplæringen, basert på kjennskap til og god kunnskap om alle elevenes forutsetninger (styrker og svakheter) for å kunne fremme mestring. I sammenheng med faglig og didaktisk kompetanse, vil dette legge grunnlag for tilrettelegging av en undervisning som bør motivere elevene til å bidra med sine ressurser, samt engasjere seg i aktivitetene (Jordet 2020, s.277).

*Å etterspørre hverandres ytelser* innebærer et solidarisk læringsfellesskap der en oppmuntrer hverandre til å bidra med sin unike kunnskap og ressurser, samt at dette verdsettes som noe betydningsfullt i fellesskapet. Dette med bakgrunn i en tanke om at kunnskapen er distribuert i fellesskapet, og at man dermed kan lære av hverandre (Jordet, 2020, s.278). Jordet (2020) poengterer, igjen, at dette må modelleres av læreren (s. 278).

*Å ta imot og verdsette hverandres ytelser* innebærer at man er åpne for hverandres bidrag og verdsetter det gjennom berømmelse av resultatet, samt formidle at bidraget verdsettes. I et kjærlighetspreget fellesskap kan dette også skape muligheter for å utfordre hverandre til å nå sitt potensiale (Jordet, 2020, s.279).

Jordet (2020) påpeker at de tre dimensjonene legger

(...) forholdene til rette for at elevene motiveres til å yte. Da vil de også kunne erfare mestring og deretter speile seg i fellesskapets bifallende verdsetting. Slik ligger

forholdene til rette for at den enkelte får ta i bruk og utfolde sine iboende ressurser. Slik vil de lære, og slik vil den enkeltes selvtillit styrkes (s.279).

Problemstillingen Jordet (2020) tar for seg videre omhandler hva skolen og lærerne kan gjøre for å fremme sosial verdsetting. I tråd med dette belyser han Purkey og Novak sine fem grunnverdier i en “inviterende læring”, på bakgrunn av at “Hattie (2013a:70) viser til *inviterende læring* som en tilnærming som framhever betydningen av anerkjennelsen” (Jordet, 2020, s.279). Jordet (2020) trekker fram de fem verdiene som består av omsorg, tillit, respekt, optimisme og intensjonalitet. Omsorg, beskrives som “kjernen i den inviterende holdningen” og handler om å møte andre med en genuin varme og empati. Tillit, beskrives som “kjernen i all menneskelig samhandling” og forklares som noe som må bygges over tid, det kan ikke påtvinges elevene. Han påpeker at det er i et læringsmiljø som kjennetegnes av verdier som nestekjærlighet, solidaritet og likeverd, at tillit kan vokse fram. Respekt beskrives som “en anerkjennelse av at den andre kan noe, er likeverdig og ansvarlig”. Optimisme beskrives som “en tro på at barn har iboende, skjulte ressurser, som vil tre fram om de får gode vekstvilkår”. Intensjonalitet beskrives ved “lærerne må legge til rette for aktiviteter med tydelige mål og som elevene opplever som meningsfulle” (s. 279-280). Jordet (2020) mener at en inviterende holdning “(...) innebærer at skolen må skape en kultur for læring og en praksis som framstår attraktiv for elevene (...)” og at en inviterende læring ivaretar de tre anerkjennelsesformene gjennom et grunnlag av kjærlighet og rettigheter, samtidig som elevene får prestere i et fellesskap og erfare at bidragene blir verdsatt (s. 281).

I tillegg trekker Jordet (2020) fram Pierce and Gilles metode *Caring Circle* (omsorgssirkel), som kan legge til rette for sosial verdsetting i klassefellesskapet. Hovedprinsippet bak metoden er å etablere rammer og regler, for samspillet og samtalene i klassen, slik at elevene på en fruktbar måte kan utforske og arbeide med sine menneskesyn og verdier (Jordet, 2020, s. 281). Jordet (2020) framhever at dette kan legge et grunnlag for sosial verdsetting og skape forutsigbarhet (282). Han viser til fire elementer i en kommunikativ praksis som legger til rette for at elevene må behandle hverandre som likeverdige. Det innebærer a) å lytte med et åpent sinn, b) verdsette ideer og bidra til medelevers deltagelse, c) bidra til konfliktløsning og genuin enighet og d) reflektere over fellesskapet planer (s.282). Gjennom disse elementene lærer elevene seg å sette seg inn i, respektere og verdsette andres tanker og følelser, samtidig som de

lærer seg å bruke språket for selv å sette ord på ulike saker og hjelpe hverandre i klassefellesskapet (Jordet, 2020, s. 282).

Jordet (2020) oppsummerer anerkjennelse i form av sosial verdsetting i et klassefellesskap på denne måten

Anerkjennelse i form av sosial verdsetting kan altså komme til uttrykk i klassefellesskap med et tydelig verdigrunnlag og tydelige prinsipper for sosialt samvær og kommunikasjon som elevene har vært med på å etablere. Samtidig må elevene øve seg for å kunne utvikle de sosiale kommunikative ferdighetene som en metode som “Caring Circle” krever. Lærerens rolle er å være fasilitator og styre prosessen, men med det for øye og stimulere elevene til å bli så selvregulerte som mulig. Slik lærer elevene anerkjennende væremåter på to måter: dels gjennom lærers modellering av slik kommunikasjon i praksis og dels ved at lærere og elever tar det opp som kognitivt innholdselement og snakker sammen om det (s. 282-283).

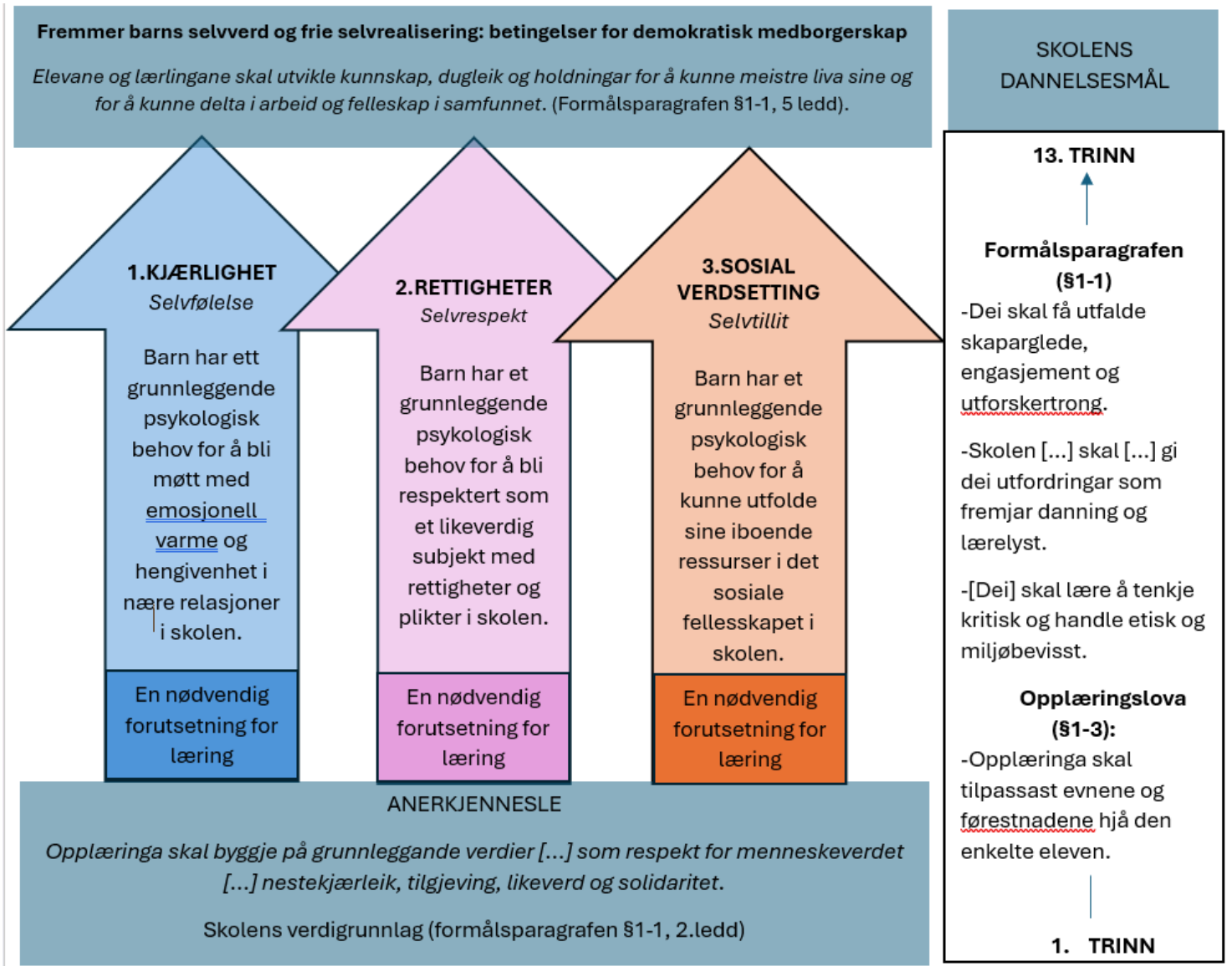
Den gode skolen

Honneth forstår de tre anerkjennelsesformene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting som “(...) en strukturdannende kraft i samfunnets moralske utvikling” (Jordet, 2020, 170), og hevder at anerkjennelse er det mennesket trenger mest (Jordet, 2020, s. 89). Opplevelsen av anerkjennelse i de tre sfærene skaper forutsetninger for “det gode liv”. Samtidig er Honneth sitt anerkjennelsesbegrep relasjonelt, noe som bygger på en erkjennelse av at individet ikke bare skal bli anerkjent, men også anerkjenne andre (Jordet, 2020, s. 91). På bakgrunn av dette hevder Honneth at teorien også viser veien til “det gode samfunn” (Jordet, 2020, s. 91). Ved å ha oversatt dette til en skolekontekst mener Jordet (2020) å ha vist at anerkjennelse også beskriver de sentrale betingelsene for “den gode skole” (s. 369). Nøkkel til en slik skole ligger i det Jordet (2020) ønsker å kalle anerkjennende pedagogikk, som legger de tre sfærene til grunn for sin praksis. Gjennom en slik praksis representerer de tre sfærene en grammatikk som gjør anerkjennelse til et “språk” som fremmer faglig og sosial læring (Jordet, 2020, s. 369). Jordet (2020) hevder at en slik grammatikk i skolen vil belyse utfordringene en står ovenfor, på samme måte som en språklig grammatikk avdekker mangler og feil (s. 370). Den moralske grammatikken viser vei til “den gode skolen”, og består av de tre sfærene som er gjort rede for tidligere i kapittelet.



Ved å praktisere de tre formene for anerkjennelse vil eleven oppleve faglig og sosial utvikling. Elever som erfarer å bli anerkjent i den private sfæren (kjærlighet) hevder Jordet (2020) at over tid vil utvikle en styrket selvfølelse. Videre påpeker han at ved å bli behandlet som et likeverdige rettssubjekt og anerkjent i den offentlige sfæren (rettigheter) vil individet utvikle selvspekt (s. 371-372). Opplevelsen av å erfare anerkjennelse i den sosiale sfæren (sosial verdsetting) vil styrke elevens selvtillit (Jordet, 2020, s. 373). En skole som ivaretar disse tre formene for anerkjennelse vil legge til rette, ikke bare for elevers faglig og sosiale læring, men også utviklingen av et godt selvverd (Jordet, 2020, s. 374). I praksis hevder Jordet (2020) at å møte elevene sine med anerkjennelse vil være en forutsetning for at skolen skal kunne ivareta sitt samfunnsoppdrag i lys av skolens formålsparagraf (s. 374). For å belyse dette presenterer Jordet (2020) en overordnet modell av Honneth sin anerkjennelsesteori i lys av den norske skolen, som vi tidligere har gjort rede for.

Figur 3. Anerkjennelse i skolen (Jordet, 2020, s. 374)



Modellen leder Jordet (2020) til å konkludere med at “anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for barns faglige og sosiale læring i skolen og for utviklingen av det enkelte barns trygge selvvord og gode helse” (s. 375).

### 3.2 Ubuntu

I dette kapittelet vil vi ta for oss Ubuntu som filosofi og verdensbilde. Først ønsker vi å gjøre rede for hva Ubuntu innebærer, og videre sette det inn i en skolekontekst ved hjelp av Maphalala (2017) sin artikkel “Embracing Ubuntu in managing effective classrooms”. Ubuntu er et abstrakt begrep, som ikke har et klart teoretisk rammeverk eller én definisjon. Det er heller noe som ses på som et ideal, en filosofi og en praksis, som primært har blitt ført videre muntlig og gjennom tradisjoner (Eze, 2010, s. 91). Det er likevel gjort forsøk på å nedskrive hva filosofien går ut på, og dette kapittelet vil derfor ta for seg flere avklaringer, med størst fokus på definisjoner og avklaringer som Bergersen (2017) og Eze (2010) trekker fram i sine bøker.

#### Filosofien Ubuntu – en begrepsavklaring

Ubuntu-ordet og verdensbildet stammer fra det sør-afrikanske språket zulu, og definisjonen “umuntu ngumuntu ngabantu” kan oversettes til norsk; “jeg eksisterer, fordi du eksisterer”, og det innebærer etiske verdier som muliggjør et meningsfylt liv som fullverdig menneske i fellesskapet (Bergersen, 2017, s.119). Uttrykket om gjensidigheten antyder at den enkeltes menneskelighet blir uttrykt i forhold til andre (Mabovula, 2011, s. 40). Eze (2010) trekker fram Muleki Mnyaka sin definisjon som beskriver det som en gammel livsfilosofi som gjennom mange århundrer har opprettholdt de afrikanske samfunnene i Sør-Afrika spesielt, og Afrika som helhet”. Bergersen (2017) viser også til litteratur som påpeker at Ubuntu “er et livssyn og en etikk som deles av de fleste afrikanere sør for Sahara (s.120). Med bakgrunn i dette, er Ubuntu-filosofien meget relevant for vår studie som omfatter Zambia. Eze (2010) viser til Broodryk sin definisjon som mener at Ubuntu bestemmer og påvirker alt mennesket tenker, sier og gjør. Dette begrunnes med at det afrikanske verdensbildet, Ubuntu, bygger på verdier som menneskelighet, omsorg, respekt og deling. Disse verdiene er med på å sikre et lykkelig fellesskapssliv, som er preget av en familieånd (s.92).

#### Ubuntu i skolen

Maphalala (2017) framhever sin ide om hvordan Ubuntu kan benyttes i skolen, spesifikt i tråd med klasselederskap, på bakgrunn av det han selv mener er en manglende tilstedeværelse av den afrikanske livsfilosofien i skolen. Han tar for seg Ubuntu's tre grunnpillarer, og argumenterer for hvordan de tilhørende verdiene kan påvirke klasseromssituasjonen, samt fremme et godt læringsmiljø, med effektiv undervisning og læring. De tre grunnpillarene består av

“interpersonal values” (mellommenneskelige verdier), “Intrapersonal values” (intrapersonlige verdier) og “environmental values” (miljøverdier), der Maphalala (2017) påpeker at det er mellommenneskelige- og intrapersonlige verdier som er mest relevant i skolekonteksten han presenterer (s. 10241). Vi velger likevel å gjøre kort rede for alle de tre grunnpilarene, for å framheve en helhetlig forståelse av Ubuntu som verdsett.

Mellommenneskelige verdier inneholder verdier som er basert på forståelsen av “no man is an Island in the community” (Maphalala, 2017, s. 10241). Det omhandler medmenneskelige egenskaper som det å samhandle, samarbeide og ha empati for andre. De mellommenneskelige verdiene er i denne modellen er karakterisert ved respekt, gjestfrihet, raushet, inkludering, sameksistens, medfølelse, samarbeid, vennlighet, tilgivelse og rettferdighet (Maphalala, 2017, s. 10241). Disse verdiene mener Maphalala (2017) at bør inkorporeres i klasserommet for å fremme et læringsmiljø preget av effektiv undervisning og læring (s. 10241).

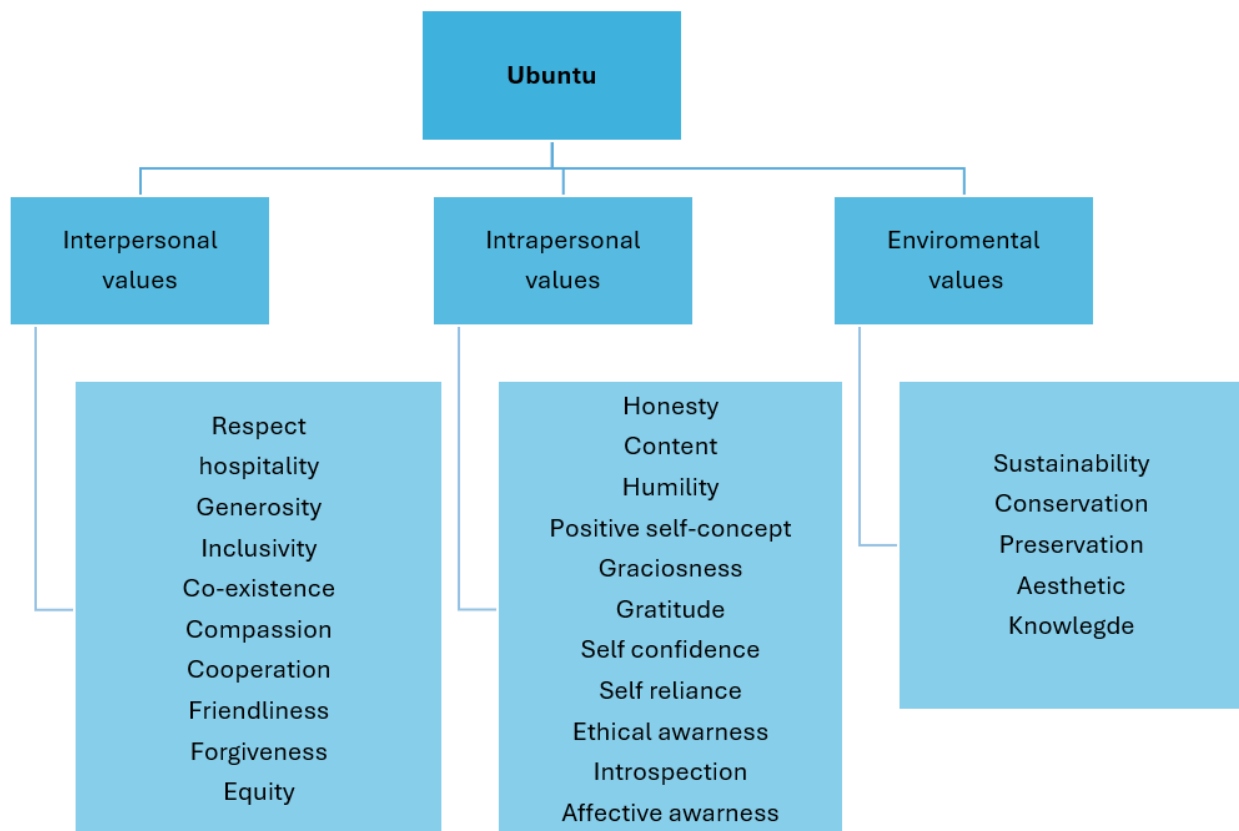
Intrapersonlige verdier henviser til en persons iboende evne til å reflektere over sin indre verden og overvåke sine egne handlinger, tanker og følelser, samt å forstå sine styrker, svakheter og sårbarheter (Maphalala, 2017, s. 10241). Maphalala (2017) trekker fram at talerne av isiZulu-språket refererer til begrepet "unembeza", en indre stemme som anses å være iboende i alle individer, og som muliggjør evnen til å skille mellom rett og galt. Samtidig oppstod Ubuntu i Afrikanske landsbyer for å samle mennesker gjennom kjærlighet og respekt, som bidrar til å styrke mellommenneskelig og intrapersonlig kommunikasjon, og med dette styrke både byen og samfunnet. Basert på dette, argumenterer han for at det intrapersonlige aspektet ved mennesket er viktig innenfor Ubuntu-filosofien (s.10241). De intrapersonlige verdiene er i denne modellen er presentert som følelsesmessig bevissthet, ærlighet, tilfredshet, ydmykhet, positivt selvbilde, nåde, takknemlighet, selvtillit, selvstendighet, etisk bevissthet og selvregulering (Maphalala, 2017, s. 10241). Maphalala (2017) trekker tråder til klasserommet ved å påpeke at elevene bør utrustes med ferdigheter som gjør dem i stand til å skille mellom rett og galt. De bør gis rom til å reflektere over sine handlinger og hvordan disse bidrar til å opprettholde disiplin i klasserommet (s. 10242).

Miljøverdier innebærer verdier som stammer fra den afrikanske urbefolkningens verdsettelse av naturen og dens ressurser, og oppfordrer til å ta vare på miljøet og natur, samt alt som lever der (Maphalala, 2017, s.10242). Maphalala (2017) påpeker at verdiene kjennetegnes ved evnen til å leve i harmoni med de naturlige omgivelsene, gjennom det menneskelige moralske ansvaret

overfor miljøet. Han trekker fram at ansvaret ligger hos mennesket, fordi det er mennesket som har kontrollen. Dermed har man en plikt til å respektere, ta vare på og ta hensyn til miljøet, slik at alle framtidige generasjoner kan få nytte av de ressursene som er tilgjengelig (s. 10242). I modellen presenteres verdiene bærekraftighet, bevaring, vern, estetikk og kunnskap (Maphalala, 2017, s. 10243).

Rekkefølgen pilarene er presentert i har ingen betydning, hovedprinsippet er at “Ubuntu puts others first and is not rooted in my person solely as an individual” (Maphalala, 2017, s.10243). Med andre ord, at man som individ ikke klarer seg uten fellesskapet.

Figur 4. Tre grunnpilarer i Ubuntu (Maphalala, 2017, s.10243)



Ved å se på Ubuntu i den gjensidige betydningen av at “jeg eksisterer, fordi du eksisterer”, legger det føringer for at alle har evnene til å bidra til fellesskapet, og Ubuntu, kan i følge Maphalala (2017), derfor være et viktig bidrag til utdanning og klasseromsledelse (s.10244). Maphalala (2017) poengterer i sin artikkel at Ubuntu, gjennom dets grunnverdier, kan være en

tilnærming som kan fremme humanitet i klasserommet. Med lærerens påvirkningskraft og elevenes samlede timer på skolen, mener han at klasserommet er en fin arena å videreføre moral og verdier, og at verdiene Ubuntu medbringer kan skape et godt læringsmiljø. Han argumenterer for at lærerne må ta med seg Ubuntu inn i klasserommet, for å "kunne håndtere klasserommene sine effektivt". Dette ved at verdiene fremmer elevdeltakelse, selvkontroll, følelsesmessig bevissthet, samarbeid og sameksistens (s. 10238-10239).

Maphalala (2017) mener at læreren kan bringe med seg Ubuntu livssynet inn i klasserommet for å fremme klasseromsledelse gjennom konsekvenser, regler, kommunikasjon, skole-hjem-samarbeid, klassefellesskap, modellering og samarbeidslæring. Ved konsekvenser påpeker Maphalala (2017) at det ikke holder med kun regler, det må også være konsekvenser. Det skal helst skje ved ønsket atferd i form av positiv forsterking, gjennom for eksempel smil, nikk, high-five og verbal ros (Maphalala, 2017). Videre påpeker Maphalala (2017) at om læreren benytter seg av negative konsekvenser, vil bruken av Ubuntu medvirke til å at det skjer på en korrigerende og human måte. Dette kan bidra til at elevene responderer positivt og at konsekvensens faktiske intensjon får den ønskede virkningen (s. 10245). Maphalala (2017) viser til at klasseregler laget i samarbeid med elevene, både er en mulighet til å framheve og videreføre Ubuntu-verdiene, samt vektlegge tanken om et fellesskap som arbeider sammen mot felles mål, gjennom felles regler. Han påpeker også at Ubuntu vektlegger respekt for medmennesker i stor grad, og at dette er noe elevene kan utprøve i problemløsning og dialog med medelever og lærer, når klassereglene både lages og skal opprettholdes (s. 10245). Derfor trekker Maphalala (2017) inn viktigheten av evnen til å kunne føre en respektfull samtale, som et viktig aspekt i et godt læringsmiljø med god klasseromsledelse. For at dette skal være mulig, hevder han at, læreren og fellesskapet må omfavne mangfoldet, gjennom å se på hvert individ som noe unikt med egne erfaringer som bringes inn i fellesskapet. Slik som Ubuntu-tenkningen fremmer inkludering, sameksistens og samhold (s. 10245). Ansvaret ligger derimot ikke kun hos læreren; for å kunne fremme verdier og opprettholde regler, er det viktig, i følge Maphalala (2017), å samarbeide med hjemmet. Gjennom samarbeidet kan man samsvare verdier, slik at elevene med større sannsynlighet opprettholder reglene som er satt, og lettere tilegner seg verdiene (Maphalala, 2017, s. 10246). Å skape et klassefellesskap, der alle deltagere er like ansvarlig for å opprettholde regler og orden, er noe Maphalala (2017) påpeker at kan være med på å fremme et godt og effektivt læringsmiljø (s.10246). Dette gjennom Ubuntu-prinsipper om samarbeid og samhold, og det å omgås hverandre og bidra til fellesskapets beste (Maphalala,

2017). Maphalala (2017) fremhever også at det å skape et eget lite samfunn og fellesskap i klasserommet kan bidra til en større ansvarsfølelse hos den enkelte elev, og at dette bidrar og opprettholder orden i fellesskapet. På denne måten arbeider klassen sammen for å oppnå felles mål (s.10246). Maphalala (2017) framhever i tillegg viktigheten av lærerens modellering i tråd med Ubuntu verdier og prinsipper. Det må være samsvar mellom lærerens handlinger og lærerens uttalte verdier, og han mener læreren bevisst må modellere disse verdiene for sine elever (s. 10247). Samarbeidslæring er en strategi Maphalala (2017) trekker fram som en mulighet til å fremme Ubuntu verdier og prinsipper, og som dermed legger et godt grunnlag for klassefellesskapet og læringsmiljøet. Han mener at denne læringsstrategien gir elevene mulighet til å utvikle kommunikasjonsevnen og respekten for ulike meninger, samtidig som man kan lære av hverandre (Maphalala, 2017). På bakgrunn av Ubuntu tanke “Jeg eksisterer, fordi du eksisterer”, med den gjensidige avhengigheten, framhever han at samarbeidslæring benyttes til å fremme harmoni og kollektivt ansvar i klasserommet. Det er dermed en metode som kan benyttes til å fremme Ubuntu i klasseromsledelse (s. 10247).

Hensynet til medmenneske, selvet og miljøet, som de tre grunnpilarene i Ubuntu tar for seg, kan ifølge Maphalala (2017) være et verdensbilde læreren kan, og bør, benytte seg av i klasserommet (s. 10247). De afrikanske verdiene kan medvirke til et godt læringsmiljø, med en klasseromsledelse preget av humanitet og effektivitet (s. 10247). Ubuntu som et rammeverk for skolepraksis vil senere drøftes i tråd med Jordets anerkjennelsesteori og funn gjort i vår egen studie (se kap. 6).

### 3.3 Løgstrup: Den etiske fordring

Basert på vår problemstilling med fokus på anerkjennelse, anser vi det som relevant å kort redegjøre for Løgstrups teori om “den etiske fordring”, med vekt på tillit-aspektet. I samsvar med tanken om at tillit er grunnleggende i møtet mellom mennesker (Løgstrup, 1956/2000), vil vi i kapittel 6 drøfte Jordet (2020) sin aktualisering av anerkjennelsesteori i en skolekontekst i sammenheng med Løgstrups (1956/2000) etiske fordring.

Løgstrup (1956/2000) påpeker at mennesker møter hverandre med en grunnleggende tillit, “Det hører til vårt menneskeliv at vi normalt møtes med naturlig tillit til hverandre”, og at det skal foreligge spesielle omstendigheter om et menneske møter et annet med “forutinntatt mistillit” (s.29). For at mistillit skal oppstå, må tilliten brytes, motbevises eller avises (s.29). Bakgrunnen for tilliten mennesket har med seg til hverandre er, i følge Løgstrup (1956/2000), at mennesket

ikke kan leve sitt liv om en skulle møtt hverandre med en forutinntatt mistillit, det hadde ikke vært mulig. Han påpeker at mennesket ikke kan leve med en forestilling om at alle en møter kan være tyv, løgner eller forsøker å lure en (s.29). Å vise tillit er det samme som å utlevere seg selv, og det er derfor det oppstår reaksjoner hos det enkelte mennesket når tilliten ikke blir tatt imot (Løgstrup, 1956/2000, s.30). Han påpeker at det som regel er en forbeholden tillit som vises, slik at man ikke må utlevere seg fullstendig i hvert møte. Gjennom konvensjonelle normer, som vanlig folkeskikk medbringer, kan man verne om seg selv, og fordringen til den andre blir ikke et like stort ansvar (Løgstrup, 1956/2000, s. 40-41). På denne måten nøytraliserer man møtet med den andre, uten store utleveringer av sitt sjeleliv, slik Løgstrup (1956/2000) forteller. Han påpeker også at barn ikke har denne evnen til å forbeholde tilliten sin. Barn kan kun vise tillit uforbeholdent, og må derfor møtes med kjærlighet for å ivareta deres livsmuligheter (s. 40-42). I tråd med vår problemstilling, er dette et aspekt som vil drøftes med anerkjennelsesteori i kapittel 6.

Løgstrup (1956/2000) beskriver at gjennom tillit i møtet med andre “legger man mer eller mindre av sitt liv i den andres hender”, det oppstår dermed en fordring i møtet om at tilliten skal ivaretas. Uansett omstendigheter eller hvor mye det enkelte mennesket legger i tilliten, oppstår det en fordring om at den skal imøtekommes (s. 38-39). Det er gjennom holdningen til hverandre at verden formes, den er med på å avgjøre om den blir mangfoldig eller kjedelig, eller om den blir trygg eller truende (Løgstrup, 1956/2000, s.38-39). Det er dette som, i følge Løgstrup (1956/2000), gjør fordringen uuttalt, den er ikke basert på teori, men på holdningen i møtet med den andre (s.39). Den uuttalte fordringen “kommer ikke fram i de forventningene til meg som den andre uttaler eller nærer”, og om de sammenfaller er tilfeldig, vanligvis gjør de ikke det (Løgstrup, 1956/2000, s.42). Løgstrup (1956/2000) framhever de to, forventningene og fordringen, som ulike ved at den ene omhandler den andres tolkning av hva egen tillit går ut på, mens den andre omhandler mottakers tolkning av fordringen som ligger i tilliten. Ved hjelp av egen innsikt, fantasi og forståelse, skal en tolke hvilken fordring som ligger til grunn og ta en avgjørelse på hvordan man skal møte den andre. Dette legger dermed føringer for at en selv vet hva som er best for den andre, ved at man kan gå imot den andres ønsker og forventninger. Faren ved dette er at den ene kan umyndiggjøre den andre, og ved dette begå overgrep, ved å ta avgjørelser for den andre basert på en bestemmelse om at det er til den andres beste (Løgstrup, 1956/2000, s.44-45). Løgstrup (1956/2000) påpeker likevel at det noen ganger må til, når man møter mennesker som ikke er myndige i utgangspunktet, dette kan eksempelvis være barn (s.



39-42). Om mennesket skjerner seg, for å ikke utlevere seg fullstendig, er det likevel noe som bør respekteres (s. Løgstrup, 1956/2000, s. 41). Det er i tilfeller som dette hvor bluferdigheten kommer inn som en viktig egenskap å besitte, en egenskap som omhandler å møte den andres tillit med respekt (Løgstrup, 1956/2000, s. 41). Ved tolkning av fordringen og beslutning hvordan man skal møte den andre, gjør man seg dermed til noe annet enn kun et redskap som skal oppfylle forventninger (Løgstrup, 1956/2000). Dette mener Løgstrup (1956/2000) gjør det til en fordring om kjærlighet og ikke om ettergivenhet. Han mener at denne konflikten mellom den uttalte forventningen og den uuttalte fordringen (fordring om kjærlighet) skaper utfordring og oppriktighet i forhold (s.43).

### 3.4 Tidligere forskning

Som vi har gjort rede for tidligere er det svært lite forskning på hvordan lærerne forstår og utøver anerkjennelse. For å aktualisere relevansen av vår problemstilling, ønsker vi å presentere tidligere forskning på innvirkningen og potensialet til anerkjennende pedagogikk, i tillegg til lærer-elev relasjonen i en sør-afrikansk studie.

#### Anerkjennelse av faglig prestasjoner

Bliven og Jungbauer (2021) har forsket på innvirkningen som anerkjennelse har på studenter i høyere utdanning. Studien har tatt for seg hvordan anerkjennelse i form av et diplom påvirker studenter. For å undersøke dette benyttet Bliven og Jungbauer (2021) seg av spørreundersøkelser knyttet til effekten av et slikt diplom, samt studentundersøkelser knyttet til trivsel. I funnene deres peker de på en tydelig korrelasjon mellom motivasjon og studentene som mottok et diplom som anerkjennelse. I et forsøk på å fremheve dette viser de til spørreundersøkelsen om trivsel, og hevder at i 15,5% av svarene, kom "i was about to quit school" frem som nøkkelord. På bakgrunn av dette hevder Bliven og Jungbauer (2021) at anerkjennelse i form av et diplom, øker motivasjonene til elevene og evnene til å fullføre studiene.

"It is to the betterment of the students and the mission accomplishment of the university to have a student recognition program, recognizing the effort and achievement of the students. Doing so perpetuates the aspects of their academic achievement such as motivation, self-efficacy, self-determination, and persistence." (Bliven & Jungbauer, 2021)

Funnene i denne studien viser anerkjennelsens viktighet, og hvordan små grep kan ha stor innvirkning på elevenes motivasjon, forventning om mestring og utholdenhet. Relevansen denne forskningen har for vår oppgave er at den tydelig viser til viktigheten av lærerens anerkjennelse av elevers faglige presentasjoner.

Trivsel i skolen – anerkjennelse?

Graham, Powell, Thomas og Anderson (2017) presenterer i sin artikkel om funnene i en australsk studie om elevers trivsel i skolen. Funnene som presenteres i artikkelen er innhentet fra en stor studie om trivsel i skolen, finansiert av den australske regjeringen. I tråd med vår problemstilling vil det være relevant å se nærmere på funnene som er gjort i intervjuene, samt hva som fremkom i spørreundersøkelsene. Funnene i studien peker på lærer- elev relasjonens nøkkelrolle for elevers trivsel, noe Graham et al. (2017, s. 439) mener at gir betydelig grunnlag for å analysere Honneth sine anerkjennelsesformer i tråd med trivsel i skolen. Internasjonalt og i Australia har det vært et stort fokus på elevers trivsel i skolen, men i Australia vet man svært lite om hvordan trivsel forstås, spesielt fra elevens og lærerens perspektiv (Graham et al., 2017, s. 440). En slik mangel på kunnskap om trivsel som fenomen vil derfor gjøre det utfordrende å fremme og tilrettelegge for. For å konseptualisere dette trekker Graham et al. (2017) frem Honneth sin anerkjennelsesteori som teoretisk rammeverk for hvordan trivsel kan forstås og praktiseres (s. 443).

De sentrale funnene i forskningen peker på temaer som er svært relevante for anerkjennelsesteori. Blant annet ble relasjoner ofte trukket frem som et sentralt aspekt ved trivsel (Graham et al., 2017, s. 448). På bakgrunn av dette hevder Graham et al. (2017) at det er godt empirisk grunnlag for å hevde at funne i denne studie knytter relasjoner og trivsel sammen (s. 447), og ekstra interessant for vår egen studie, særlig lærer- elev relasjonen. Med lærer- elev relasjonen etablert som en viktig del av trivsel påpeker Graham et al. (2017) at dette et grunnlag for å kunne se trivsel i lys av anerkjennelsesteori, da relasjoner og anerkjennelse er knyttet tett sammen.

Dette støttes av funnene i intervjuene, da det er en tydelig sammenheng i svarene på hva trivsel innebærer og Honneth sine tre sfærer (Graham et al., 2017, s. 448). For å belyse dette viser studien til tre sentrale temaer som oppsto i datamaterialet, *cared for*, *valued* and *respected*. Disse knyttes videre opp til Honneth sine tre former for anerkjennelse, kjærlighet, sosial

verdsettelse og rettigheter (Graham et al., 2017, s. 448). I samtaler om hva elevene opplevde som trivsel kom “being loved” frem som en viktig faktor. Dette var et tema som lærerne også snakket mye om, og et interessant funn var at både lærere og elev la vekt på at dette måtte oppleves som genuint. Lærere trakk også frem viktigheten av å “care for” elevene, både eksplisitt og implisitt. I en norsk kontekst kan man muligens hevde at dette best ville oversettes til å vise elevene kjærlighet.

Respekt var også et gjengående tema blant både lærere og elever. Lærere knyttet dette opp mot rettferdighet og konsekvent praksis.

“For teachers, too, respect was most apparent in their understanding of the importance of consistently treating students well, regardless of their individual differences. This included having reasonable expectations, being fair and just, ‘following through’ and being consistent.” (Graham et al., 2017, s. 449).

Også her var det samsvar mellom intervjuene og spørreundersøkelsene. Noen av de viktige aspektene ved respekt som elevene trakk frem, var at de ble respektert på skolen uavhengig av alder og behandler rettferdig.

Det tredje temaet, “valued” ble snakket mindre om i intervjuene enn de andre temaene (Graham et al., 2017, s. 449-450). Dette temaet kom derimot tydeligere frem i spørreundersøkelsen. De elementene som elevene påpekte som viktig for å føle seg “valued” var at lærerne satt av tid til gode samtaler, lyttet til dem og at de ble godt kjent. Lærerne støttet opp under dette i intervjuene, og satte søkelyset på at “students were acknowledged, encouraged and supported in their difference, including in relation to abilities and skills.” (Graham et al., 2017, s. 450). Med andre ord kan vi hevde at elevene syntes det er viktig å bli sett, mens lærerne ønsker å se den enkelte uavhengig av bakgrunn og egenskaper. Det er derfor godt samsvar mellom hva lærer og elev ser på som viktig for å verdsette elevene.

Funnene i denne forskningsartikkelen peker på konkrete aspekter ved lærerens praksis, sett fra lærer og elevs øyne, som kan bidra til trivsel i skolen. Som Graham et al. (2017) hevder, “The findings indicate that teachers and students consider schools have an important role to play in student well-being,” (s. 451). Med dette som bakgrunn fremhever funnene i denne artikkelen potensialet ved å bruke anerkjennelse som et rammeverk for trivsel i skolen, hvor sentrale funn passer inn i Honneth sine tre sfærer presentert ovenfor. Basert på dette argumenterer Graham

et al. (2017) for at det er en klar paralell mellom trivsel i skolen og det å føle seg anerkjent, og hevder at denne studien er det første noensinne til å empirisk teste anerkjennelsesteori ved å undersøke potensialet knyttet til trivsel i skolen.

“Recognition theory offers a potentially powerful tool for generating insights that enable the normative evaluation of how a social setting (in this case a school) can be organised so that everyone (including children and young people) enjoy the recognition that is due to them.” (Graham et al., 2017, s. 452).

At anerkjennelse og trivsel kan sees i sammenheng av hverandre i den grad som denne studien presenterer er et svært relevant funn for vår oppgave. Dette vil bli drøftet videre i kapittel 6.

### Lærer-elev relasjonen

Leza Soldaat har publisert en artikkel i *Journal of Educational and Developmental Psychology* (2019). Der presenterer hun sin kvalitative case-studie gjennomført på en skole i Sør-Afrika, hvor hun tar for seg forståelsen av lærer-elev relasjonen. Hun har gjennom observasjoner og intervjuer utforsket hvilken følelsesmessig arbeidsbelastning læreryrket medbringer, og hvilke roller lærerne påtar seg utenfor kunnskapsformidlingen, i tråd med omsorg for og relasjoner til elevene. Disse rollene påpekes som nødvendig for å bygge en positiv relasjon til elevene, og dermed fremmer et godt klassemiljø (s.77). Anerkjennelse og relasjoner er tett knyttet sammen (Jordet, 2020), samtidig som Ubuntu er et felles verdensbilde i sørlige Afrika. Med bakgrunn i dette ser vi det derfor som relevant å trekke fram denne forskningen i tråd med vår studie som inneholder anerkjennelse i det zambiske klasserom.

Omsorgsrelasjonen mellom lærer og elev har både negative og positive aspekter ved seg, der de positive fører til tilfredshet og negative kan føre til blant annet utmattelse (Soldaat, 2019, s. 79). Soldaat (2019) trekker fram tre emosjonelle (ikke-faglige) roller som læreren tar på seg; trener (coaching), rådgiver (counsellor) og forelder (parental figure) (s.82). Trener-rollen var den vanligste rollen lærerne tok på seg, dette innebærer at lærerne frivillig tok på seg aktiviteter utenfor skoletiden. Funnene til Soldaat (2019) viser at lærerne anså det som en viktig arena for å se sine elever i et annet miljø, og skape relasjoner på et annet grunnlag enn i en klasseromssituasjon. Funnene viser at dette er en tidkrevende oppgave, men at læreren ser på det som viktig, slik at de kan benytte seg av denne forståelsen for elevenes livsverden inn i klasserommet og læringen (s. 81-82). I tråd med elevs velvære trekker Soldaat (2019) fram

rådgiver-rollen som den mest framtreddende. Her er funnene at lærerne ser på det som en nødvendighet, da de har mange elever som ikke har noen andre å søke råd og støtte fra. Dette er ofte noe som skjer utenfor klasserommet, funnene viste at lærerne tilrettela og uttrykte åpenhet for at elevene kunne ta kontakt med dem, dersom det var noe (s. 82). Dette mente de at kan bidra til et positivt klassemiljø, der elevenes følelsesmessige behov ble ivaretatt, samtidig som det faglige aspektet kunne oppnås (s.82). Den eneste rollen som deltagerne direkte nevnte ovenfor forskeren, var foreldre-rollen. Det framkommer i studien at lærerne omtalte seg selv som “klassen mor” eller som en farsfigur. De omtalte i tillegg elevene sine som “barna sine”. Soldaat (2019) trekker fram at lærerne i studien bryr seg om elevenes faglige utvikling, samt hvordan elevene har det følelsesmessig, og at dette gjør at de sammenligner seg med en foreldre-figur (s.82).

Soldaat (2019) konkluderer med at lærer-elev relasjonen er en krevende, men givende del av læreryrket. Der de negative aspektene ved det emosjonelle arbeidet for å skape relasjoner, havner i skyggen for de positive (s.85). Lærerne ser på relasjonene til sine elever som en givende del av jobben, som både påvirker klassemiljø og elevenes prestasjoner (s.85).

## 4 Forskningsdesign

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for studiens forskningsdesign, hvilke metoder som er benyttet i data innsamling og begrunne utvalget av deltagere. Videre vil kapitlet ta for seg gjennomførelsen av datainnsamlingen og hvilke etiske hensyn som er tatt i betraktning. Kapitlet vil også drøfte vitenskapsteoretiske perspektiver vi legger til grunn.

### 4.1 Multiple-case studie

For å kunne besvare vår problemstilling på best mulig måte, er forskningsdesign et sentralt tema. På bakgrunn av at vi vil gjennomføre, og sammenligne, forskning i to ulike land, så vi det som mest relevant å benytte oss av forskningsdesignet ofte kjent som en “komparativ casestudie”. Yin (2014) definerer en komparativ casestudie ved bruk av et annet begrep, som han mener beskriver forskningsmetoden mer presist. Han definerer det som et *multiple-case studie*, en definisjon vi mener at passer vår oppgave bedre, da vi skal undersøke en case i svært ulike kontekster. Ordet *case* stammer fra det latinske ordet *casus*, som betyr “tilfelle” (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2017, s. 80). En casestudie ønsker derfor å se på ett eller få tilfeller og studere de inngående. I forskning er det derfor særlig vekt på å avgrense oppmerksomheten mot den spesifikke casen, for å få mest mulig detaljerte beskrivelser. I boken til Robert K. Yin (2014) om *case study research* er det henvist til Schramm (1971) i et forsøk på å definere en case studie

The essence of a case study, the central tendency among all types of case study, is that it tries to illuminate a decision or set of decisions: why they were taken, how they were implemented, and with what result. (s. 15).

I denne definisjonen er “valgene” som blir gjort i fokus. I vår studie oppfatter vi det derfor som svært hensiktsmessig å benytte oss av et slikt forskningsdesign, da vi ønsker inngående kunnskap rundt lærerens bruk av anerkjennelse i Zambisk og Norsk skole. I vår casestudie vil derfor casen vi undersøker være “hvordan lærerens anerkjennelse av elever kommer til uttrykk”, og slik vi ser det, vil en case studie best legge til rette for å undersøke dette. Som Yin (2014) hevder er spørsmål om *hvordan* og *hvorfor* noe utfolder seg egnet til en casestudie. Et fokus på hvordan og hvorfor vil kreve en utforskende tilnærming, med tilgang til mye data knyttet til det spesifikke fenomenet. Vi opplevde at dette passet godt til vår problemstilling, da vi ønsker å

undersøke et fenomen vi har lite innsikt i, i et annet land, og benytte oss av flere metoder for å få en dypere innsikt. I casestudier er kvalitative tilnæringer de vanligste metodene å benytte seg av, og Yin (2014) hevder at en kombinasjon av ulike kvalitative metoder er hensiktsmessig for å kunne opparbeide seg mye og detaljert data.

#### 4.2 Kvalitative metoder

I vårt forskningsprosjekt benytter vi oss av kvalitative metoder. For å få en dyp innsikt i fenomenet vi undersøker velger vi å benytte oss av to kvalitative metoder, intervju og observasjon. I henhold til vår case studie ser vi disse metodene som mest fordelaktig for å besvare problemstillingen. I en kvalitativ forskning er man ofte ute etter å forstå hvordan noe oppleves, forstås eller gjøres (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). På bakgrunn av dette ser vi derfor en kombinasjon av intervju og observasjon som en styrke som kan bidra til å gi oss en dypere forståelse. Johannessen (2017) hevder også at kvalitativ metode er hensiktsmessig i forskning som tar for seg mindre grupper, og vil bidra til detaljerte svar og dybde på feltet som utforskes. Dette knytter direkte inn i vår oppgave, da vi er ute etter å utforske fenomenet eller *casen* inngående med et lite utvalg, og se på hvordan deltagerne handler og opplever fenomenet. Hvordan deltagerne opplever fenomenet er sentralt, da kvalitativ forskning først og fremst handler om å forstå deltakerens eget perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Gjennom kvalitative metoder kan vi få tilgang til dette perspektivet, og besvare problemstillingen.

#### 4.3 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Fenomenologien oppsto som begrep og vitenskapsteoretisk retning rundt 1900-tallet gjennom Edmund Husserl, og har deretter blitt videreutviklet av en rekke filosofer i forskjellige retninger (Kvarv, 2010, s.88). Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologien et begrep som peker på interessen av å forstå sosiale fenomener sett fra aktørens eget perspektiv, og er derfor ute etter å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Postholm & Jacobsen, 2018). Den fenomenologiske tilnærmingen hevder derfor at vi kun kan få tilgang til den virkelige virkeligheten gjennom menneskets oppfattelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Gjennom fenomenologisk metode forsøker en å realisere beskrivelsen av verden slik den umiddelbart er erfart, og skape forståelse for fenomener (Kvarv, 2010, s.87, Vitenskapsteori). Slik vi gjennom våre intervjuer søker å forstå deltagerens subjektive oppfatning av fenomenet anerkjennelse, gjennom deres beskrivelse av fenomenet slik det, for dem, umiddelbart framstår. Ifølge Kvarv (2010) skal man gjennom fenomenologisk metode forsøke å betrakte ting i et første erfaringsperspektiv med så få fordommer og forbehold som mulig (s.87). Dette forsøker vi som

intervjuere å gjøre gjennom åpne spørsmål, som kan frambringe informantenes direkte erfaringer og tanker om anerkjennelse, uten å legge føringer. Vårt mål med intervjuet er å samle inn data som kan være med på å skape en dypere forståelse av fenomenet, gjennom perspektivet til læreren. Fenomenologiske studier vil se på meningsinnhold, hvor forskeren er opptatt av innholdet i studiet (Kvarv, 2010). “alle menneskelige bevisstheter kjennetegnes av intensjonalitet, dvs. Av at bevisstheten er rettet mot noe bestemt- et objekt av et eller annet slag. Slike intensjonale fenomener må forstås. For å kunne oppnå en forståelse må fenomenene fortolkes.” (Kvarv, 2010, s.87). På denne måten knyttes fenomenologien og hermeneutikken sammen.

Hermeneutikk kan beskrives som den praktiske kunsten hvor en forsøker å kunne forstå eller fortolke tekst tale eller andre handlinger (Wahlgren et al., 2018, s. 186). I tråd med vår problemstilling, vil derfor fortolkning av lærerens perspektiv og deres handlinger bidra til meningsfull innsikt i fenomenet om anerkjennelse. Den hermeneutiske tilnærmingen kommer spesielt til syne gjennom våre observasjoner, der tolkning av lærerens handlinger og våre tidligere erfaringer i tråd med anerkjennelse legger grunnlaget for datamaterialet. Hermeneutisk forståelse legger til grunn at det ikke finnes en objektiv sannhet, men ulike fortolkninger av verden som danner et grunnlag for forståelse, og på bakgrunn av dette vil derfor forskerens oppfatning være farget av tidligere opplevelser og fordommer (Gadamer, 1960/1989). Hermeneutikk har gjennom historien blitt vektlagt med et filosofi-perspektiv og med et metode-perspektiv (Gilje, 2019). Gadamer var en av fremste innenfor den filosofiske hermeneutikken, som har sitt fokus på hermeneutikken som grunnleggende hos mennesket. Med andre ord, at fortolkning, tidligere erfaring og fordommer alltid ligger til grunn hos mennesket, og hermeneutikk er derfor, i følge Gadamer (1960/1989), eneste tilnærmingen man kan ha i undersøkelser av humanistiske disipliner (Gilje, 2019). Gilje (2019) presenterer hermeneutikk i sin bok med tittelen “hermeneutikk som metode”, en tittel som impliserer, i motsetning til Gadamer, at hermeneutikk er en metode som man kan velge å benytte seg av i forskning, gjennom blant annet å ta hensyn til den kulturelle og historiske konteksten man befinner seg i (Gilje, 2019). Vi har derfor valgt å benytte oss av hermeneutikk som metode, da vi velger å ta med oss tidligere kunnskap og erfaringer i tråd med anerkjennelse og anerkjennelsesteori, i fra vår norske skolegang, inn i intervjuer, observasjoner og analyse av datamaterialet.

I boken trekker Gilje (2019) fram Herders hermeneutiske program, hvor kulturelle forskjeller har en sentral rolle i hans hermeneutikk (Gilje, 2019, s.97-102). Herder vektlegger viktigheten



av å sette seg inn i andre kulturer, før man forsker i den. Det er kulturforskerens oppgave “å overvinne fordommer og å bygge ned avstanden i rom og tid mellom ulike folk”, noe Herder mener man må gjøre gjennom å sette seg inn i blant annet språk, økonomiske forhold, maktforhold og religion (Gilje, 2019, s.97). Til tross for Herders mening om å ha inngående forståelse og innsikt i kulturen gjennom disse aspektene før man forsker, mener vi det er relevant å trekke fram hans tanker om viktigheten av å forstå kulturforskjeller. Dette med tanke på at våre undersøkelser er gjennomført i to relativt ulike kulturer, med ulike forutsetninger. Vi har ikke hatt muligheten til å få en inngående forståelse i den zambiske kulturen, men vi har gjort et forsøk (til tross for det korte oppholdet) i å forstå skolekulturen i den zambiske konteksten gjennom vår praksis, i forkant av datainnsamlingen.

Ved å benytte oss av både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, åpner det opp for å både kunne utforske lærerens eget perspektiv gjennom en direkte beskrivelse, samtidig som vi tar hensyn til de tidligere erfaringer vi bringer med oss ved å tolke deres erfaringer og handlinger. På bakgrunn av den fenomenologiske tilnærmingen, velger vi derfor å beholde originalspråket i presentasjon av funn, samt i koding av temaer.

#### 4.4 Metodevalg

I vår studie ser vi det som en nødvendighet å benytte oss av to metoder for å best mulig kunne belyse vår problemstilling. I dette kapittelet vil vi derfor begrunne valg av intervju og observasjon som metode.

##### Utvalg

Før utvalget av deltagere er det en rekke andre valg som må tas for å kunne undersøke vår problemstilling. I planlegging av datainnsamling, velger vi derfor å ta utgangspunkt i Ryen (2002) sine oversatte utvalgsriterier, se tabell 1 (s.79). Den består av settinger, analyseenheter, hendelser, prosesser og tidspunkt (se tabell 5.1). Da anerkjennelse i en skolekontekst er fenomenet vi vil se på, ser vi det som hensiktsmessig å observere det i en naturlig setting. Vi velger derfor klasserommet som setting for observasjonen, da vi mener at lærerens anerkjennelse av elever ikke kan separeres fra den konteksten den er erfart i (Johannesen, et al., 2016, s.131). Analyseenheten vår er lærere, fordi det er læreres anerkjennelse vi ønsker å undersøke, og dermed lærerens handlinger (gjennom observasjoner) og tanker (gjennom intervju) vi vil ha i fokus. Møte mellom lærer og elev er hendelsen vi ønsker å se på, og anerkjennelse i møte mellom lærer og elev er prosessen. Tidspunktet er avgrenset til en ordinær

skoletime på 45 minutter, uten spesifikke preferanser til fag eller innhold. Dette med bakgrunn i at tanken om anerkjennelse i klasserommet ikke begrenser seg til enkelte fag, samt at datamaterialet samles inn i to ulike land, med ulike læreplaner og fag. Utvalget av deltagere tar derfor utgangspunkt i det Johannessen et al. (2017) definerer som et strategisk utvalg, og han påpeker at det da ikke er representativt, men hensiktsmessig (Johannessen et al., s.117). Dette er en kriteriebasert utvelgelse av deltagere, der vi har satte kriterier som må oppfylles av deltagerne (Johannessen et al., 2016, s. 120). Det eneste kriteriet som er satt i forhold til deltagerne er at de må være lærere på mellomtrinnet.

*Tabell 1. Utvalgskriterier basert på Ryen (2002, s.79).*

| <b>Utvalgskriterier</b> | <b>Våre valg</b>                          |
|-------------------------|---|
| Settinger               | Klasserom                                 |
| Analyseenheter          | Lærere på mellomtrinnet                   |
| Hendelser               | Møtet mellom lærer og elev                |
| Prosesser               | Anerkjennelse i møte mellom lærer og elev |
| Tidspunkt               | Klassetime                                |

Utvelgelsesprosessen i Zambia er innenfor rammen av praksisskolen, innenfor tidsrammen på 5 uker, og samt om lærerne takket ja til å delta i prosjektet. Det er derfor et begrenset utvalg lærere som oppfyller kriteriet om ønsket klassetrinn, som i utgangspunktet var 7.trinn, på den aktuelle skolen. Med bakgrunn i dette ble det underveis i prosessen nødvendig å gjøre endringer og utvide ønsket trinn til mellomtrinnet. Dette for å innhente det vi ser på som adekvate data. Likevel er det flere faktorer i løpet av prosessen som påvirket på en slik måte at vi må utenfor kriterielista. Det kan derfor argumenteres for at det er et bekvemmelighetsutvalg av deltagere i Zambia, der de som var i den satte konteksten automatisk ble deltagere (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.39). Til tross for dette, mener vi at det er en blanding av bekvemmelighetsutvalg og kriteriebasert utvelgelse, da det er mange trinn og lærere å velge ut ifra. Utvalget av deltagere i den zambiske skolen består derfor av to 7.trinns-lærere og en 8.trinns-lærer, som takket ja til å delta.

I Norge fulgte vi samme utvalgs-kriterier som i Zambia, og tok med oss endringen av kriteriet av trinn, til “mellomtrinns-lærere”. Det er derfor også et kriteriebasert utvalg på grunn av ønsket trinn, men snøball-metoden ble også benyttet. Dette gjennom at en deltager kunne hjelpe oss med å få tak i neste deltager (Befring, 2015, s. 129). I Norge består utvalget av to 6.trinns-lærere og en 7.trinns-lærer.

### Observasjon

Gjennom problemstillingen vår ønsker vi å undersøke på hvilke måter lærerens anerkjennelse av elever kommer til uttrykk. Ved valg av metode, så vi det derfor som en nødvendighet å gjennomføre observasjon for å kunne få adekvate data til å svare på problemstillingen vår. Gjennom observasjoner kan man få et direkte innsyn i handlingene og bruke alle sansene, som kan gi tilgang til informasjon som ikke nødvendigvis kommer til uttrykk ved bruk av andre metoder (Johannesen, et al., 2016, s.129). I og med at vi ønsker å se på møte mellom lærer og elev, vil det derfor være relevant å se på de faktiske handlingene og ikke kun samle data gjennom intervju med læreren. Ved bruk av observasjon, sammen med intervju, mener vi derfor at vi kan framstille et klarere og bredere bilde på våre undersøkelser. Med utgangspunkt i vår problemstilling, valgte vi å gjennomføre en ikke-deltakende observasjon, der vi som forskere var synlige for analyseenheten, men ikke deltok i samhandlingen som foregikk og dermed ble vi en form for tilskuere (Johannesen, m.fl., 2016, s.133). Postholm og Jacobsen (2022) viser dette i en tabell, der vi i vårt prosjekt plasseres i observatørrollen “deltaker-som-observatør”.

Tabell 2. Ulike observatørroller av Postholm & Jacobsen (2022, s.115)

|                    |       | Forskerens deltakelse   |                         |
|--------------------|-------|-------------------------|-------------------------|
|                    |       | Liten                   | Stor                    |
| Forskerens avstand | Liten | Deltaker-som-observatør | Fullstendig deltaker    |
|                    | Stor  | Fullstendig observatør  | Observatør-sos-deltaker |

Vi foretar oss en ustrukturert observasjon av en 45 minutters økt uten spesifikt krav om fag. Dette gjør vi for å kunne gå inn i settingen med et åpent sinn, og for å få innsikt i det komplekse fenomenet om anerkjennelse, uten forutinntatte meninger satt i et skjema (Johannessen et al., 2016, s. 142). Bakgrunnen for dette handler om at vi forsker i en kultur vi ikke vanligvis er en del av, og vi ikke er sikre på hva som kan møte oss. Vi har derfor ikke et satt observasjonsskjema på forhånd, men tar observasjonsnotater fortløpende underveis (Johannessen et.al., 2016, s.141). Under observasjonene tas det observasjonsnotater, der notatene fra det som blir sett og hørt noteres ned så nøyaktig som mulig (Johannessen et.al., 2016, s.138) Vi velger å ta notater på bærbar PC hver for oss, da det er en enkel, rask og ryddig måte å notere ned både observasjoner og evt. Tolkninger. Fordelen ved å være to “forskere”, er at man har muligheten til å få mer data, da man kan observere og tolke ting ulikt. I etterkant av observasjonene settes det av ca. 10 min til å skrive ut observasjoner og tolkninger, samt diskutere hvilke eventuelle oppfølgingsspørsmål vi ønsker å stille deltageren i intervjuet. Intervjuet skjer fortløpende etter dette, for at deltageren skal ha timen “friskt i minne”, slik at eventuelle oppfølgingsspørsmål eller andre hendelser fra observasjonene er lettere å prate om for begge parter.

## Intervju

Johannessen et.al (2016) påpeker at kvalitative intervjuer kan bidra til å få fram kompleksitet og nyanse i sosiale fenomener, da de er komplekse (s.146). I og med at vi ønsker å se på lærerens forståelse- og utøvelse av fenomenet anerkjennelse, ser vi det som nødvendig å gjennomføre intervjuer med lærerne. Gjennom kvalitative intervjuer får vi tilgang til lærerens livsverden og opplevelser (Dalen, 2011, s.13). Slik som Brinkmann og Tanggaard (2010) sier “Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted” (s.19), slik vi som forskere, gjennom intervju og observasjon, søker innblikk i et sosialt fenomen (i en klasseroms-setting) fra lærerens ståsted. For å belyse problemstillingen i denne oppgaven ser vi det som mest hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Bakgrunnen for valg av det semistrukturerte intervjuet handler både om vår manglende erfaring som forskere, og om ønsket resultat. Ved å anvende et semistrukturert intervju åpner vi opp for å kunne variere rekkefølge og legge til oppfølgingsspørsmål, samtidig som vi har tryggheten i en overordnet intervjuguide som utgangspunkt (Johannessen et.al., 2016, s.148). Dette gir oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål fra observasjonene, som gjennomføres før intervjuene. Johannesen et.al. (2016) påpeker at “Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet” (s.145). Ved et

semistrukturert intervju er vi åpne for at deltageren velger hvilken retning intervjuet går i, ved hjelp av åpne spørsmål og en-til-en-intervjuer (eller i vårt tilfelle, to-til-en-intervjuer). Dette for å få tilgang på “fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen” (Johannessen et.al., 2016, s.146).

#### 4.5 Generering av data

I dette underkapittelet skal vi se nærmere på hvordan vi innhentet vår data. Vi skal presentere fremgangen i vårt pilotintervju, pilotobservasjon, intervju og observasjon og hvordan de ble gjennomført. Vi ønsker å beskrive prosessen rundt datainnsamling i både Zambia og Norge, ettersom dette naturligvis ble litt ulikt.

##### Pilotstudie

Før vi gjennomførte vår datainnsamling ønsket vi å kvalitetssikre intervjuguiden og observasjonsskjema, og avdekke eventuelle utfordringer som kunne oppstå i datainnhenting (Lancaster et al., 2004). Samtidig ønsket vi oss erfaring med situasjonen som observatører og intervjuere. Postholm (2010) påpeker at gjennomførelse av et pilotintervju kan være svært hensiktsmessig for forskere med lite erfaring (s. 82-83). Som masterstudenter med lite erfaring som forskere skulle et pilotintervju derfor vise seg å bli svært nyttig for oss. I tiden før vi reiste til Afrika våren 2023 kastet vi oss ut i masterprosjektet. På lærerstudiet har vi gjennomført mange observasjoner av timer, både med og uten bruk av skjema. Dette var derfor en situasjon vi følte oss relativt trygg på. Vi valgte derfor å prioritere å få gjennomført et pilotintervju, før avreise. Dette pilotintervjuet ble gjennomført med en erfaren lærer fra Norge. Da pilotintervjuet var utført drøftet vi gjennomførelsen og spørsmålene som ble stilt i intervjuet. I felleskap drøftet vi eventuelle misforståelser, hva som kunne vært tydeligere og hvordan man kunne formulert seg annerledes. I etterkant av disse refleksjonene valgte vi å gjøre små justeringer i intervjuguiden vår, og vi satt igjen med erfaring fra en intervjusituasjon som belyste noen av utfordringene en intervjuer står ovenfor. Ved hjelp fra vår kontaktperson på høgskolen, som var ansvarlig for det zambiske samarbeidet og utenlandspraksisen, kunne vi oversette intervjuguiden og gjøre små endringer i forhold til formuleringer av spørsmål i en annen kulturell kontekst.

Da vi var kommet til Afrika forsto vi at vi kom til å få tid til å gjennomføre en pilot observasjon. Vi gjennomførte derfor en pilotobservasjon av en time i den afrikanske konteksten, med

tidsrammen til en norsk skoletime på 45 minutter. Vi så gjennomførelsen av pilotobservasjonen i Afrika som en styrke, da vi opplevde den afrikanske konteksten som svært annerledes enn den norske. Etter gjennomførelsen av pilotobservasjonen gjorde vi justeringer på observasjonsskjema, og drøftet hva vi hadde sett i fellesskap.

I ettertid ser vi nytten av å ha gjennomført en pilotstudie. Vi ble klar over hvilke utfordringer vi kom til å møte, og fikk drøftet hvordan vi best kunne løse de. Gjennom dette opplevde vi å bli tryggere i situasjonen, noe vi tror bidro til et økt fokus på det vi faktisk skulle undersøke. En av fordelene vi opplevde ved pilotobservasjonene var hva vi hadde fokus på. I tråd med Honneth's anerkjennelsesteori er det lett å se paralleller ved anerkjennelse og krenkelsler, da disse er tett knyttet sammen. Vi ble gjennom piloten derfor minnet på at det er anerkjennelse vi er ute etter å observere, og at antatte krenkelsene vi observerte derfor ikke var relevante for vår studie. Dette med bakgrunn i at vi mener det er mer utfordrende å legge bort våre "vestlige" oppfatninger om hva krenkelsler inneholder, enn å aktivt lete etter positive trekk som anerkjennelse. Honneth hevder at motsatsen til anerkjennelse er krenkelse, og Jordet (2020) kommenterer også at krenkelse er "individets opplevelse av ikke å bli anerkjent" (s. 106). Da de to begrepene er så nært beslektet kunne det vært naturlig å se på de sammen i sin helhet, men ettersom vi skulle gjennomføre forskningen vår på et annet kontinent, med en vidt forskjellig skolepraksis, så vi det nødvendig å spisse problemstillingen til å kun se på anerkjennelse.

#### Gjennomføring av observasjoner

For å kunne beskrive gjennomføringen av observasjonene i Zambia, må det først settes en kontekst. Vi gjennomførte observasjonene de siste dagene i vår praksis på skolen, som vil si i overkant av 3 uker etter praksisoppstart. Å bli godt kjent med feltet før datainnsamlingen støttes også i litteraturen, "Det er en fordel å bruke tid på å bli kjent med feltet før datainnsamlingen starter, og jo bedre forskeren kjenner feltet på forhånd, jo lettere er det å gli naturlig inn i situasjonene som observeres" (Johannesen m.fl., 2016, s.129).

På dette tidspunktet hadde vi derfor relasjoner til lærerne på skolen, samt en viss kjennskap til rutiner, regler og undervisningskultur. Kjennskap er, som tidligere nevnt, noe Herder trekker fram som viktig når man forsker i en annen kulturell kontekst (Gilje, 2019). I utgangspunktet ønsket vi å observere tre 7.trinns-lærere på skolen, men grunnet elevenes eksamensperiode, var det kun to lærere på 7.trinn som sa ja til å delta i forskningsprosjektet. Vi måtte derfor spørre lærer på et annet trinn, om de hadde mulighet til å delta. Dette ble da en lærer tilknyttet 9.trinn.

Når utvalget var på plass, kunne vi avtale tidspunkt for observasjon. Dette ble gjort et par dager før gjennomføringen. Selve observasjonene i Norge og Zambia ble gjennomført på lik måte.

Observasjonen av hver enkelt lærer varte i 45 minutter og var i ulike fag i de ulike klassene. Vi satt bakerst i klasserommet med hvert vårt observasjonsskjema, på en slik måte at vi ikke kunne se hva hverandre skrev. På denne måten kan vi få fram begges tolkninger av de ulike situasjonene i klasserommet.

#### Gjennomføring av Intervju

Intervjuene gjennomføres på samme måte i Norge og Zambia. I forkant av intervjuene hadde vi observert deltagerne i en førtifem minutters økt i ulike fag. Av den grunn hadde deltakerne allerede blitt informert om prosjektet, og signert et informasjonsskriv før observasjonen. Etter endt observasjon tok vi en 5 til 15 minutters pause. Det ble en naturlig overgang, og vi møtte deltakerne på det gitte rommet til avtalt tid. Pausen benyttet vi, som forskere, til å diskutere hvilke spørsmål vi ønsket å stille deltakeren i henhold til det vi hadde observert. Vi møtte deltakerne utenfor rommet vi benyttet, og hadde snakket løst og holdent rundt økten som hadde blitt observert.

Etter tre uker i Zambia hadde vi fått en god relasjon til de tre informantene våre, og intervjuene opplevde vi som hyggelige samtaler om spennende temaer. På lik linje opplevde vi intervjuene i Norge som en avslappet setting, hvor samtalen fløt godt. Som Kvale og Brinkmann (2019) poengter, er en hyggelig atmosfære viktig i arbeidet med innhenting av data. De hevder at informanter er mer tilbøyelig til å gi utfyllende og reflektere svar hvis de opplever situasjonen som trygg og behagelig (s.160). En god relasjon mellom forsker og informant vil derfor være hensiktsmessig i arbeidet med kvalitativ data-innhenting.

#### 4.6 Forskningsetiske betraktninger

“Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer” (Johannessen, et al., 2017, s. 83). Som uerfarne forskere har derfor de juridiske retningslinjene og de etiske betraktningene vært i fokus. Før vi begynte innhenting av data meldte vi prosjektet vårt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), se (vedlegg 2). I dette prosjektet er ikke informantens personopplysninger av relevans, men ettersom vi ønsket å ta lydopptak av intervjuene, ble prosjektet vårt meldepliktig i tråd med personopplysningsloven (2018).

I forkant av observasjonene og intervjuene mottok informantene et informasjonsskriv (vedlegg 3), og de ble kort informert om studiens hensikt og formål. Informert samtykke beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som at deltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designet, samt at man har mulighet til å trekke seg ut fra undersøkelsen til enhver tid (s.105). Informert samtykke innebærer også at man sikrer seg at informantene deltar frivillig. Dette gjorde vi gjennom underskrift på informasjonsskrivet vårt, da skriftlig samtykke er å foretrekke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). En etisk utfordring knyttet til det informerte samtykke var derfor hvor mye informasjon vi skulle gi om prosjektet, da fullstendig informasjon om design og formål kan lede til at deltagerne endrer adferd eller utelater informasjon som kunne hatt betydning for studien vår. Dette var noe vi så som en utfordring i vårt prosjekt. Vi ønsket å se på lærerens utøvelse av anerkjennelse, og for mye informasjon om dette kan føre til at deltagerne endrer sin undervisning i den tro at det vil styrke vår data. Ønsket vårt om å få et autentisk bilde av fenomenet vi undersøker, og utfordringen ved å ikke lede deltagerne mot gitte handlinger eller svar, gjorde at vi valgte å ikke dele fullstendig informasjon. Denne utfordringen krevde nøye avveining (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105), og vi måtte avgjøre hva som var av betydning til deltageren og hva vi måtte unnlate for å bevare integriteten i studien vår. Dette er et etisk usikkerhetsområde, og den enkelte studie må avgjøre om tilbakeholdelse av informasjon kan resultere i kunnskap som forbedrer studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

Konfidensialitet er også et nøkkelbegrep for å drive god forskningspraksis. Det var derfor viktig for oss at deltagerne ble nøye informert om studiens fortrolighet. Deltagerne fikk informasjon hvem som har tilgang til datamaterialet, og hvordan den empiriske dataen ville lagres og beskyttes. I intervjuene ble det benyttet to opptaksenheter, en mobil ved hjelp av diktafon (nettskjema), og som en ekstra sikkerhet benyttet vi oss av en mobil uten SIM kort (som kan sammenlignes med en analog opptaksenhet). Lydfilene fra intervjuene var derfor lagret på den krypterte og passord -beskyttede siden nettskjema, som er en anbefalt ressurs fra høgskolen i innlandet. I observasjonene ble det benyttet et digitalt skjema se (vedlegg 3) som ble oppbevart på en passord-beskyttet datamaskin. Som ekstra sikkerhet fremkom det ingen navn i observasjonene, men de ble nummerert etter rekkefølgen, og deretter kodet. Konfidensialitet i forskning referer ofte til enigheten mellom forsker og informant om hva dataen kan benyttes til, oftest innebærer det private data som identifiserer deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106) og "Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres til enkelt personer,



taushetsbelagt” (Johannessen, et al, 2017 s. 91). For å beskytte deltakerne i vår studie velger vi å anonymisere deltagerne ved gi de fiktive navn. Navnene er generert tilfeldig av kunstig intelligens. Etter anonymiseringen av transkripsjoner og observasjoner ble rådataen slettet. Intervjuene på telefonen uten SIM kort ble slettet da vi så at alt var i orden med dataen som var laget på nettskjema.

Den Zambiske konteksten

Da vi bestemte oss for at vi ville gjennomføre halve forskningen vår i Zambia ble vi møtt med en rekke utfordringer vi måtte ta stilling til. “Våre kulturelle referanserammer, vårt verdensbilde og vår forståelseshorisont tar vi ofte for gitt” (Bergesen, 2017, s. 33). Det vil derfor være naturlig å gjøre rede for noen av disse kulturelle utfordringene knyttet til å være forsker i ikke bare et annet land, men et annet kontinent. Et sentralt begrep knyttet til denne utfordringen vil være tverrkulturell kompetanse. Bergesen (2017) trekker frem begrepet i boken sin *Global forståelse*, og deler det inn i tre kompetanser. I dette kapittelet vil vi fokusere på to av dem, flerkulturell forståelse og tverrkulturell kommunikasjon (s. 151). Flerkulturell forståelse hevder Bergesen (2017) at innebærer forståelse for egen og andre kulturer, noe som videre gir grunnlag for vår egen forståelse av verden. Dette verdensbildet bygger på verdiene vi vektlegger. Å omgås personer med det samme verdensbildet en selv har, vil være lite utfordrende (Bergesen, 2017, s. 54). Dette var situasjonen vi møtte i Norge, mens i Zambia opplevde vi at det var et annerledes verdensbilde. Dette ble ikke tydelig før vi var kommet dit, så det var ikke noe vi fikk forberedt oss på. Som Bergesen (2017) hevder må man oppleve en kontekst som verdsetter noe annet enn man selv gjør, før man kan bli bevisst rundt hva dette faktisk er, i slike møter så vil det man før tok for gitt, bli utfordret (s. 54). Dette var særlig noe vi oppdaget i tråd med problemstillingen om anerkjennelse, og det styrket vår avgjørelse om å utelukke krenkelser. Med vår forståelse for kulturen opparbeidet i tråd med flere ukers opphold forsto vi at anerkjennelsen bør sees i konteksten den eksisterer i, ut ifra de gitte forutsetningene. Dette er et drøftingsmoment vi ønsker å se nærmere på i kapittel 6.

Tverrkulturell kommunikasjon handler om å forstå en situasjon, hvem man kommuniserer med og selvrefleksivitet rundt hvordan man opptrer (Bergesen, 2017, s. 151). Det kan derfor i møte med nye mennesker være hensiktsmessig å stille seg spørsmålet “Hvem er denne personen for meg, og hvilken posisjon har vi i forhold til hverandre?” (Bergesen, 2017, s. 151). Dette ble et svært relevant spørsmål for oss å stille oss selv i samtaler og observasjoner med Zambiske

lærere. Som Bergesen (2017) påpeker, har status mye å si for hvordan man kommuniserer utenfor Skandinavia (s. 151). Dette aspektet kom også tydelig frem i vår datainnsamling. I Zambia opplevde vi at vi hadde en høy status. Vi ble gjerne spurt om vi kunne gi tilbakemeldinger til lærere vi observerte, og det var tydelig at vi ikke ble sett på som studenter. Et annet aspekt ved dette var at vi som gruppe hadde samlet inn penger på forhånd, som vi hadde med til skolen. Dette gikk til påbegynnelse av et nytt lærerværelse, og et slikt økonomisk bidrag til skolen var derfor også med på å løfte statusen vår. At denne statusen kan ha hatt innvirkning på vår datainnsamling er noe vi er klar over. I tverrkulturell kommunikasjon er en av de største utfordringene at menneskene som kommuniserer er fra to så ulike kulturelle fellesskap at det påvirker tilskrivningen av mening til det som blir sagt (Berg, 2017, s. 165). Samtidig skal man være forsiktig med å over- eller undervurdere kulturelle referanserammer. Dette er noe vi er klar over, og disse aspektene forsøker vi å ta høyde for i datainnsamlingen. Et eksempel vi ønsker å belyse i tråd med dette er ordet som ble benyttet for å forklare anerkjennelse i Zambia, “recognition” og “acknowledgement”. Hva lærerne tilskrev disse oversettelsene av ordet anerkjennelse og hvordan de forsto det kan vi ikke vite sikkert. Samtidig må det poengteres at forskning gjennomført på et andrespråk for begge parter kan bringe med seg språklige utfordringer. Til tross for det bevisste valget om å innhente data i slutten av oppholdet, med et ønske om et bedre utgangspunkt for tverrkulturell kommunikasjon og forståelse, vil vi ikke hevde at vi er noen eksperter på Zambisk kultur. Vi har likevel prøvd å belyse anerkjennelse i to svært ulike kulturer, sett gjennom lærerens lense. Vi har forsøkt å gjøre dette med et åpent sinn, ved å ikke basere oss på våre kulturelle betingelsesrammer.

## Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten til en studie viser til hvor pålitelig datamaterialet, eller “(...) graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på undersøkelsesopplegg” (Grønmo, 2016, s. 242). Man deler gjerne inn reliabilitet i to hovedtyper, stabilitet og ekvivalens. I vår studie opplever vi det vanskelig å måle stabiliteten i dataen som er innhentet. Fenomenet som ble undersøkt er svært subjektiv, og mengden data er en begrensende faktor for å si noe sikkert rundt stabiliteten. Vi ønsker derimot å påpeke at det er fellestrekk i dataen vi har samlet inn, noe som har ført til et sett med koder som utviklet seg til temaer. Dette kan være en faktor som viser til vår studies stabilitet. Ekvivalens i vår studie er et sentralt tema, ettersom vi har vært to forskere som har jobbet med datainnsamling. En høy reliabilitet i form av ekvivalens bygger på et samsvar i dataen som er samlet inn, uavhengige av hvem som har

gjennomført det. I vår studie har vi gjennomført datainnsamlingen sammen, og vi har variert på hvem som har hatt ansvaret i de ulike situasjonene. I vår studie er det et stort samsvar mellom dataen om fenomenet, uavhengige av hvem av oss som benytter verktøyene for datainnsamling. Vi kan derfor påstå at undersøkelsesopplegget fungerer på samme måte, på tross av hvem som gjennomførte datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 243). Yin (2014) påpeker at målet med reliabilitet er å minimere feil, fordommer eller partiskhet som den enkelte forsker kan bringe med seg inn i en studie og hevder at kriteriene for dette er at resultatene skal kunne reproduseres eller gjentas. En utfordring ved dette er at kravet om reliabilitet ikke alltid er forenelig med logikken i kvalitativ forskning. Hvis vi benytter en fenomenologisk forståelse av kvalitativ data, påstår Postholm (2010) at det kan være en fordel at forskerens sensitivitet varierer (s. 169), da dette kan bidra til en dypere innsikt om fenomenet som undersøkes.

“Selv om reliabiliteten er høy slik at vi har pålitelige data, er det ikke sikkert at disse data er treffende eller relevante for det vi har til hensikt å studere” (Grønmo, 2016, s. 251). Validiteten til en studie referer til hvor godt den empiriske dataen bidrar til å besvare problemstillingen, eller det man har til hensikt å undersøke. Samtidig blir validitet også omtalt som en troverdighet. For å bedre troverdigheten til en studie er det flere grep forskeren kan ta. I vårt prosjekt har vi forsøkt å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennom en nøye og omfattende datainnsamling. Denne oppgavens metoder og teoretiske rammeverk har derfor hatt til hensikt å gi svar på det vi undersøker, og problemstillingen har i den sammenhengen vært styrende for disse valgene. Vi vil derfor påstå at vår fremgangsmåte og våre funn reflekterer studiens formål og representerer virkeligheten (Johannessen, et al., 2016, 256).

I vår studie har vi også benyttet oss av metodetriangulering. Dette er en teknikk som øker troverdigheten til at forskeren frembringer troverdige resultater (Johannessen et al., 2016, s. 257). Metodetriangulering er å undersøke et tema ved hjelp av flere metoder. Dette er en teknikk som gjør at vi som forskere får en dypere innsikt i det som undersøkes, og vi kan bruke dataen fra de ulike metodene og måle de opp imot hverandre. Samtidig hevder Ryen (2002) at triangulering bidrar til å styrke de konklusjonene man trekker ut fra dataen, samt at det bidrar til en mer fullstendig studie (s. 201) I vår studie, med intervju og observasjon som metode kan vi derfor bekrefte det som blir sagt i intervjuene med det vi ser i observasjonene, og vi kan ta med informasjonen vi har fra observasjonene inn i intervjuene. Validiteten kan også sjekkes ved å se på de mulige feilkildene, og desto mer falsifisering en påstand har blitt utsatt for, desto mer troverdig er kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Som Thagaard (2018) hevder, vil et forskningsprosjekt med høy grad av gjennomsiktighet (transparens), også styrke reliabiliteten (s. 188). En studies transparens referer til hvor godt de ulike valgene forskeren har gjort blir formidlet i forskningsrapporten (Tjora, 2017, s. 248). For at forskningsarbeidet skal bli mest mulig transparent er det derfor viktig at forskeren systematisk registrer valg, endringer og lignende i prosjektet, og at leseren skal få innblikk i den empiriske dataen og hvordan analysen av disse er gjennomført (Tjora, 2017, s. 248). I vårt prosjekt forsøker vi å grundig beskrive og begrunne valgene vi har tatt, i håp om å styrke studiens transparens.

#### 4.7 Analyse

I dette forskningsprosjektet har vi benyttet oss av den transkriberte dataen fra intervjuene, og den fortolkede observasjonsdataen i utgangspunkt for analysen. Å analysere betyr å dele opp datamaterialet i biter eller elementer (Johannessen, et al. 2017, s. 162). Målet med dette er å avdekke et budskap eller en mening i datamaterialet, ofte ved å finne gjentakende mønstre. Dette vil danne et grunnlag for å kunne gruppere tekstelementer med fellestrekk inn i kategorier (Grønmo, 2017, s. 179). Dette gjøres med hensikt for å organisere og strukturere datamaterialet, samt å få overblikk over sammenhenger og motsetninger som kan være drøftingsmomenter videre i prosjektet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Som forsker står man ovenfor en rekke måter å analysere materialet sitt på, og det som gjerne kjennetegner kvalitativ forskning er en induktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Ved en induktiv tilnærming ønsker forskeren å samle inn data, for å deretter observere mønstre og trender som kan gi grunnlag for teoriutvikling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). I motsetning kan forskeren velge å ha en deduktiv tilnærming, hvor man tar utgangspunkt i allerede eksisterende teorier eller hypoteser, og tester hvorvidt dataen stemmer overens med dette (Tjora, 2021, s. 20).

I vår oppgave har vi hatt en induktiv tilnærming til dataen. Samtidig er vi klar over at vi som lærerstudenter har med oss en teoretisk bakgrunn inn i forskerrollen. Denne bakgrunnen vil selvsagt være med å påvirke valgene vi tar til en viss grad. Som vi tidligere har påpekt i oppgaven, mener blant annet Gadamer (1960/1989) at fortolkning alltid er noe man har med seg, og at man derfor ikke kan velge å bruke hermeneutikk som metode. Som begrunnet over har vi valgt å bruke hermeneutikk som metode, men vi vil likevel framheve Gadamers syn om at fortolkning alltid er med oss som mennesker (Gadamer, 1960/1989). Dette fremheves også av Johannesen (2017), som påpeker at "Kvalitative data taler ikke for seg selv. De må tolkes" (s.161). Denne problemstillingen er gjeldende for de aller fleste forskere, og i praksis vil derfor

kvalitativ forskning ofte bestå av en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming; abduktiv tilnærming (Tjora, 2021, s. 39-40). Ved en slik tilnærming vil forskeren kunne utarbeide egne teorier gjennom å arbeide induktivt, samtidig som man benytter eksisterende teori før og under analysearbeidet. I vårt forskningsprosjekt tar vi utgangspunkt i en abduktiv tilnærming. Vi har med oss anerkjennelsesteorien som bakgrunn, men utforsker også fenomenet i en ny kulturell kontekst, hvor vår erfaring ikke nødvendigvis er det vi møter.

## Transkribering

Som en begynnelse i analyseprosessen måtte vi transkribere rådataen, og deretter kode og kategorisere den. Transkribering spiller en sentral rolle i analysen av kvalitative intervjuer og betraktes ofte som den første fasen i bearbeidingen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkripsjon kan i noen tilfeller bli referert til en oversettelse av muntlig tale til skrift. Brinkmann og Tanggaard (2012) problematiserer dette og hevder at det nødvendigvis ikke er så enkelt (s. 34). De presiserer at talte og skrevne ord er svært forskjellige språklige medier og utdyper at “idet man representerer den levende, muntlige interaksjonen i skrift, fryser man noe fast, som i seg selv er dynamisk og kontekstuel, og dette involverer en oversettelse” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Dette var en stor utfordring vi sto ovenfor i vår studie, og da spesielt sett i lys av datainnsamlingen vi gjorde i Zambia på et fremmedspråk for begge parter. Talespråket vårt er sjeldent i fullstendige setninger, men oppfattes ofte som en strøm hvor vi bruker ufullstendige setninger, og hvor man ofte vender tilbake til tidligere uavsluttede utsagn (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). På bakgrunn av dette opplevde vi det som tidvis utfordrende å tegnsette transkripsjonen. Samtidig mistet vi mye informasjon, som kroppsspråk, stemmeføring og språklige fenomener som ironi. I denne oppgaven har vi valgt en enkel transkripsjonsstrategi. Vi har forsøkt i høyst mulig grad å beholde meningsinnholdet i det som ble sagt. Dette er transkripsjonsstrategien som Brinkmann og Tanggaard (2012) anbefaler (s. 34). Samtidig ønsket vi å beholde autentisiteten i datamaterialet vårt, og har derfor inkludert ufullstendig ord som “Eh” eller “Hmm”. Det har blitt transkribert ordrett hva som ble sagt, for å ivareta oppgavens fenomenologiske tilnærming og for å presentere det som ble sagt på autentisk vis. Der hvor vi føler det er sentralt for meningsinnholdet valgte vi også å inkludere kommentarer relatert til kroppsspråk og språklige virkemidler.

## Analyseprosessen

Temaanalyse er en kvalitativ forskningsmetode med fenomenologisk tilnærming som brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor et datasett av tekst eller andre typer data. Vi ser det som relevant å ta for oss analysering av transkriberingsmaterialet før analysering av observasjonene. Dette med bakgrunn i at intervjuene bidrar med mer data, og observasjonene er ment til å støtte opp under utsagn og tanker som framkommer i intervjuene. Ved denne framgangsmåten kan vi bruke analysen av intervjuene som et hjelpemiddel i analysen av observasjonene. Til temaanalyse har Braun og Clarke (2006) utviklet en stegvis modell, og denne modellen ønsker vi å benytte oss av i vår studie. Som de hevder selv, er deres stegvise modell svært fleksibel og nyttig til analyse av kvalitativ data (Braun & Clarke, 2006, s.1). Modellen er delt inn i seks steg, bli kjent med datamaterialet, koding, tematisering, gjennomgang av temaer, navngi temaer og rapport (Braun & Clarke, 2006, s. 10). Som nye forskere betraktet vi denne modellen som en verdifull veiledning i analysen vår, ettersom en trinnvis tilnærming kunne bistå oss gjennom analyseprosessen og gjøre det strukturert.

Steg 1, “bli kjent med datamaterialet”, var en prosess som begynte svært tidlig. Allerede under intervjuene og observasjonene oppsto det analytiske tanker for hva som kunne bli interessante momenter i oppgaven, og Braun og Clarke (2006) hevder at dette er normalt for forskere som innhenter dataen sin selv (s. 11). For å bli godt kjent med dataen sin krever det en hyppig eksponering. Vi opplevde at transkriberingen av intervjuene våre var en stor del av denne eksponeringen, og at dette ga oss en dyp innsikt og kunnskap om hva som hadde blitt sagt. Etter transkriberingen leste vi også igjennom transkripsjonene flere ganger før vi gikk videre til neste steg. I gjennomlesningene av transkripsjonene begynte vi å ta notater, og markerte interessante funn som ville bli sentrale senere. Dette for å gjøre kodingsarbeidet i neste fase lettere (Braun & Clarke, 2006, s. 11).

Etter at vi hadde blitt godt kjent med datamaterialet vårt var vi klare for å begynne kodingen, steg 2 i modellen. Koder kan beskrives som det mest grunnleggende segmentet av dataen som er relevant (Braun & Clarke, 2006, s. 12). For å utdype dette kan man si at “Koder er nøkkelord som brukes på tekst segmenter for å identifisere dem senere og eventuelt sammenlikne, kontrastere og telle opp hvor fremtreden noe er” (Brinkmann & Tangaard, 2015, s. 39). En slik meningskondensering vil være sentralt for en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, hvor hensikten er å fortolke og beskrive meningsinnholdet (Brinkmann & Tangaard, 2015, s.

39). I vår koding valgte vi en induktiv strategi, hvor målet med kodingen var å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, redusere materialets volum og legge til rette for videre tematisering (Tjora, 2021, s. 218). En slik induktiv strategi forklares av Brinkmann og Tangaard (2015) som datadrevne koder, som oppstår i selve kodingen av materialet. I vår studie valgte vi å ikke benytte oss av et dataprogram i kodingsarbeidet, men gikk igjennom intervjuene manuelt. Da vi fant utdrag vi mente var relevante limte vi det inn i en tabell og ga det en kode. Noen koder fikk flere utdrag. I tabellen under presenterer vi et eksempel på hvordan vi kodet.

*Tabell 3. Eksempel på hvordan vi kodet*

| <b>Kode</b>                         | <b>Utdrag</b>   | <b>Deltager</b> |
|-------------------------------------|---|-----------------|
| Kjenne elevens styrker og svakheter | altså i hvor stor grad du kjenner eleven og vet både styrker og svakheter på eleven da  | Sofia           |
|                                     | Nei altså, og dette handler jo littegranne om det å kjenne elevene.   | Thomas          |
|                                     | På sin måte, mer eller mindre. Så, du må jo møte alle på en veldig spesiell måte eller, noen andre må møtes på litt spesielle måter | Andreas         |

Etter at vi hadde kodet alle intervjuene startet arbeidet med steg 3 i modellen, “tematisering”. I denne prosessen er målet å systematisere kodene i temaer og kategorier (Clark & Braun, 2006, s. 13). Og som Kvale og Brinkmann (2015) poengterer, så fører kodingen ofte til en kategorisering. På denne måten vil kodene reduseres til noen få og enkle kategorier (s. 228). Får å systematisere kodene inn i temaer og kategorier satte vi kodene vi hadde fått inn i et skjema. På denne måten fikk vi en god oversikt over kodene vi hadde. Vi begynte deretter å gi koder som vi syntes passet under samme tema en fargekode. Da alle kodene var fargekodet satt vi de videre inn i et dokument, systematisert etter fargene de hadde fått (se tabell 4).

Tabell 4. Eksempel på tematisering

| Koder   | Kategori | Tema          |
|---|----------|---------------|
| Kjenne elevens styrker og svakheter                     | Gul      | Kjenne eleven |
| Kjenne til elevens sosioøkonomiske og familiære forhold | Gul      |               |
| Samarbeid med hjemmet                                   | Gul      |               |
| Omsorg fra lærer  | Gul      |               |
| Tillit mellom lærer og elev                             | Gul      |               |

I vår oppgaven valgte vi å slå sammen steg 4 og 5 i modellen til Braun og Clark (2006). Steg 4 er gjennomgang av de initielle temaene som har oppstått, og steg 5 er navngivelse av disse temaene. Braun og Clark (2006) påstår at man i steg 4 vil oppdage at noen av temaene ikke har nok data til å kunne støttes som temaer, og andre temaer vil falle inn i hverandre. Samtidig vil noen temaer bli for vide, og må splittes til mindre temaer (s. 15). I steg 4 begynte vi å få en klar oversikt over temaene våre, og hvilke data som passet sammen. Dette gjorde også at vi var klare for å navngi temaene. I tabell 5.3 har vi et eksempel på hvordan de ferdige temaene og navnene ble, med tilhørende koder. Teamet “kjenne eleven” som var et av våre første temaer har fått flere koder og fått navnet “Lærer- elev relasjonen”.

Tabell 5. Tematisering og navngivelse

| Koder   | Kategori | Tema                  |
|---|----------|-----------------------|
| Kjenne elvens styrker og svakheter                      | Gul      | Lærer-elev relasjonen |
| Kjenne til elevens sosioøkonomiske og familiære forhold | Gul      |                       |
| Samarbeid med hjemmet                                   | Gul      |                       |
| Viktigheten ved kjemi mellom lærer og elev              | Gul      |                       |
| Tillit mellom lærer og elev                             | Gul      |                       |
| Omsorg fra lærer  | Gul      |                       |
| Kartlegging av relasjoner                               | Gul      |                       |



|  |         |                        |
|--|---------|------------------------|
| Lærerens ansvar                                    | Gul     |                        |
| Hensyn og tilpasninger til vanskelig hjemmeforhold | Lyseblå | Hensyn og tilpasninger |
| Hensyn og tilpasning til enkeltelev                | Lyseblå |                        |
| Elever som trenger faglig hjelp                    | Lyseblå |                        |
| Felleskap er viktig                                | Grå     | Rammefaktorer          |
| Mangel på tid                                      | Grå     |                        |
| Styrker med flere voksne i klasserommet            | Grå     |                        |
| Elevenes rettigheter i klasserommet                | Grå     |                        |
| Antall elever i klasserommet                       | Grå     |                        |

I steg 6 av modellen skal man rapportere dataen, noe som vil framkomme i neste kapittel hvor vi presenterer våre funn.

## 5 Presentasjon av funn

Hensikten med denne casestudien er å forstå hvordan lærere i Zambia og Norge utøver anerkjennelse i klasserommet. For å utforske denne problemstillingen har vi derfor valgt å lage tre forskningsspørsmål som er sentrale i presentasjonen av funnene våre. I dette kapitlet vil vi presentere funn fra intervjuene og observasjonene av de seks lærerne i denne studien. Etter bearbeidelsen av intervjuene våre satt vi igjen med seks temaer i Norge og syv temaer i Zambia. Vi vil presentere disse temaene i tråd med våre forskningsspørsmål. Samtidig ønsker vi å presentere data fra våre observasjoner, både for å støtte opp under det lærerne sa i intervjuene, og som egne funn. I presentasjonene av den Zambiske intervjudataen velger vi å beholde det engelske språket, og vi velger derfor å lage temaer som er engelskspråklig. Dette for å beholde autentisiteten det medbringer, da oversettelsen ikke får fram essensen godt nok. Vi ønsker også å påpeke at vi har valgt å transkribere intervjuene lydrett. Dette kan selvsagt komme med utfordringer for en leser, da lydrett tekstoversettelse kan være noe rotete å lese. Vi ser spesielt at intervjuene i Zambia, gjennomført på et andrespråk av både deltager og intervjuer, kan oppleves som kronglete å lese. Bakgrunnen for at vi har valgt å beholde en lydrett transkribering er for å beholde den fenomenologiske tilnærmingen i presentasjonen av funnene.

### 5.1 Lærerens forståelse av begrepet anerkjennelse

Som et av våre forskningsspørsmål, er hvordan lærerne forstår begrepet anerkjennelse. I dette underkapitlet ønsker vi å presentere hvordan lærere i Norge og Zambia forstår dette begrepet. De sentrale temaene som oppsto knyttet til dette forskningsspørsmålet vil videre bli presentert. Den norske og zambiske dataen vil bli presentert i ulike underkapitler.

“Når man jobber i sånne type omsorgsykker så ligger det som en del av ryggmargen vår, hvordan vi møter andre”

I forbindelse med hvordan lærerne i Norge forsto begrepet anerkjennelse ønsker vi å presentere et utdrag fra hva Thomas sa i intervjuet sitt, “Når man jobber i sånne typer omsorgsykker så ligger det som en del av ryggmargen vår, hvordan vi møter andre”. I intervjuene med norske lærere er det et gjentakende tema at anerkjennelse blir omtalt som noe essensielt, men lite håndfast. Andreas uttaler at “Kanskje ikke anerkjennelse er nevnt direkte. Men det er i hvert fall involvert i prosessen på ett eller annet vis”. På samme måte forteller Sofia at “(...) Ja, så vi jobber jo med det. Kanskje, kanskje ikke så bevisst.”. Andreas utdyper videre at

At det blir mer sånn tenk på elev- voksen relasjonen liksom, typ hvordan møtes, møter man elevene? Og sant da kommer jo anerkjennelse inn, og jeg lurer på om det begrepet har blitt nevnt og spesifikt. Men det er mye. Det er ofte opp til diskusjoner og ligger i, hva skal vi? I sidediskusjonen da. Kommer jo alltid opp. Så måten man, hvordan man møter elever, hvilken, ja, relasjonen som vi har, alt det der, så ligger jo anerkjennelse og dypper. Vaker litt da.

Funnene knyttet til norske læreres forståelse av begrepet anerkjennelse viser at lærerne syntes anerkjennelse er et svært viktig aspekt, men at det kan være vanskelig å definere, det omtales derfor ofte som noe som "ligger litt i bakgrunn". I spørsmål om hvordan Andreas forstår begrepet svarer han.

Bli anerkjent da, det er jo liksom at man føler man møter på skolen, at man blir sett. Det er ikke, du kommer til et sted, ikke bare for å gli, å gjemme seg vekk, men du blir møtt av voksne. Du blir møtt av elever. Du blir. Får bekrefta at man er, hva skal jeg si, er til stede og gjør sitt da. (...) for eksempel "hei, (navn), hyggelig å se deg i dag." (...) man blir møtt med respekt av likesinnede.

Dette gjøres tydeligere i spørsmål til Andreas om anerkjennelse er eksplisitt diskutert på skolen eller i kollegalet, hvor han påpeker at "Er ikke en gang i året hvor man setter seg ned og diskuterer hvordan. Hva legger vi i ordet anerkjennelse eller hvordan det er?".

#### Lærer-elev relasjonen

I intervjuene med norske lærere var lærer-elev relasjonen et sentralt tema, og fremsto som noe lærerne så på som svært viktig. I spørsmål om hva de legger i begrepet lærer-elev-relasjonen er tillit, trygghet, omsorg, kjemi og familie og bakgrunn begreper som går igjen i svarene til de tre lærerne.

Lærer elev relasjon, for meg, så handler det veldig mye om å være en trygg voksen som barna har tillit til, Ehm, som kan lytte og vise omsorg, men også å være tydelig og sette rammer og har klare forventninger (Thomas).

Lærer-elev relasjonen trekkes av Thomas direkte inn i det faglig utbytte elevene har av undervisningen. Han belyser dette gjennom uttalelser som "Jeg opplever at de er helt alfa omega i alt vi gjør, em, et barn som har utrygge relasjoner til de voksne vil i mye mindre grad være i

stand til å ta imot læring” og “for at jeg i best mulig grad skal kunne utfordre mine elever faglig, og at de skal ha det største faglige utbytte så er jeg helt avhengig av å ha en god og trygg relasjon.”. Det kommer tydelig frem at en trygg og god relasjon er avgjørende for at elevene skal være mottakelige for læring. Det påpekes også at “Jeg tror, at elever som er utrygge på læreren sin i mye mindre grad rekker opp hånda og sier, dette skjønnte jeg ikke, dette får jeg ikke til.” (Thomas). Dette aspektet setter også Sofia i en klasseromskontekst, hvor fellesskapet og tryggheten der oppleves som viktig.

Ja, så er det jo noe med det kan man sikkert diskutere, men fellesskapet er jo viktig i en klasse. Altså den tryggheten som jeg opplever at vi har på vårt trinn nå, den er god da, og det er jo fordi at vi løfter dem sammen. Ja, vi prøver i hvert fall.

Samtidig som at relasjonene ble trukket til faglig utbytte, var også relasjonen grunnleggende for andre prinsipper i skolen. Thomas referer til en klasseromssituasjon vi observerte.

Jeg tenker at de elevene som tør å være åpne og ærlige der. Opplever jo at det er et trygt rom å være åpen og ærlig i. Og det tror jeg ikke man får hvis elevene da går rundt og er redd for hvordan de voksne skal tolke eller ta den informasjonen da.

En beskrivelse av relasjonen forklares slik “vi snakker jo med de ungene mye om ting og de gir oss jo veldig mye informasjon. “De har jo stor tillit til oss” (Sofia). Ved spørsmål om lærer-elev-relasjonen trekker Sofia også inn familie og bakgrunn “altså i hvor stor grad du kjenner eleven og vet både styrker og svakheter på eleven da, og ikke minst familie og bakgrunn”. Andreas vektlegger at møtet med elevene skal skje på deres måte, og at det krever en god relasjon for å møte den enkelte. “På sin måte, mer eller mindre. Så, du må jo møte alle på en veldig spesiell måte eller, noen andre må møtes på litt spesielle måter”. I sammenheng med dette fremhever også Andreas lærerens egen rolle i lærer-elev relasjonen, og påpeker hvordan det er lærerens ansvar at relasjonen fungerer, og spesielt da den profesjonelle relasjonen.

For det er læreren som står med ansvaret på at relasjonen skal være god da. Den profesjonelle relasjonen, (...) Altså man skal ha ansvaret sjøl med at relasjonen skal være god. Og så er det jo, så klart, går jo begge veier, men du skal jo ikke bli påvirket av at hvis en elev har en dårlig dag liksom, så er ikke slik at du kan komme dagen etter å tenke at fy søren, nå har vi en dårlig relasjon. Så det er jo du som til syvende og sist står med ansvaret for å klare å bygge best mulig relasjon da (Andreas).

Selv om det kom tydelig frem at de norske lærerne i vår studie så på seg selv som ansvarlige i lærer-elev relasjonen, så var det ikke å komme unna at ulike lærere har ulik kjemi med de forskjellige elevene. Sofia trekker frem dette aspektet i sitt intervju

Det er det der med kjemi mellom oss da. Altså, jeg mener jo, jeg er tilhenger av store skoler, er tilhenger av store fagmiljøer, jeg er tilhenger av mange som jobber med forskjellige unger. Ikke for enhver pris, men at unger skal være vant til forskjellige, og det er også fordi at, fordi vi har forskjellige kjemi da. Kanskje er det ikke kontaktlæreren og eleven som har mest til felles? Kanskje er det en faglærer i naturfag eller gymlæreren som er det, og på en måte det der å utnytte det litt da. For det første bare være bevisst på det, å vite at kanskje andre.. altså mange fagpersoner eller som er ansatt på skolen, kan ha relasjoner som kan hjelpe elever.

Det ble påpekt at dette nødvendigvis ikke trengte å være noe negativt, og at det er mye å lære av å møte mennesker som er forskjellig fra deg selv. Samtidig var dette noe lærerne brukte mye tid på å snakke om, samt kartlegge. I intervjuet med Andreas er det tydelig at dette er noe som brukes mye tid på.

(...) da har vi jo den kartleggingen som heter relasjons spiralen, som man kan ta med den enkelte eleven, så den kan da ta gul, rød eller grønn i forhold til hvilken man, den eleven føler sin relasjon da, så gjør vi voksne samme uten å sett resultatet, og så sammenligner vi. På den måten kan du fange opp hvis det er en elev som har alle pedagogene eller voksne på trinnet som rød da. Og da må man sette inn lille støtet for å tenke litt nytt, hvordan kan vi møte denne elev?

I samtaler om lærer-elev relasjonen kommer det også frem at samtlige lærere vektlegger familiære og sosioøkonomiske forhold som et sentralt aspekt ved relasjonen. Vi ønsker å belyse dette aspektet gjennom dette sitatet fra Thomas.

Hos elevene og så er det klart at det vil være, kanskje ulike typer problemstillinger. Altså så kommer du fra et kommer du fra en familie som har en tøff økonomisk bakgrunn eller tøffe økonomiske vilkår og leve på, så er det kanskje helt andre problemstillinger de elevene kjenner på, enn. Enn andre barn som har, som kommer fra en familie med romslig økonomi. Kommer du fra en familie, hvor du har en enslig forelder, så er det kanskje noen andre problemstillinger enn et barn fra en familie med kjerne

kjernefamilien, opplever da. Så jeg opplever at det er ganske viktig å vite både noe om hvordan, hvordan hjemmeforholdene er, og ikke minst sosioøkonomiske forhold.

Det kommer frem i dette utdraget at de ulike problemstillingene som elevene står overfor er påvirket av familiære og sosioøkonomiske forhold. Kjennskap til denne bakgrunnen påpekes derfor som viktig. Kontakt med hjemmet og foresatte sees også på som et nøkkelement. Sofia forteller oss at “Vi har jo, det er noen foreldre vi har noen avtaler med”, og utdyper videre samarbeid med hjemmet i tråd med lærer-elev-relasjonen:

men alle foreldre ønsker jo at barnet sitt skal fungere så godt som mulig i skolen. Og for å få til det, så er jo det samarbeidet helt avgjørende (...)og ikke minst at unger ser at mine foreldre og mine lærere snakke sammen, og er enige om ting. Til det beste for meg (Sofia)

Et utsagn om viktigheten av samarbeidet som vi også fikk se i praksis gjennom observasjoner. Der Sofia påpekte i fellesskap at det var kommet inn et par meldinger hjemmefra om at lekser ikke er gjort, og at hun setter pris på beskjeder og synes det var fint. Thomas påpeker også den akademiske gevinsten ved gode relasjoner til elevene “for at jeg i best mulig grad skal kunne utfordre mine elever faglig, og at de skal ha det største faglige utbytte så er jeg helt avhengig av å ha en god og trygg relasjon”. Han utdyper at gode relasjoner “så tenker jeg at det handler om å vise en omsorg, omtanke. Ehm, at man bryr seg. Elevene skal føle at det er noen som virkelig bryr seg om de.” Samtidig presiserer Thomas at det er viktig å kjenne til grensene elevene har, slik at man kan pushe de der det trengs.

“Så, så vet vi at elevene har forskjellige forutsetninger for å uttrykke seg om både seg selv og andre, (...) Og da tenker jeg at det er kjempeviktig at vi som voksne ikke pusher de for langt. Men at vi pusher de innenfor det som er rimelig da.” (Thomas)

Her fremhever Thomas relasjonen og kjennskapen han har til sine egne elever, og påpeker at han god kjennskap og relasjon til elevene er grunnlaget for å kunne tilpasse.

## Hensyn og tilpasninger

I forbindelse med forståelsen av fenomenet anerkjennelse ble det et gjengående tema at hensyn og tilpasninger var et vektlagt aspekt for de norske lærerne. Et utdrag fra intervjuet med Thomas forklarer dette aspektet, “Fordi jeg tenker at disse barna har uansett behov for å møtes basert på sin hverdag og sine opplevelser da”. Det kom tydelig frem i intervjuene at klasserommene hadde stor variasjon av faglige og sosiale utfordringer som krevde tilpasninger. Dette poengterer Sofia i samtalene om hensyn og tilpasninger, gjennom utsagn som “Og så nok en gang da, så ville jo, det har jo litt å si hvem det er” og “ja, spesielt fordi elever som har noen ting spesielt rundt seg, så det er mange av dem her” (Sofia). Dette var også et aspekt ved undervisningen vi opplevde i observasjonene. Det var tydelig at enkelte elever hadde andre krav, både faglig og sosialt, enn resten av klassen. I de timene vi observerte ble det tilrettelagt for slike elever hovedsakelig i klasserommene, men det ble også påpekt i intervjuet med Sofia at “nå har jo spes ped gruppa, har jo egen, eget lesekurs”. Disse individuelle hensynene og tilpasningene blir også problematisert av Thomas i utsagnet, “Det er flere hensyn å ta. Og det er med på å påvirke hvor, hvor mye man får sett hver enkelt elev.”. På en annen side snakker Andreas om en mulig positiv konsekvens, “Det blir mye enkelt elever som har, får noe ekstra da, så man har muligheten til å få bygget opp relasjonen på annen måte. Fordi man legger inn det lille ekstra støtet.”.

Thomas trakk frem i sitt intervju at “tilpasset opplæring gjelder jo hele tiden”. Evnen til å tilpasse slike behov ble derfor trukket frem som et viktig aspekt for anerkjennelse i norsk skole.

“Jeg tenker jo at vi møter et stort antall elever som har ulike utfordringer, ulike behov. At vi som voksne er nødt til å imøtekomme så mange av de individuelle. Kall det behovene da, som elevene har” (Thomas)

Slike tilpasninger og hensyn som gjøres ble også trukket frem som tidvis krevende, og spesielt sett i sammenheng med store elevmasser slik som Andreas uttrykker “Det er tidvis krevende. For det merker man jo, det er jo en elevmasse som er litt utfordrende, litt atferd. Og du har 33 stykker og hvor alle skal ha tilpasninger”. Samtidig forklarte Sofia at hensyn og tilpasninger må tas hele tiden.

Ja, elever som har det, for eksempel, nå har vi, vi har jo noen elever som har det fryktelig, fryktelig vanskelig hjemme. På grunn av ting som skjer sånn brått. Og da må man jo på

en måte ta hensyn til det. Og det er jo hele tiden, det gjør vi hele tida sånn det er jo sånn ekstrem situasjon, men det gjør vi egentlig hele tiden det der med, Når skal jeg si i fra å strekke det og når skal jeg si ok? Jeg tilpasser det og gir litt mindre. Så det er jo på en måte...Og der er jo alle de tingene.

Gjennomgående i observasjonene av de norske lærerne fikk vi se et klasserom hvor lærer var mye til stede og bortom enkeltelever og læringspar. Det var en tydelig oppfølging av elevene og oppgaven som var gitt ut, både på elevers initiativ ved håndsopprekking og på lærerens eget initiativ. I løpet av observasjonene våres observerte vi at alle de tre lærerne var innom enkeltelev eller læringspar uten at elevene selv hadde spurt om hjelp. Sofia forklarer det slik i intervjuet

(...) men også at man har behov for å gå rundt og bare hold. Og mange trenger, trenger å snurres i gang da. Er jo sånne elever som ikke klarer å holde ut som dere så, den utholdenheten er jo veldig, veldig liten hos mange.

Sofia påpeker likevel viktigheten av elevenes egen innsats "Og så er det jo helt fakta at jeg kan ikke hjelpe alle. Jeg kan ikke sitte med blyanten, selv om vi er kjempemange voksne inne, så må du ha egen motor.". Som Sofia beskriver her, er det en del av skolehverdagen med flere voksne i klasserommet. Dette er også noe vi observerte, at det var flere voksenpersoner inne i klasserommet sammen med lærer. Vi observerte at de var der som støtte til enkeltelever og til hjelp for resten av elevene i klassen ved behov.

Hensyn og tilpasninger til enkeltelever kunne også være rettet mot det faglige nivået. Thomas trekker frem at elevene har forskjellige grenser, noe man selvsagt respekterer. "Så det er helt klart forskjellige grenser for hvor mye man pusher og hva man pusher på.". Dette aspektet belyses videre i neste utdrag, hvor han viser til hvordan faglige tilpasninger foregår "Em, så, så måten jeg snakker med elevene i en sånn setting er, er veldig bevisst. Em, med tanke på hvilke spørsmål jeg stiller, hvilke oppfølgingsspørsmål" (Thomas). Andreas kommenterer også rundt dette,

Det kan jo hende at det er en elev som. Ikke, eh, sjeldent viser seg fram, har rekt opp hånda fordi den har følt at den mestrer en oppgave da. Da er det viktig at den, den også føler seg sett og får vist det fram da og opplever mestring på den måten.



Gjennom våre observasjoner var det tydelig at elevers bidrag i fellesskap ofte var basert på at de selv rakk opp hånden. Vi observerte også at lærerne innimellom spurte elever som ikke hadde rukket opp hånden om å komme opp til tavla eller svare på spørsmål i fellesskap. I en av observasjonene spurte Andreas om en elev ville komme fram til tavla for å forsøke og løse oppgaven, eleven svarte nei til dette og Andreas svarte at “det er greit, man må ikke om man ikke vil”. Dette utdyper han i intervjuet “Av og til kan jo, at jeg spør enkeltpersoner også, et åpent spørsmål. Har du lyst til å komme opp? og så sier man nei, så er jo det akseptert det også liksom, ok greit” (Andreas).

### Viktigheten av anerkjennelse

Gjennom intervjuene med de norske lærerne kom det tydelig fram at tanken om anerkjennelse av elever er et viktig aspekt av skolehverdagen. En av lærerne påpeker under intervjuene at “Anerkjennelse er viktig, det er kjempeviktig” (Sofia) og en annen beskriver det slik “Jeg opplever at det er helt alfa omega i alt vi gjør” (Thomas). Thomas knytter også begrepet opp til prestasjon “Jeg tenker at anerkjennelse må ligge i bunn for at jeg skal klare å oppnå det jeg ønsker både faglig og sosialt med elevene”. Der han også utdyper et ønske om at alle elevene skal føle på anerkjennelse “Jeg håper at alle disse barna som sitter der føler seg anerkjent i løpet av den timen” (Thomas). I tråd med begrepet anerkjennelse beskriver Andreas et verktøy han benytter for å kunne involvere alle i timen

Så har vi jo de samtaletrekk, er det det heter da, som man skal liksom, ha det... En tanke bak hvordan, bruker du elever. Det kan være liksom repetisjon, gjenta. Kan du gjenta det mine egne ord, ikke sant? Ikke bare for å repetere, men det er jo for å passe på å involvere alle.

Dette var også et verktøy som kom tilsynet i observasjonene, da Andreas ved flere anledninger spurte ulike elever “kan du gjenta” og “kan du forklare det med egne ord”. Thomas beskriver det han kaller enkle prinsipper en kan benytte seg av for å vise interesse for elevene i situasjoner hvor det kanskje ikke alltid er like enkelt å anerkjenne

Altså dette her med blikkontakt og det å bruke navn og, og sånn er jo er jo enkle prinsipper å bruke også i undervisning. Selv når det koker litt, så er det en måte å vise elevene at man er interessert da. (Thomas)

Dette er noe vi observerte at Thomas benyttet seg hyppig av under våre observasjoner. Han brukte navn og holdt blikkontakt med elevene når han henvendte seg til dem. I tillegg observerte vi at han brukte blikket aktivt over rommet når ulike svar ble gitt i plenum, og på denne måten fikk kontakt med elever som ikke nødvendigvis hadde ordet.

Flere av lærerne poengterer også viktigheten av å anerkjenne eleven for den de er som et eget individ. Og som Thomas sier “at de verdsettes for det de har å bidra med inn i fellesskapet”. Sofia påpeker “anerkjenne dem for det de er, ikke bare det de gjør heller.” og “Det der å, det med at de er ålreite mennesker, bare sånn som de er da, helt uavhengig av hva de presterer, for det er vi jo alle avhengig av.”. Thomas sier “så tenker jeg det er kjempeviktig at vi klarer å vise interesse for eleven, ikke bare ut ifra fag, men også ut ifra hvem de er, hva de driver med, familieforhold også videre.” Han utdyper videre at han tenker anerkjennelsen kan påvirke opplevelsen av læreren

For hvis eleven ikke føler seg anerkjent, sett, akseptert, verdsatt, så tror jeg ikke den eleven heller vil ha noen god opplevelse av meg som lærer. Og det tror jeg gjelder både, ja det det gjelder egentlig i alt, alt man gjør, at anerkjennelse må ligge i bunnen for alt det vi driver med. (Thomas)

“We need to recognize all the learners regardless of their background regardless of their personalities.”

På bakgrunn av intervjuene av lærerne i Zambia og deres forståelse av begrepet anerkjennelse vil vi presentere et utsagn Maria kom med i sitt intervju “(...)we need to recognize all the learners regardless of their background regardless of their personalities”. Emma kommenterer også dette i sitt intervju, “it feels good to have a, I mean where you`re able to recognize each and every child, and you`re able to take them according to how they are”. Det kom tydelig frem i intervjuene at zambiske lærere ønsket å anerkjenne alle elever, og Emma hevder at “You are supposed to identify and feel the needs of all the learner you know”. Samtidig som “so you should have that kind of relationship where you are able to understand the child, as the teacher”. Anna snakker også om viktigheten av anerkjennelse. “Very important, we need to recognize them”. I intervjuene kom det også frem at de zambiske lærerne så på en anerkjennede praksis som en naturlig del av skolehverdagen og interaksjonen med elevene. Maria snakket om hvordan anerkjennelsen var til stede i enhver interaksjon, “For me, for me it happens any time

because im always with them”. Anna snakket også om anerkjennelsen som en naturlig del av hverdagen “I think it comes naturally. Yes, it comes naturally. You just have to recognize. I think it's a, it's a natural thing.”. Samtidig som lærerne i zambia snakket om anerkjennelse som et naturlig aspekt ved hverdagen, så ble det også nevnt at den individuelle læreren spilte en viktig rolle knyttet til dette aspektet “The teachers are very important for recognition.” (Maria).

Anerkjennelse blir også nevnt som et tema det snakkes om i team og skole samarbeid, men som Maria sier er det opp til det enkelte lærer og implementere dette i sin egen praksis.

We are taught, we are advised in the meeting, now it depends with the teacher how they take it. Some, who do with the learners, some will not. But as for myself, something that I treasure, because I've seen is something that it has also helped me through my growing up. So I try also, maybe it's because, maybe my background was somewhere like this, so I try also to help my learners.

### Motherly love

Et tema som blir snakket om flere ganger i intervjuene med de Zambiske lærerne er viktigheten av en “morskjærlighet” til elevene på skolen. “You need to have that motherly kind of relationship with the learners.” (Emma). Lærerne påpeker at deres rolle også består av å være et andre hjem for elevene, da elevene bruker mye tid på skolen. De trenger derfor å ha en spesiell relasjon til sine elever. Anna forklarer det slik

“They need that love from me. I'm their second parent.(...) I need to be there for them, be their second mother. This is a second home, they spend much time here at school then at home. So the love that they are going to get from me as the, as their teacher. They will long to come, even tomorrow, even the best to come.”

Det ble tydelig i intervjuene at lærerne ønsket at skolen skal være et sted som skal gi håp og hvor elevene skal føle en kjærlighet fra sine lærere. Dette poengteres gjennom utsagt som “When they come to us, we need to give them hope.”(Maria) og “I make sure I'm in their shoes. Yes, we do everything together.” (Anna).

Lærerne har et ønske om å være der for elevene sine og forsikre seg om at de kan identifisere deres behov. Emma sier “[You are] supposed to identify and feel the needs of all the learners. (...) ... every child needs just to be loved.”. Denne relasjonelle delen av skolehverdagen

poengteres også av Anna. “So I feel, teacher. Its, its not just about learning. Its about even relationship we have. How is it? Am I a bad teacher?”

I samtale om hvordan man kan finne ut hvorfor elever ikke kommer på skolen eller ikke gjør lekser, forklarer Anna at hun er nødt til å prate med eleven for å komme til bunns i utfordringene “talk to me, as not your teacher, but as your friend. Whats happening?”. Anna påpeker også i intervjuet at elevene er som familie og at hun ikke har noen favoritter “remember, I called them my family (...) I dont have favorites. I have them all”. At lærerne omtaler lærer-elev relasjonen som familiær er et gjengående funn.

#### Attention to learning

I Zambia kom det tydelig frem at læringen som foregikk på skolen var noe eksplisitt som lærerne jobbet mot og hadde fokus på. Maria trakk frem at elevene måtte hjelpes med å konsentrere seg om læringen som foregikk, hvis ikke kunne det få konsekvenser for dem. “You need to help them so that they concentrate on their education. (...) If they are left behind some of them will be affected.”. Det var et sentralt tema i intervjuene at elevene må forstå viktigheten av skolen, og mulighetene det kan gi de senere i livet. Maria gjør dette tydelig

“Yes, it is. Yes, it is very important because some learners, they dont even know the importance of education, so if they are recognized they will start realizing the importance of education, even if they didnt know anything. Then you will find them. Some will even start improving. So everyone has to be recognized. Yhea.” (Maria)

Hun fortsetter, og forteller at innsatsen kan gi elevene resultater senere i livet.

“so I will try to help them. Try to find time, (...) try by all means, because some of them, maybe they may just know how to read and then later on in the future they will find something to do” (Maria)

Samtidig som at selve læringen var i fokus, så var det tydelig en forståelse av at elevene også måtte motiveres. Samtidig måtte det å komme på skolen sees på som et privilegium, og dette var noe lærerne måtte bidra til. Dette gjør Emma rede for i sitt intervju, ved å si at “We can smile, laugh, but at the same time i have to be firm with them so that they understand that now we are learning”. Anna kom også med et liknende utsagn, hvor hun mente at balansen mellom læring og moro var noe en dyktig lærer måtte kunne balansere. “When it is time to dance, we

dance. When it is times to learn, we learn.” (Anna). Samtidig uttrykte Anna viktigheten av at eleven faktisk likte å gå på skolen. “(...) at the end of the day, they need to love school. They need to yearn to come to school every day. So I need to be there for them.”. At eleven trives på skolen og har et faglig utbytte var noe de zambiske lærerne vektla.

## 5.2 Lærerens utøvelse av anerkjennelse

Vårt andre forskningsspørsmål er knyttet til lærerens praktiske utøvelse av anerkjennelse i klasserommet, samt tankene som ble delt rundt egen praksis. Vi vil i dette kapitlet presentere funnene i Norge og Zambia rundt lærerne sine tanker om egen utøvelse av anerkjennelse, samt knytte disse tankene opp mot observasjonene våre. Kapitlet er bygget opp med et eget Norsk og Zambisk underkapittel som tar for seg hovedtrekkene ved forskningsspørsmålet i de forskjellige landene. Videre vil vi presentere de ulike temaene som oppsto i kategoriseringen av dataen knyttet til utøvelsen av anerkjennelse.

“Jeg håper i hvert fall at anerkjennelse skinner igjennom i alt det jeg gjør da”

I funnene knyttet til norske læreres utøvelse av anerkjennelse kommer det tydelig frem at norske lærere syntes anerkjennelse er et viktig prinsipp, som helst skal skinne igjennom i alt som blir gjort. Thomas sier rett ut at “Jeg håper i hvert fall at anerkjennelse skinner igjennom i alt det jeg gjør da”. Det var tydelig i intervjuene at anerkjennelse er noe lærerne er svært opptatt av å praktisere i sine klasserom. I samtalen med Sofia ble det trukket frem et eksempel fra observasjonen i intervjuet. Sofia hadde en elev som kom for sent til timen, som hun visste at strevde med oppmøte. Sofia presenterte derfor sin fremgangsmåte med eleven som anerkjennende praksis

"hei, hei der kom du, Det var fint". I stedet for å si, så kan jeg ellers si etterpå, eller så kan jeg si hvis det skjer hver dag, så kan jeg si, vi må ta en prat om det”

Dette blir videre presisert med:

“Ja, og at det er viktig at de kommer. For vi strever jo med del fraværet her, og da er jo den der, når du står og lurert på om du skal ta i døra, du skammer deg, de Er jo fullstendig klar over at de kommer for sent, så det, jeg trenger jo ikke å fortelle dem det. Vi har jo kommet i gang, så de vet jo det.” (Sofia)

Å se eleven som et individ med egne meninger, følelser og tanker kom derfor frem som et viktig tema. Sofia kom med utsagn som at man må “anerkjenne dem for det de er, ikke bare det de gjør heller”. Samtidig uttale Thomas også viktigheten av dette, “så tenker jeg det er kjempeviktig at vi klarer å vise interesse for eleven, ikke bare ut ifra fag, men også ut ifra hvem de er, hva de driver med, familieforhold også videre.”

I intervjuene viste det seg at lærerens meninger om og utøvelse av anerkjennelse kunne favne svært mye, men ros ble naturligvis et svært konkret eksempel som lærerne snakket om. Ros var også noe vi så mye av i observasjonene. Dette har derfor blitt et eget tema i vår analyse.

Ros

Ros kan ofte sees i direkte sammenheng med anerkjennelse, og mange vil hevde at ros er en form for anerkjennelse. Begrepet ble trukket frem i samtlige av intervjuene vi hadde, og fremkom som et sentralt tema i observasjonene vi hadde. I spørsmål om Sofia tenker at ros kan være en form for anerkjennelse svarer hun at:

Ja. Det kan det være. Og så er jo, vet vi jo at den anerkjennelsen og rosen, vi er jo, vi gjør det jo fryktelig ofte sånn i plenum, nå har det vært veldig bråkete, nå har det vært veldig rolig. Nå har det vært, så det, Det er jo noen ting som en må som jeg må jobbe med hele tiden, at jeg går og sier det var bra av deg. Nå fikk du til fint. Her har du gjort en god innsats, Jeg vet at det her koster litt for deg. Ja, og det er adressere det direkte på enten læringsparet eller på enkeltelever.

I observasjonene våre så vi flere konkrete eksempler på dette. Denne rosen kunne vise seg i form av generelle fraser som “Veldig bra”, “Nå er du god” eller “Helt riktig”. Samtidig kunne rosen være rettet mot noe spesifikt, slik som et klapp på skulderen med en kommentar som “Her har du kommet med et godt argument”. Slik som Sofia presiserer, er denne rosen også ofte rettet til klassen som en helhet eller til læringspar. I observasjonene så vi at Sofia gikk rundt og passet på at alle fikk gjort det de skulle. Da hun hadde fått et overblikk over arbeidet ble dette kommentert i fellesskap, ved at klassen fikk beskjed om at det var bra at alle hadde fått skrevet noe, og at tekstproduksjon var det som gjaldt. Dette var ros til klassen for arbeidet de hadde lagt ned. Samtidig kunne enkeltelever som hadde utmerket seg i timen bli trukket frem i fellesskap. Vi observerte flere elever som fikk ros foran klassen for en god innsats i enkelte oppgaver eller

for innsats timen i som helhet. I intervjuet med Andreas ble det spesifikt trukket frem at slike muntlige tilbakemeldinger vil være en form for anerkjennelse.

Ja, åssen kan jeg si det. ja, i det muntlige da. Når det er muntlig tilbakemeldinger. Hvis man, en elev kommer opp, så tenker jeg alle interaksjoner du har med enkelt elever og elever da i et fellesskap eller alene vil det jo være den anerkjennelsen.

Samtidig som at de muntlige tilbakemeldingene var en form for ros, så kunne vi også se en ros eller anerkjennende atferd i kroppsspråket til lærerne i interaksjon med elevene. I samtlige observasjoner av norske lærere observerte vi kroppsspråk som smil, nikk øyekontakt. Dette var kroppsspråk vi tolket som en form for ros.

Et interessant funn vi gjorde i intervjuet med Thomas var hvordan han satte tydelige forventninger som en form for anerkjennelse, og hvordan han tenkte at dette i noen tilfeller kunne ha større effekt enn ros, “Jeg tror jo kanskje en tydelig forventning vil ha større effekt enn ros som elevene ikke opplever som genuin for eksempel. Såhh, men ja, ros er absolutt en form for anerkjennelse.”. I dette utdraget blir det trukket frem at ros som ikke oppleves som genuin kanskje ikke vil ha den største effekten.

#### Anerkjennelse i praksis

I spørsmål om i hvilke situasjoner de selv bruker anerkjennelse, svarer Thomas “Ja, jeg tror egentlig at jeg bruker anerkjennelse både bevisst og ubevisst i stort sett alle situasjoner hvor jeg har en interaksjon med, med en elev.”. Sofia beskriver noe av det samme i sitt svar “så tenker jeg alle interaksjoner du har med enkelt elever og elever da i et fellesskap eller alene vil det jo være den anerkjennelsen”. Det poengteres samtidig av Thomas at dette er noe man selvsagt kunne jobbet mer med. “Og så tror jeg, at alt, jeg tror alltid at vi har noe å gå på. I alt vi gjør. Så at v kunne ha brukt noe mer enn tid på det. Litt mer systematisk, helt klart”.

Svarene til bruken av anerkjennelse samsvarer også med det vi så i observasjonene, da vi opplevde at anerkjennelse hadde stor plass i samspillet mellom lærer og elev. Eksempler på slik anerkjennende praksis som vi observerte kan være at lærer inkluderer elevene i valg som skal gjøres (elevmedvirkning), gjennom spørsmål rettet til fellesskapet eller demokratiske avstemninger, en bevisst bruk av kroppsspråket for å anerkjenne eller et fokus på hva den enkelte elev krever for å oppnå faglige og sosiale mål.

I intervjuet med Thomas spurte vi spørsmål til hvorvidt bruken av anerkjennelse er bevisst, eller om han tenker at dette faller naturlig. Han referer til undervisningssituasjonen vi observerte, som var samtaler i en hestesko og hevder at en anerkjennende væremåte kan være enklere å oppnå i en slik situasjon.

Det er, det er, det er nok en blanding. Jeg ønsker å være bevisst på det. Ehm. Jeg tenker at i den settingen som vi satt da, hvor vi sitter i sirkel, så, så er det ganske naturlig, fordi at jeg stiller de et konkret spørsmål eller ber de uttrykke seg om en konkret ting.

Samtidig poengteres det i dette utdraget at Thomas ønsker å ha et bevisst forhold til anerkjennende praksis. Et annet eksempel på en bevisst anerkjennende praksis som utføres er hvordan læreren skaffer seg et overblikk i klasserommet. Andreas snakker om dette i intervjuet sitt,

“så er det jo det man strever uansett er jo å prøve å komme innom all. For å møte eller se hvordan, hvor man ligger an i forhold til tema og ja, dagsformen, om noen gjør noe eller om, bare blir litt sånn sitte og skravle med læringspartner, så man ønsker jo innom alle”.

Dette var også noe vi så flere tydelige eksempler på i observasjonene våre. Alle de norske lærerne beveget seg mye i klasserommet, og dette var særlig fremtredende da elevene jobbet med oppgaver individuelt eller i grupper. Vi observerte at lærerne benyttet denne situasjonen til å veilede enkeltelever eller grupper som trengte det i varierende grad. Læreren kunne veilede et urolig læringspar på det de trengte hjelp med, eller gi et subtilt nikk til en annen som jobbet godt. Den enkelte lærer varierte graden av hjelp og veiledning basert på forkunnskaper og situasjon, men det var tydelig at lærerne ønsket å favne alle.

Thomas uttalte det som et tydelig mål “at alle disse barna som sitter der føler seg anerkjent i løpet av den timen” og det kom tydelig frem at anerkjennelsen i praksis er et grunnleggende prinsipp lærerne bruker for å nå inn til eleven, faglig og sosialt. “Jeg tenker at anerkjennelse må ligge i bunn for at jeg skal klare å oppnå det jeg ønsker både faglig og sosialt med elevene.” (Andreas).



“We feel that the students that are asked to do something, they get proud and like, oh, she chose me. Yeah, she chose me.”

I tråd med Zambiske læreres utøvelse av anerkjennelse er det særlig tre aspekter vi ønsker å trekke frem. Det kom tydelig frem i intervjuene og observasjonene at å gi elevene oppgaver var en konkret måte for lærerne å anerkjenne elevene. Det kom også frem at lærerne mente at ved å bruke navn følte elevene seg sett og anerkjent. Ros var også et av aspektene som kom tydelig frem, men dette i større grad gjennom observasjonene våre. I dette kapittelet skal vi se nærmere på disse tre aspektene ved utøvelsen av anerkjennelse.

#### Building self esteem through duties

I observasjoner og intervjuene med de Zambiske lærerne kommer det til uttrykk at det å gi oppgaver og ansvar til elevene er en viktig del av skolehverdagen. På denne måten kan elevene, ifølge lærerne, føle på mestring, ansvar og tillit fra læreren. Dette poengteres i intervjuet med Maria, hvor hun sier at “We feel that the students that are asked to do something, they get proud and like, oh, she chose me. Yeah, she chose me.”. I observasjonene med alle de tre zambiske lærerne observerte vi at lærerne ga elevene oppgaver i løpet av sin undervisningsøkt, og at dette var en svært utbredt praksis. Dette kunne være oppgaver som å åpne døren, vaske av tavlen, henge opp plakater, hente ting på kontoret, bære bøker osv. I samtale med Anna trekker hun frem et konkret eksempel på hvordan ansvar blir fordelt i klasserommet. Da lærer skal forlate klasserommet blir en elev bedt om å skrive “bråkemaker” mens læreren er ute. Anna viser her til en direkte sammenheng mellom anerkjennelse og ansvar “So that’s how they feel recognised (...) The teacher has confidence in me”. I vår empiri blir denne sammenhengen et sentralt tema som setter spissen på forskjellene på norsk og zambisk skole. Dette vil bli et sentralt drøftingsmoment senere.

Sammenhengen mellom anerkjennelse og ansvar blir også bragt opp av Anna, hvor hun referer til et tidligere lærermøte og workshop, hvor en historie hadde blitt forklart om en elev som ikke kunne lese eller skrive, men læreren ga eleven ansvar og oppgaver slik at eleven kunne lære seg ledelse og ansvar. På denne måten kunne eleven oppleve mestring, uavhengig av det faglige nivået. Anna trekker frem eksemplet fra det tidligere møte og påpeker at dette også er en strategi hun bruker i sin egen undervisning.

“For example, when I noticed the pupil. You remember that time when the head teacher gave an example of a pupil did not know how to write? How to read? Remember? That meeting. So, I also do that. Where you want that child to come out, have that ability to leadership”

På samme måte forteller Anna at hun setter enkelte elever i arbeid med andre oppgaver for at de skal delta i løpet av skoledagen, “Sometimes I do it deliberately. There are pupils that are shy. They don't want to do anything. All they want is to come and sit and look. So, I'll give a task to that child. At least they should do something.”. Dette utsagnet blir også støttet av våre observasjoner. Det var tydelig gjennom våre observasjoner at Anna ga elevene mange oppgaver i løpet av timene sine, også når elevene ikke selv tok initiativ til å ta på seg ansvar for en oppgave. Maria trekker også frem et eksempel, hvor hun har gitt elevene konkrete oppgaver om å tegne frukt til undervisningsøkten og vaske gulv, før vi kom for å observere.

So in the morning when I came I. I picked about five to do those of, you, you do guava. Do you know how to draw a guava? You draw a guava, you, you draw a banana. Then I picked the ones who were coloring. I game them. Then you, you color this. You color this, just like that. Then there were those ones who were cleaning the floor. Yes. We have a timetable there. So we had those ones we are cleaning, then outside, we do the cleaning also outside. There were those ones who were cleaning, im sure you noticed actually, yes.

Som oppfølgingsspørsmål til det Maria sa her spurte vi om det ble rullert på hvem som fikk oppgaver. Hun svarer at de har satt opp en plan på hvem som skal gjøre hva, og når. På denne måten måtte alle delta “(...) so that everyone participates” (Maria). Samtidig påpeker hun at andre oppgaver roteres på måten lærerens selv tenker er best, “And everyone who wants to. So I rotate. This time I 'll pick on this. The other time I 'll pick on, so that all of them, they participate”.

Videre spør vi konkret om hvordan læreren tenker at elevene føler det rundt disse oppgavene de blir gitt. “They get proud because, we, sometimes you feel even them reminding you, yes, even when they see me.” (Maria). Hun kommenterer videre at

Even when they see one [poster] dropping, they will tell me teacher, it was to fall down. Then they go and put. They even know how to put. Its not me who

puts there. They will climb on the desk, then they will put for me. Me, I just instruct today who draw this. They will draw and then it helps even them to understand the topic, yes, as they are drawing, coloring, they're asking questions. What the time you are learning. They get to understand more about that, yes.

Det kommer tydelig frem i intervjuet med Maria at elevene ønsker å gjøre tjenestene for læreren, og hun knytter det også inn mot faglig læring i eksempelet med tegninger av frukten. Maria snakket videre om at ønsket for å gjøre slike tjenester er så stort at det krever en rotering, slik at alle skal kunne få delta "(...) So I rotate. This time I'll pick on this, the other time I'll pick on, so that all of them, they participate (...) Because even just cleaning. Yhea, everyone wants to do."

Emma påpeker at det å gi ut oppgaver kan hjelpe elevene til å føle seg anerkjent i fellesskapet, hun forteller i intervjuet

"If I identify something or a teacher hints me on some child, I specifically bring them closer and then maybe sometimes we give them a responsibility (...) they feel like they have something that they can bring to the table" (Emma)

På denne måten kommer delegering av ansvar og oppgaver fram som en strategi for å anerkjenne elevene.

Love and respect through the use of names

Flere av lærerne i Zambia snakket om viktigheten av å bruke navn for å vise gjensidig respekt til sine elever "also trying to just know them by name. Very, very important" (Emma). De påpeker likevel at det er mange elever i klasserommet og de trenger derfor tid før de lærer navn. Ønsket om å henvende seg til elevene med bruk av deres navn, virker å være stort. Emma snakker om dette i intervjuet sitt, og påpeker hvordan elevene setter pris på bruken av navn "You recognize yourself and you call them by name – they really appreciate because it builds their confidence.". I samtaler om bruken av navn med Anna valgte hun å trekke frem at hun hadde lært at bruken av navn var viktig gjennom egen utdanning.

I remember when I was at college, they said, when you enter a class before you start teaching them as a new teacher, make sure you know each other (...) I think it's very

important to interact with somebody you know. When you call my name. “Hey, you, come here!”. It doesn't feel nice. (...). So I think it's very important to know their names.

I dette utdraget forteller ikke bare Anna at hun har lært om bruken av navn på universitetet, men også om hvor viktig hun personlig mener at det er. Under vår observasjon av Anna så vi at navn på enkeltelevne ble brukt hyppig i løpet av undervisningstimen, noe som samsvarte godt med den hun sa i intervjuet. Anna velger også på retorisk vis å sette oss inn i eleven sine sko, og hvordan bruken av navn kan oppleves for en elev. “At least you call me [name of teacher], I'll be me, they recognize me, they know me.”. Hun følger opp dette med å poengtere at “I think knowing the names of the pupils, its very important”. I observasjonene våre kom dette tydelig frem at bruken av navn var viktig. Samtlige lærere vi observerte benyttet navn på elevene sine ved de fleste anledninger. I intervjuet med Emma ble fellesskapsfølelsen som læreren følte på poengtert, og det ble vektlagt at de levde i samme “community”. For å poengtere dette trekker Emma frem en trist situasjon, med en elev som har gått bort “The kids came running: ‘This one died, do you remember him?’ It's easy. We are in the community.” (Emma) Tross det triste eksemplet er budskapet klart, det er klart læreren kjenner til eleven, de er en del av samme “community”.

Ros

I zambisk skole var også ros et fremtredende eksempel på bruk av anerkjennelse. I våre observasjoner så vi mange eksempler på det vi oppfattet som ros. Det første eksempelet vi ønsker å trekke frem er rosen som gis til elever som gjør det de har fått beskjed om eller elever som svarer riktig på spørsmål fra lærer. Rosen som gis da er ofte muntlig i form av “yes!”, “correct” og “very good”. Denne rosen kunne også komme mer konkret, ved å bringe opp det en enkelt elev har sagt i fellesskap. I observasjon av Maria var det en elev som svarte riktig på en oppgave, og hun gjentok det til klassen ved å si “Our friend told us”, referer til eleven og det som ble sagt. Samtidig er det tydelig at den muntlige rosen støttes av et kroppsspråk som forteller det samme. Rosen kunne også komme kun i form av handlinger og kroppsspråk. Vi så også hvordan lærerne benyttet blikket som et verktøy. Det var tydelig at de var opptatt av ha øyekontakt med elevene som fikk ordet. Eksempler på dette er læreren som nikker til elever, viser tommel opp eller gir et kort klapp. En interessant observasjon vi gjorde var hvordan læreren brukte klassen som en helhet til å rose enkelte elever. I observasjonen av Anna var det en elev som hadde kommet med et svært godt og utdypende svar. Læreren ba derfor hele klassen reise seg, og de

skulle klappe etter læreren. Etter å ha klappet fikk de da noen ganger beskjed om “again!”. Samtidig skulle elevene si “You are the best” i kor med læreren, til eleven som hadde utmerket seg. Dette var også noe vi observerte at Emma gjorde. I intervjuet med Emma spurte vi om bakgrunnen til klappingen, og om dette var noe læreren hadde reflektert rundt.

Its the same, its motivating, encouraging. Children are so amazing, I think, you know, I mean, maybe you deal with the. Children are so amazing. Just simple, simple things, just, just excite them. (...) So, im saying, you know, these children, when your just small things, you just motivate them. You clap for them when they do something, its just to appreciate and just encourage them as well (Emma).

Anna blir også spurt om det samme, og svarer kort at “I think being clapped for is nice”. Både Anna og Emma knytter dette videre opp mot motivasjon, og hvordan dette er noe elevene ønsker “It will motivate them as well, so let me answer so that they clap for me also. So it just gives everybody now wants to, okay me, me, me. Anna begrunner klapping med at

“That is to motivate them. Motivate them so that they keep on thinking right, yeah. Even others maybe when they admire, even others who wants to do, to do what the friend did. So that next time it will be any participation will be enhanced”.

Denne rosen kunne også skje til klassen som et fellesskap, og måtte ikke nødvendigvis være rettet mot enkeltelev. Et eksempel på slik ros i fellesskap var da Maria spurte klassen et spørsmål og fikk mange hender i været, det kom raskt en kommentar om “I love the spirit!”.

### 5.3 Kontekst

Vi ønsker også å trekke frem kontekstuelle funn, i lys av vårt tredje forskningsspørsmål. Ettersom forskningen er gjennomført i to ulike land på to ulike kontinenter, medbringer dette to vidt forskjellige kontekster. Rammefaktorene for forskningen vil på bakgrunn av dette påvirkes av de forskjellige kulturelle og sosioøkonomiske kontekstene den ble gjennomført i. I dette kapitlet vil vi derfor framlegge funn gjort i tråd med rammefaktorer lærerne påpeker at påvirker deres utøvelse av anerkjennelse i intervjuene, samt funn fra observasjonene. De zambiske og de norske lærerne deles i ulike underkapitler. Vi vil også presentere funn hvor det ikke er trukket en direkte sammenheng med anerkjennelse, men som vi senere vil drøfte i lys av fenomenet.

“Jo større gruppe, jo mindre tid per hue. Det er vel enkel matte.”

I forhold til den norske skolekonteksten i tråd med fenomenet anerkjennelse er det spesielt to ting de norske lærerne trekker fram; tid og ressurser. Vi ønsker derfor å trekke fram Andreas sitt sitat om antall elever og tid; “Jo større gruppe, jo mindre tid per hue. Det er vel enkel matte.”. Det er i gjennomsnitt 18 elever i klasserommet, til de tre lærerne der vi har gjort vår datainnsamling. Sofia trekker fram fordelene ved å ha flere voksenpersoner i klasserommet, både når forhold til tid og i forhold til relasjoner. Hun forteller at “Og så er det jo helt fakta at jeg kan ikke hjelpe alle” og at “jeg er tilhenger av mange som jobber med forskjellige unger. Ikke for enhver pris, men at unger skal vant til forskjellige, og det er også fordi at, fordi vi har forskjellige kjemi da.” (Sofia). Samtidig påpeker Sofia viktigheten av å kunne lene seg på sine kolleger i situasjoner hvor man ikke selv har så mye å gi lengre “At [å si til en kollega] nå blir jeg veldig, veldig sliten og nå har det vært fryktelig mye her, og kan noen andre ta litt nå?”. Thomas beskriver situasjonen i den norske skolen på denne måten

Ehm. Vi, vi strever jo med det, altså vi blir vi blir flere og flere elever, og vi får dårligere og dårligere tid fordi at det er flere og flere arbeidsoppgaver som skal gjøres, og det er redd for at til syvende og sist kommer til å gå på bekostning av den tiden vi har til hvert enkelt barn.

At norske lærere trekker frem antallet elever som utfordrende i tråd med anerkjennelse er et interessant funn vi vil drøfte senere.

### Rammefaktorer

Den norske konteksten er preget av rammefaktorer som den norske skole bringer med seg. Det som kommer frem i vår analyse av datamaterialet er rammefaktorer som antall elever, elevs rettigheter, ressurser og tid. Thomas forteller at det krever mer, når antallet elever øker “Jeg opplever at det krever mer av meg, jo flere elever som er der.”. Andreas forteller også at han synes det blir mer krevende med et større antall elever “så det er jo, jo flere elever inn i klasserommet, jo mindre av den, hva skal jeg si, den gode relasjonen får du da. Du får jo det over tid. Anerkjennelsen, men det er jo. Jo flere, jo mindre tid, tenker jeg.” (Andreas). Sofia påpeker også at antall elever påvirker klasseromssituasjonen, men hun trekker også inn at det kan både være et for lite antall og et for stort antall elever i klasserommet.

Når du bikker 25 oppover, da synes jeg det blir for store grupper. Det har jeg vært på før sånn åtte og tjue, det er mye. Men sånn 20, for min del så er det litt sånn gruppedynamikk, og så er det på en måte for stort og for smått. For jeg har også jobbet på skoler da jeg synes det ble for smått (Sofia).

I spørsmål om antall elever påvirker relasjonen til hver enkelt elev svarer deltager Sofia

Ja, det gjør jo det selvfølgelig. (...) eller jeg synes ikke det er så mye å si, hvis ikke du er(..) Jeg er jo faglærer (...). Ja, jeg har en sånn der grense på, ja 25, mer enn det tror jeg ikke vi bør ha på sjetteettrinn eller på mellomtrinnet.

Andreas forteller at antallet elever sammensatt med enkeltelevers utfordringer kan være krevende “Det er tidvis krevende. For det merker man jo, det er jo en elevmasse som er litt utfordrende, litt atferd. Og du har 33 stykker og hvor alle skal ha tilpasninger”.

Under observasjonen av Sofia, observerte vi at hun avrundet timen med å snakke om hvordan arbeidsroen og arbeidsinnsatsen har vært i løpet av timen, i plenum fortalte hun at en del av jobben som lærer handler om å passe på at elevene får det de har krav på, på skolen. At elevene har rettighet til å kunne ha ro rundt seg, og at det er forskjell på hva man kan gjøre hjemme for seg selv og hva man kan gjøre på skolen, fordi man har andre å ta hensyn til. Under intervjuet forklarer Sofia situasjonen og hensikten ved den, på denne måten

Ja, det sier jeg ganske ofte ja. (...) Hensikten er jo det at de ungene på en måte. Vi har jobbet såpass mye med og snakket såpass mye om det at de ungene egentlig vet det. Men de må jo minnes på det.

Hun utdyper det videre ved å gi eksempler på tidligere situasjoner hvor rettigheter har vært et tema, og hvordan det kan bli brukt for å minne elevene på hvordan det skal være på skolen.

Og det er litt sånn viktig for de unga å forstå at det her er jo en jobb. Og ikke minst en rettighet, og det er jo sånn dem reflekterer litt over det når vi snakker om spesielt jenter som ikke får gå på skole, så holder dem på å klikke. Sånn er det i store deler av verden. Så da her må de nesten orke å ta opp den blyanten og skriv. Husk på dem. Husk på alle dem (Sofia).

I observasjonene av de norske lærerne kom det frem at de korrigerer elever, som “forstyrrer” andre elever eller ikke følger med, både med blick, ord og gestikulasjoner. Sofia beskriver en forståelse av elevenes dårlige dager, men påpeker viktigheten av hensynet man er nødt til å ha til sine medelever

Også tenker jeg at ja, inntil, faktisk til en viss grad, så kan jeg av og til forstå at det på en måte er, bare livet er forferdelig. Og du bare ligger over pulten og ikke helt får til, men du får ikke lov å ødelegge for de andre for det, og det tenker jeg er en viktig egenskap, for at vi har jo også dårlige dager (Sofia).

En rammefaktor som er hyppig nevnt gjennom intervjuene med de tre deltagerne i Norge, er tid, eller mangelen på den. Thomas ser på tid som en av de største utfordringene i norsk skole, som igjen får ringvirkninger i forhold til å kunne ta seg tid til elevene i skolen. “Jeg opplever at den største utfordringen vi har i norsk skole er tid og ressurser. Og det å ha tid og ressurser til at man får sett hvert enkelt barn hver dag” (Thomas). Andreas beskriver hverdagen og oppgavene som kontaktlærer, som noe som utspiller seg annerledes i praksis enn hva som muligens er tiltenkt.

I løpet av en 2 ukers periode, 14 dager, skal ha hatt en elev samtale med alle dine kontakt elever og den korte, gode elevsamtalen skal vare 5 minutter. Det er jo ikke sånn det fungerer i praksis. Om, plutselig møter du en elev, og det er en krisesituasjon eller kommer opp noe, så går det 15 minutter da. Også er det noen hastesaker og, som krever lengre tid (Andreas).

Han beskriver en tidsklemme som oppstår når man som lærer skal utføre oppgavene sine i praksis. Sofia beskriver også kontaktlærer-jobben som noe som krever mye tid i praksis, spesielt når antallet elever øker

men jeg mener jo, at kontaktlærer gruppen her er kanskje litt store, for nå er de jo på borti 20. Noen tror jeg er over 20 og. Og der på kontaktlærergruppa, så er det sånn tolv, kanskje optimale for min del da. Og så når du kommer, liksom hvis du putter på 4 til, så er det 2 timer til på utviklingssamtaler og sånt og så er det den oppfølgingen i ukentlige samtaler og sånne ting, og det er annerledes for kontaktlærer enn for meg



I samtale om å ta seg tid til elevene sine forteller Thomas at det ikke alltid er like lett “Og så er det nok ikke alltid sånn at det er like lett å få til i en annen hverdag”. Sofia forteller også at tiden ikke strekker til når det kommer til dialogen man ønsker å ha med hjemmet i forhold til situasjoner som oppstår i skolehverdagen “Det er begrensa assa hvor mange telefoner man kan ta, for at en telefon tar mellom 5 og 10 minutter. Helt, uansett hva du skal si” (Sofia). Sofia påpeker likevel at antall elever påvirker en kontaktlærer mer enn en faglærer

Men som faglærer, så synes jeg at det, ja, når det har gått et år hvert fall altså, så kjenner du dem såpass godt at da, da hadde ikke spilt noen rolle om det var 5 til sant. Det er akkurat i starten det er litt sånn hektisk når du ikke kjenner de og ikke vet så mye om dem, men.

I spørsmål om anerkjennelse er noe som diskuteres i kollegiale, forteller Thomas at det ikke er noe som hverdagens tidsklemme gir mye rom til. “Det blir jo diskutert, men, ehm, det blir nok ikke, altså i en hektisk hverdag, så blir det nok ikke diskutert så systematisk og gjennomgående som det man kanskje burde”.

“ Just show him some love. Because maybe where he’s coming from, it is not there.”

I tråd med anerkjennelse i den Zambiske skolekonteksten er det spesielt en ting lærerne trekker fram i intervjuet som noe de vektlegger i møte med sine elever, og det er hvilken motgang elevene møter i sin hverdag før og etter skoletid. Vi ønsker derfor å trekke fram et sitat fra Emma som beskriver at kjærlighet ikke nødvendigvis er noe alle elevene får kjenne på utenfor skolen “(...) just show him some love. Because maybe where he’s coming from, that is not there.”. Læreren påpeker derfor viktigheten ved å møte elevene med kjærlighet i skolen. Et aspekt som også kommer til synet i datamaterialet er antallet elever i klasserommet. Antallet elever i klasserommet i Zambia ligger på mellom 70-90 elever. Dette er også noe lærerne beskriver som en faktor som spesielt kan påvirke den faglige anerkjennelsen av hver enkeltelev. [the number of pupils affect my ability to recognize] in that way you know (...) if you have to see my books sometimes when im marking there” (Emma). I utdraget referer læreren til utfordringer med antall bøker og lekser som skal rettes. Det påpekes likevel av Maria at det er overkommelig, så lenge man `har det i seg` som lærer.

It is hard looking at the numbers of the learners, but if it is in you, it is something easy to be manageable. Like myself I have 88 there, but I do manage, I dont leave anyone behind. (Maria).

Her framheves viktigheten av det å arbeide for å bevare fellesskapet og ikke etterlate noen.

Awareness of hardship

I vår datainnsamling i Zambia var vi vitne til, og fikk innsikt i de mange utfordringene zambiske lærere og elever står ovenfor i sin hverdag. Fra et norsk ståsted kan det være svært utfordrende å sette seg inn i problemstillingene som vil bli skildret i dette kapitlet, om man ikke har opplevd eller sett slike utfordringer. Som funn i vår forskning forsøker vi å presentere det på en respektfull måte.

Det som var helt tydelig i våre funn var at slike utfordringer var noe zambiske lærere var fullt klar over, og noe de brukte mye tid på. Vi mener at dette fokuset var sentralt for hvordan lærerne i Zambia anerkjenner sine elever. På bakgrunn av dette har vi valgt å presentere funnene våre knyttet til det vi på mangel av et godt norsk ord har kalt “awareness of hardship”.

Anna forteller “I believe we have learners who come from, for the lack of better term, come from a poor family”. Temaet om elevers bakgrunn og forutsetninger for å kunne dekke grunnleggende behov blir tatt opp av alle de tre lærerne gjennom intervjuene. Maria påpeker at anerkjennelse av alle elever er spesielt viktig på grunn av disse utfordringene elevene møter

On recognition as a teacher? As a teacher, you need to recognize all the learners. Because the thing is, where they are coming from, learners come from different backgrounds, some of them when they come in the class, they dont even eat anything (...) Others they dont even have shoes

I samtale om anerkjennelsens viktighet og plass i klasserommet beskriver Anna også utfordrende hjemmeforhold som en faktor å ta med seg. “Maybe that child has not eaten, (...) Maybe that child had a bad day (...) Maybe they are staying with what could be a stepmother or an aunt? And even mothers, there are brutal mothers”. Det blir også påpekt av Maria at elevene kan trekke seg bort fra skolen på bakgrunn av sine utfordringer “You find that they even start withdrawing from school because where they are coming from, some learners have got issues”. I samtale om relasjoner og elevers sosioøkonomiske forhold, beskriver Emma en

brutal og trist realitet om å kunne miste elever “we just lost one of the boys (...) the one I was teaching last year”.

Anna forteller at det er flere av elevene som kommer sent på skolen, fordi de blant annet arbeider før skoletid “We have a lot of learners coming late (...) they need to wake up at 4.00. (...) They turn our children into maids.”. Hun utdyper utsagnet ved å forklare det som en del av kulturen i Zambia

I’ve discovered most of my learners, they are being kept, you know, what happens in our culture. Like you have, you want someone to help you work in your house eh, so you would rather get some from the village (...) so [they] bring in a girl or a boy from the village to help with the chores

Maria forklarer i samtale om hjemmeforhold at det på 7.trinn er flere tilfeller av elever som verken kan lese eller skrive “some of them do not even know how to read, some of them do not even know how to write”. Mens Emma påpeker, i samtale om hvorfor man må vise elever kjærlighet og omsorg, at man må huske på at man ikke vet hvor elevene kommer fra “we don’t know where they are coming from”. Men gjennom anerkjennelse av elevenes bakgrunn mener Maria at det kan bidra til å motivere elevene i skolen, også de elevene som ikke har det bra

So sometimes if you get to know, if you get to know about their backgrounds, their challenges that they are going through, they, they feel motivated (...) even the ones who are not doing fine

Relasjonen og anerkjennelsen trekkes her fram som viktige elementer i en ellers utfordrende hverdag.

Number of students

En av de største forskjellene fra norsk skolekontekst vi opplevde i vår Zambiske datainnsamling var mengden elever til stede i klasserommene. I observasjonene våre ble dette en veldig merkbar forskjell, men antall elever var også noe lærerne snakket mye om i intervjuene. I samtale med Anna om å lære navnene til elevene påpeker hun at

“It takes time to know them(...) These others will know, they, will take it that Ok, our time will come. [the teacher] is human. [the teacher] cannot know all of us, we are 80 in this class”.

Utfordringen med å lære navnene til alle elevene med så mange i hver klasse påpekes, men Emma hevder at man likevel skal gjøre en god innsats for å prøve “Just take notes of each one of them, despite the bigger number, but at least just make an effort to recognize”. Observasjonene vi gjorde støtter også utsagnet til lærerne. Klasserommene hadde gjerne mellom 70 og 90 elever til enhver tid, samtidig opplevde vi at lærerne kjente elevene sine godt.

Da intervjuene hadde kommet inn på mengden elever i klasserommet var det naturlig for oss å stille oppfølgingsspørsmål til hvordan dette påvirket deres evne til å se den enkelte. Det virket ikke å være en generell enighet blant de Zambiske lærerne i vår studie, men et interessant funn var at lærerne mente at anerkjennelsen på et personlig plan ble påvirket i mindre grad enn den faglige anerkjennelsen. At det kunne være en utfordring å anerkjenne elevene på et faglig plan ble bragt frem i flere av intervjuene. Et utdrag fra intervjuet med Anna setter ord på dette:

“The number of pupils? It doesn't [affect the relationship with the learners]. It doesn't affect it. And next when you say, when it comes to academic, academic it does, they are a lot and I need more time with them (..) I need to attend to them (...) I need to mark their book at the end of the day”.

I dette utdraget er det tydelig at den akademiske anerkjennelsen kan være utfordrende med mange elever. Hun trekker blant annet frem at det er veldig mange bøker å rette. Dette er også noe Emma trekker frem i sitt intervju i spørsmål om antall elever påvirker anerkjennelsen “Yes and no, yes in that you have to see my books sometimes when i'm marking there like this”. Samtidig snakker hun om utfordringer knyttet til en stor elevgruppe, og hvordan det kan være vanskelig se alle elevene i løpet av en time.

“The number is affecting because there are a lot of them and then its very difficult to sit and pay attention (...) what helps me pay attention (...) I mark every activity, even the notes (...) I mark so I am able to follow” (Emma).

Hun trekker derimot frem en teknikk for å kunne holde styr på så mange elever, med hyppig loggføring og notater. Videre i intervjuet snakker også Emma om at det er lett å kun se elevene

som er aktive i timene, derfor oppfordrer hun elevene sine til å komme til kontoret med bøker som skal rettes. “(...) I encourage them. They bring their books to my office so that when they come, im able to identify the person, I said “oh”, so she’s in my class (...)”. Med loggføring, notater og besøk på kontoret holder hun kontroll på elevene i sin klasse.

Maria kommenterer også utfordringene knyttet til en stor elevmasse. I spørsmål om hun tenker at mengden elever påvirker forholdet til elevene er svaret “Very much.” (Maria). Videre kommer det frem at hun tenker at dette er en overkommelig utfordring, og noe hver enkelt lærer må løse på best mulig vis. “...it is hard to do that. But if it is in you, as a teacher, if it is in you. It is something that is managable.” (Maria). Hun påpeker at dette er håndterlig, så lenge man legger in innsatsen som kreves.

## 6 Drøfting av funn

Hensikten med denne studien er å utforske hvordan lærere utøver og forstår anerkjennelse, i Zambisk og Norsk skole. I dette kapittelet vil vi drøfte vår empiriske data opp imot tidligere forskning, studiens teoretiske rammeverk og relevante styringsdokumenter fra Zambia og Norge. Kapittelet er strukturert slik at det er inndelt i fem underkapitler. Først ønsker vi å drøfte de kontekstuelle omstendighetene som blir sentrale for å forstå resten av datasettet. Deretter vil de tre neste underkapitlene bygges opp med utgangspunkt i Jordet (2020) sine tre former for anerkjennelse, kjærlighet, sosial verdsettelse og rettigheter. Hvert underkapittel vil drøfte Jordet (2020) sin sfære opp imot en forståelse av relevante verdier fra Ubuntu, og deretter gjøre rede for læreres forståelse og utøvelse, gjennom funn, av den gitte formen for anerkjennelse. Avslutningsvis ønsker vi å se anerkjennelsesteori i lys av Løgstrup (1956/ 2000) sin etiske fordring, og hvordan det kommer til syne i funnene. Gjennom dette vil forskningsspørsmålene bli systematisk belyst og besvart, samtidig som vi gjør rede for kontekst og presenterer en mulig videreutvikling av anerkjennelsesteorien sett i skolekontekst. Det er også viktig for oss å poengtere at vi har gjort et forsøk på å strukturere kapittelet ved hjelp av sfærene til Jordet (2020) og forskningsspørsmål, men det vil likevel være temaer og undertemaer som flyter over i hverandre. Vi mener dette er en hensiktsmessig måte å drøfte på, slik at vi kan skape et helhetlig bilde til leseren.

### 6.1 Kontekst

For å kunne forstå, tolke og diskutere funnene i denne oppgaven er det nødvendig å se nærmere på konteksten den empiriske dataen er innhentet i. Vi ser det som hensiktsmessig å drøfte konteksten først, slik at leseren har med seg denne forforståelsen som grunnlag i videre lesning av oppgaven. I dette delkapittelet vil det både belyses generelle kontekstuelle oppfatninger, sammen med lærernes forståelse og utøvelse av anerkjennelse i de ulike kulturene.

Jordet (2020) trekker frem at det vestlige samfunnet i hovedsak er individfokusert, mens det påpekes i Ubuntu at afrikanske samfunn baserer seg på fellesskap. Anerkjennelsesteori og Ubuntu er viktige aspekter ved sine respektive samfunn, og det kan være lett å trekke slutninger til at kulturer som har så forskjellig forståelse av grunnverdier i samfunnet, heller ikke vil vektlegge samme aspekter i utdanning. Gjennom vår studie har vi derimot funnet flere sentrale likheter i skoleaktualiseringen av Ubuntu (Maphalala, 2017) og anerkjennelsesteori (Jordet, 2020).

For å utforske dette kan vi spørre oss, hva er det man ønsker å oppnå med anerkjennelse og Ubuntu i skolen. Maphalala (2017) påpeker ønsket om å benytte Ubuntu for “managing effective classrooms”, altså å fremme et godt og effektivt læringsmiljø, gjennom Ubuntu verdier, i regi av læreren. Dette ved hjelp av de tre grunnpilarene, som tar for seg intrapersonlige verdier, mellommenneskelige verdier og miljøverdier. Nærmere bestemt ønsker Maphalala (2017), et humant klasserom styrt av regler, basert på Ubuntu verdier, som er satt og opprettholdt av fellesskapet (s. 10245-10246). Jordet (2020) hevder at anerkjennelse danner barnets identitet, sentrale aspekter ved å kunne være et selvrealiserende og dannet individ. For å realisere denne prosessen må barnet oppleve anerkjennelse i hans tre sfærer. Videre påpeker han at dette ikke er betingelser som det enkelte barnet rår over selv, men et ansvar som faller på skolen. På denne måten knyttes anerkjennelsesteori og Ubuntu sammen. Til tross for at anerkjennelse og gevinsten av det er knyttet til det enkelte individet, kommer det tydelig frem at fellesskapet har stor innvirkning. På samme måte er Ubuntu en fellesskapsorientert filosofi, men det er tydelig at det enkelte individet nyter flere fordeler av praksisen. Dette kommer til synet gjennom en av Ubuntu grunnpilarer, om individets intrapersonlige verdier. Vi ønsker å trekke frem noen av disse verdiene. Individet skal ifølge Ubuntu ha “self confidence”, “self reliance” og “positive self-concept”. I Jordet (2020) sin anerkjennelsesteori hevder han at anerkjennelse i de tre sfærene fører til selvtillit, selvverd og selvfølelse. Det er vanskelig å ikke legge merke til de åpenbare likhetene Ubuntu promoterer hos enkeltmennesket, og det enkeltmennesket oppnår i Jordet (2020) sin teori. Det kan derfor argumenteres for at et samfunn og en kultur som praktiserer Ubuntu vil kreve at fellesskapet anerkjenner hverandre, for å nettopp kunne oppnå disse verdiene i individet som Jordet (2020) hevder at anerkjennelse fremmer. Dette vil da selvsagt gå begge veier, og en anerkjennende praksis vil derfor også i stor grad basere seg på verdier i Ubuntu. Det er også vært å nevne at mange av verdiene man finner i de to grunnpilarene i Ubuntu, intra- og interpersonlige verdier, er aspekter som kan knyttes til anerkjennelse. Vi ønsker å argumentere for at om verdiene i disse grunnpilarene ligger til grunn, så vil naturligvis anerkjennelse også være en del av den praksisen. Vi kan derfor hevde at verdiene i Ubuntu fordrer anerkjennelse i medmenneskelige relasjoner. I Jordets (2020) skoleaktualisering av anerkjennelsesteori trekker han tråder mellom sfærene og verdier i den norske formålsparagrafen. På bakgrunn av dette kan en argumentere for at det ligger verdier til grunn for anerkjennende praksis i norsk kontekst. Slik som verdier også ligger til grunn i Ubuntu. Jordet (2020) mener sfærene kan komme til uttrykk i skolen gjennom verdigrunnlaget i formålsparagrafen, dette gjennom nestekjærlighet, respekt for menneskeverdet og solidaritet.

Dette er verdier som også framheves i grunnpilarene i Ubuntu. På denne måten ser man en klar sammenheng mellom Jordets (2020) skoleaktualisering av anerkjennelse og Ubuntu. Tross likhetene er det viktig å påpeke at det også er sentrale forskjeller på Ubuntu og anerkjennelsesteori. Ubuntu er som nevnt en væremåte, et verdensbilde og en filosofi i ett, noe som kan antyde at det er et større grunnlag i det afrikanske samfunnet enn det Jordet sin teori vil være i det norske. I den Zambiske konteksten mener vi derfor at Ubuntu ligger som et grunnlag for all samhandling. Jordet (2020) sin teori om anerkjennelse i skolen er en av mange bøker som forsøker å teoretisere et fenomen. De vil på basis av dette være av ulik natur, og derfor ha ulik påvirkningskraft på samfunnet. Man kan likevel hevde at anerkjennelse ligger til grunn i all menneskelig samhandling, noe vi har forsøkt å vise ved å knytte det opp til Ubuntu. At anerkjennelse er essensielt for samhandlingen i skolen er også noe som vises gjennom funnene våre. Norske lærere poengterer at anerkjennelse må ligge til grunn for at de skal kunne oppnå det de ønsker faglig og sosialt, og zambiske lærere fremhever ulike former for anerkjennelse som et viktig grunnlag for elevenes motivasjon til å prestere i skolen. Samtidig påpeker lærerne i Zambia at anerkjennelse i skolen er viktig i forhold til elevenes hjemmesituasjon, en hverdag og realitet som kan se ganske annerledes ut enn den norske.

For å belyse de kontekstuelle faktorene ser vi det som nødvendig å framheve funn gjort i temaene rammefaktorer, “number of students” og “awareness of hardships”. Gjennom temaet “rammefaktorer” framkommer det at norske lærerne i vår studie har i gjennomsnitt 16 elever i sine klasserom og at de føler på manglende tid til å se hvert enkelt barn i en hektisk hverdag, samtidig som det også skal tilpasses etter den enkeltes behov. Det påpekes likevel at det gjennomføres elevsamtaler, og andre oppfølgingssamtaler jevnlig, og at det derfor kan bli en tidsklemme hvis det er stort antall elever i klassen. I det norske klasserommet observerte vi at det som regel var flere voksne i klasserommene i deler av eller hele timen. Lærerne vi observerte hadde derfor støtte i andre voksne både når det kom til eventuelle atferds-utfordringer og når det gjelder det faglige. Funnet hvor norske lærere problematiserer økende antall elever i tråd med tid til anerkjennelse, strider imot funn gjort i den Zambiske skolen. Gjennom temaet “number of pupils” framkommer det at læreren har en generell holdning om at antall elever ikke påvirker anerkjennelsen eller relasjonen til den enkelte elev. De påpeker derimot at det påvirker den faglige anerkjennelsen, fordi det er flere bøker å rette, og at dette er en tidkrevende oppgave. Klasserommet i Zambia består av én lærer og mellom 70 og 90 elever. Det er derfor veldig interessant at de norske lærerne uttrykker mangel på tid til å anerkjenne den enkelte



eleven, med gjennomsnittlige klasserom på 16 elever, samtidig som zambiske lærere, med fire ganger så mange elever, mener at dette ikke påvirker anerkjennelsen av den enkelte.

Her kan det drøftes om Ubuntu som grunnlag i samfunnet, medvirker til en større fellesskapsfølelse både i og utenfor skolen, som dermed fører til at lærerne i Zambia muligens har kjennskap til sine elever i lokalsamfunnet. Dette kan i så fall bidra til at relasjonene opprettholdes også utenfor skolen. Soldaat (2019) presentert i sin studie de tre rollene, trener, rådgiver og forelder, som lærere i Sør-Afrika tar på seg i tråd med lærer-elev relasjoner (Soldaat, 2019, s. 82). Med fellesskapsfølelsen og ansvaret Ubuntu medbringer i sine verdier, kan det også tenkes at læreren i Zambia tar på seg roller utenfor klasserommets rammer, på bakgrunn av kunnskap om elevenes sosioøkonomiske situasjon. En kan argumentere for at zambiske lærerne muligens legger inn en ekstra innsats utenfor skolen på grunn av de kontekstuelle ulikhetene, og dermed ikke kjenne på følelsen av at antall elever påvirker deres evne til å anerkjenne hvert enkelt individ

En annen mulighet for de motstridende holdningene til antall elever, kan også være hva lærernes forståelse for anerkjennelse av det enkelte individ faktisk innebærer. Vi vil påpeke at læreplaner og retningslinjer for utdanning og skole, i begge land, legger føringer for en lignende anerkjennende praksis. Det skal dog sies at den norske læreplanen benytter seg av anerkjennelse som begrep betydelig flere ganger enn det den Zambiske gjør. Derfor kan det tenkes at norske lærere muligens ser på begrepet i tråd med et fenomen med større innhold.

Det siste tema fra funnene vi ser det som nødvendig å presentere for å belyse kontekstuelle faktorer er "Awareness of hardships". Som vi allerede har påpekt i funn kapittelet, står de zambiske lærerne overfor utfordringer i sin hverdag som omhandler elever som ikke får dekket sine grunnleggende behov. Dette er en trist realitet som lærerne uttrykker at de tenker mye på, og som er med på å legge grunnlaget for anerkjennelsen av elever i klasserommet.

Lærerne påpeker gjennom intervjuene at det er ekstra viktig å vise elevene på skolen godhet og omsorg, nettopp fordi det er en tøff virkelighet for mange av de utenfor skolen. Denne holdningen mener vi at kan bidra til en ekstra innsats fra de zambiske lærerne i å anerkjenne og skape trivsel på skolen. En kan drøfte at elever som ønsker å komme på skolen, også må trives der. At de zambiske lærerne ser det som deres egen oppgave å skape denne trivselen er interessant å se i lys av Graham et al. (2017) sin forskning på parallellen mellom trivsel og

anerkjennelse i skolen. Elever og lærere i denne studien presenterer temaer som er sentrale for Jordet (2020) sine tre sfærer, og knytter de direkte opp mot trivsel i skolen. At zambiske lærere forteller i våre intervju at de jobber for, og ønsker at deres elever skal trives på skolen i tråd med anerkjennende pedagogikk, viser at de også ser en klar sammenheng mellom det å trives og bli anerkjent.

### Forståelse og utøvelse

I våre funn kommer det fram at både lærerne i Zambia og Norge forstår anerkjennelse som en “naturlig” del av lærerrollen. De Zambiske lærerne trakk det fram som en “naturlig ting”, og Maria fortalte “it happens any time, because I am always with them”. Den norske læreren Thomas omtalte anerkjennelse “som en del av ryggmargen”, når man jobber i et omsorgsyrke. På bakgrunn av dette kan vi hevde at Norske og Zambiske lærere ikke forutsetter en følelsesmessig binding til elevene som betingelse for anerkjennelsen, men at anerkjennelsen tvert imot oppleves som en del av det å være profesjonell lærer. Det kommer derfor også til uttrykk at anerkjennelse ikke alltid er et bevisst valg, men noe som underbevisst gjøres i tråd med rollen som lærer. Samtidig er det viktig å poengtere at lærere fra begge land belyser anerkjennelse som noe viktig.

Thomas sier “Jeg håper i hvert fall at anerkjennelse skinner igjennom i alt det jeg gjør da”. På bakgrunn av denne uttalelsen kan vi hevde at Thomas ser på utøvelsen av anerkjennelse som en viktig del av den profesjonelle rollen som lærer. For de norske lærerne var det særlig viktig å påpeke at anerkjennelsen ikke skulle være basert på elevens personlige egenskaper og bakgrunn. Dette ble uttalt i intervjuene med påpekninger som at de har verdi uavhengig av hva de presterer, og at man må anerkjenne de for den de er og ikke bare det de gjør. Dette er et interessant moment ved norske læreres utøvelse av anerkjennelse, og kan sees i lys av de norske styringsdokumentene, hvor det blant annet presiserer at menneskeverdet og mangfoldet må anerkjennes. I tillegg belyser overordnet del hvordan skolen skal legge til rette for ulikheter og mangfold (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Norge er altså læreren lovpålagt å ha et slikt syn på anerkjennelse. Den zambiske lærerplanen (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013) legger også føringer for hvordan læreren skal opptre med elevene. Til tross for at anerkjennelse ikke nevnes direkte er det tydelig at prinsippet om “Equity and Equality” legger til rette for en lærer som anerkjenner mennesket, og ikke prestasjonen.

I Zambia kom det tydelig frem at anerkjennelse også var noe de opplevde som viktig. Et av aspektene som ble snakket mye om var viktigheten av å anerkjenne alle elevene, uavhengige av bakgrunn, personlighet og egenskaper. Dette er også et viktig aspekt i den Zambiske lærerplanen, hvor et av “education guiding principle” var “Equity and Equality” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s. 31). Her fremkommer det at lærerne skal fremme læring og utvikling uavhengige av elevens personlige egenskaper. Et interessant moment er at “Equity” også er en verdi som framheves i Ubuntu grunnpilar om mellommenneskelige verdier (Maphalala, 2017, s10243). Det kan dermed argumenteres for at Ubuntu verdier har en påvirkningskraft på utdanningen i Zambia, og ligger til grunn i samfunnet slik som Bergersen (2017) trekker fram at verdensbilde gjør i store deler av Afrika (s.120). Arne Jordet (2020) trekker også frem viktigheten av likestilling i sin anerkjennelsesteori, og ser dette i lys av lærerens profesjonelle rolle som yrkesutøver. Som vist til gjennom våre funn, virker dette også å være et aspekt deltagerne vektla i tråd med anerkjennelse av sine elever.

Lærerne i begge land gir uttrykk for at de bruker tid på å snakke om elevene de har og møter, i kollegiale, men at anerkjennelse ikke er et begrep eller en forståelse som tas opp spesifikt. Lærerne i Norge forteller blant annet at anerkjennelse er noe man kunne vært mer bevisst rundt og brukt mer tid til å reflektere rundt, i fellesskap. Dette aspektet er interessant å trekke fram, da spesielt den norske lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger konkrete føringer for hvordan og hvorfor læreren skal anerkjenne. Den Zambiske lærerplanen (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013) legger ikke slike føringer, men som vi har argumentert for tidligere vektlegger den Zambiske lærerplanen flere aspekter som er sentrale for en anerkjennende pedagogikk. Standarden for undervisningspraksis legger derimot direkte føringer for anerkjennelse gjennom blant annet “1.3 Ensure learners are listened to and heard, and their views are acted upon where appropriate through the student councils at school level and unions at tertiary level” og “1.4 Promote an inclusive environment in which the diversity, needs and prior experiences of learners are acknowledged, respected and considered.” (Ministry of General Education, 2019, s. 10-12).

En kan spekulere i hvorfor anerkjennelse ikke er mer eksplisitt snakket om og diskutert i skolen, da det har en sentral rolle i barns faglig og sosiale læring, og begge lærerplaner åpner opp for dette. En av utfordringene kan være begrepets abstrakte natur. Flere av lærerne kom med bemerkninger om at de opplevde anerkjennelse som vanskelig å definere og lite konkret. Sofia

poengterer at det ofte er en del av prosessen, men ikke nevnt direkte, samtidig hevder Andreas at det ligger å “vaker litt” i diskusjonen, men ofte i bakgrunnen. I spørsmål om de Zambiske lærerne snakker om anerkjennelse omhandler svarene gjerne hvordan elevene har det og presterer, og hvordan de kan bedre den faglig og sosiale situasjonen til den enkelte. Dette framkommer også i temaet “attention to learning”, der lærerne ofte referer til at elevenes faglige utvikling er viktig for at elevene skal kunne ha en trygg framtid i det zambiske samfunnet. Vi tolker dette som at lærerne i Zambia ser anerkjennelse som et abstrakt, overordnet begrep, som kan være vanskelig å sette ord på. Dette samsvarer med forståelsen vi opplever hos de norske lærerne, hvor det blir poengtert at det er et paraplybegrep som skal favne all praksis. Hva nettopp dette innebærer, er derimot mer utfordrende å definere.

## 6.2 Kjærlighet

Arne Jordet (2020) påpeker at kjærlighet i skolen er basert på relasjoner, varme, omsorg og empati, og skal medvirke til utvikling av elevens selvfølelse. Læreren gjør ifølge Jordet (2020) et valg om å handle ut ifra elevenes behov med en grunnleggende holdning om hva som er til elevenes beste, uavhengig av egne følelser (s.183). I tråd med denne forståelsen av kjærlighet i skolen, kan man argumentere for at kjærlighet også vises gjennom noen av verdiene som er representert i Ubuntu grunnpilarer. Vi mener at medfølelse, vennlighet, raushet og ærlighet er verdier i Ubuntu sine grunnpilarer (Mapahala, 2017, s. 10243) som kan sees i tråd med Jordet (2020) sitt kjærlighetsbegrep. Maphalala (2017) framhever at disse verdiene kan være med på å ruste elevene til å skille mellom rett og galt, reflektere over egne og andres handlinger, samt fremme et godt læringsmiljø (s.10241-10242). En kan hevde at egenskapene Maphalala (2017) ser i lys av verdiene i Ubuntu er svært likt det Jordet (2020) trekker frem som resultatet av å oppleve kjærlighet; god selvfølelse. På samme måte som Jordet (2020) hevder at god selvfølelse representerer individets forutsetning for autonom deltakelse i samfunnet, kan vi hevde at egenskapene som å skille mellom rett og galt og reflektere over egne og andres handlinger også er forutsetninger for autonom samfunnsdeltakelse. Med bakgrunn i dette kan kjærlighet i skolen og Ubuntu verdier sees i lys av hverandre.

### Forståelse

Gjennom temaene “lærer-elev relasjonen” og “motherly love” mener vi at lærerens forståelse av anerkjennelse i lys av sfæren kjærlighet kommer til uttrykk. Samtidig belyser de to temaene forskjellen i hvordan norske og zambiske lærerne opplever lærer-elev relasjonen. De zambiske

lærerne benytter ofte familiemetaforer på sine elever for å beskrive relasjonen. I intervjuet viste dette seg gjennom uttalelser som “I’m their second parent” og “You need to have that motherly kind of relationship with the learners.”. Vi mener at læreren gjennom bruken av familiære metaforer i samtaler om lærer-elev relasjonen viser omsorgen de har for elevene. En kan argumentere for at en naturlig del av familiære relasjoner inkluderer varme, omsorg og kjærlighet. Gjennom dette vil lærerens bruk av familiemetaforer antyde en anerkjennende kjærlighet. Vi ønsker også å se lærerens bruk av slike metaforer i lys av Soldaat (2019) sin studie om lærerens roller i Sør-Afrika. Soldaat (2019) trekker frem “foreldrerollen”, som i hennes studie var den eneste rollen lærerne konkret nevnte. Her kommer det fram at lærerne ofte omtaler seg som “klassens mor” og elevene som “barna sine”. På bakgrunn av dette hevder Soldaat (2019) at lærerne blant annet bryr seg om elevens følelser, og kan sees som en foreldrefigur i klasserommet. Soldaat (2019) sine funn knyttet til sørafrikanske lærere i foreldreroller er svært like våre funn i Zambia. En kan drøfte at dette skyldes det sørafrikanske verdensbildet, Ubuntu, som preger begge land. I de norske funnene våre oppfatter vi lærerne som mer formelle i språket sitt knyttet til lærer-elev relasjonen. I samtalene knyttet til dette temaet, benyttet ofte deltagerne seg av begrepet lærer-elev relasjonen. Vi ønsker å se dette i lys av Jordet (2020) sitt begrep arbeidsallianse, som han mener at representerer det relasjonelle samspillet i klasserommet (s. 246). Arbeidsalliansen er inndelt etter dimensjoner som alle legger føringer for lærerens praksis. På denne måten blir det relasjonelle samspillet mellom lærer og elev konkretisert og teoretisert, og en kan argumentere for at dette påvirker norske læreres praksis. At lærerne i Zambia og Norge beskriver lærer-elev relasjonen på forskjellige måter kan være et produkt av de kontekstuelle faktorene i begge land, men det er interessant å poengtere at utøvelsen allikevel er svært lik, noe vi vil drøfte senere.

I begge land beskriver lærerne at gode relasjoner til elevene medvirker til anerkjennelse, med et særlig fokus på kjennskap til elevene. Til tross for at lærerne beskriver anerkjennelse som en “naturlig” del av lærerrollen, beskriver de også trygge og gode relasjoner som et grunnlag for anerkjennende praksis. Jordet (2020) trekker også fram viktigheten av relasjoner i tråd med anerkjennende praksis, og at kjærlighet i lærerrollen bør komme til uttrykk gjennom de to greske forståelsene “agape” og “storge” (s. 173). Dette vil da utgjøre den “autoritative læreren”, en lærer som omsorgsperson og oppdrager. Gjennom funnene våre kommer også denne balansegangen fram.

De zambiske lærerne bruker familiemetaforer som “be their second mother” når de snakker om lærer-elev relasjonen. Samtidig snakker lærerne om å se sine elevers behov og å se sine elever for dem de er, uavhengig av bakgrunn. De påpeker også viktigheten av det å skille mellom læring og lek, og det å ha klare rammer for sine elever. Dermed vil vi påstå at de zambiske lærerne prøver å opprettholde balansen mellom “agape” og “storge” i klasserommet. Maphalala (2017) ønsker Ubuntu verdier inn i skolen, med lærer som viderefører av disse og på denne måten fremme humanitet i klasserommet. Dette vil da medføre et oppdragelses- og dannelsesansvar, og læreren må derfor gå fram som et godt eksempel på dette ved å blant annet modellere verdiene, som i følge Maphalala (2017) er et viktig aspekt for å kunne videreføre verdier i skolen. Dannelsingsoppdraget i den zambiske lærerplanen kan ses i lys av deres visjon, hvor endring skapes gjennom utdanning. Det framkommer i introduksjonen av lærerplanen at utdanningen skal skape aktive samfunnsborgere som kan bidra i denne endringsprosessen (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013). En kan derfor drøfte at det er lærerens ansvar, gjennom deres dannelsingsoppdrag å videreføre verdier som skal skape fungerende samfunnsborgere. Om lærerne modellerer verdiene Ubuntu medbringer, vil det bety at kjærlighet, i Jordets (2020) forstand, kommer til uttrykk i klasserommet.

I intervjuene med de norske lærerne kom det frem at de opplevde lærer-elev relasjonen som essensiell, og viktigheten av denne relasjonen var et gjengående tema i intervjuene våre. I intervjuet med Thomas påpeker han at lærer-elev relasjonen er “helt alfa omega i alt vi gjør”, og knyttet dette opp mot barnas læring. Han hevder videre at han tror elever kun vil være mottakelige for læring hvis det allerede er etablert en god relasjon. Dette støttes av Jordet (2020), som poengterer at forskning viser til lærer-elev relasjonen som lærerens nøkkelegenskap (s. 227). Samtidig hevder han i tråd med det Thomas sier, at lærere som vil klare å etablere trygge og gode relasjoner vil i større grad lykkes i undervisningen. Jordet (2020) påpeker videre at det vil ha direkte innvirkning på det faglig og sosiale utbytte til elevene (s. 228). Thomas sin påstand om relasjonens viktighet har derfor bred dekning i forskning og teori. I intervjuet med Thomas er det nødvendig å påpeke at han ser relasjonsbegrepet i en bred kontekst. I spørsmål om hva disse relasjonene betyr for han, svarer han at

(...) for meg, så handler det veldig mye om å være en trygg voksen som barna har tillit til, Ehm, som kan lytte og vise omsorg, men også å være tydelig og sette rammer og har klare forventninger.

Det kommer tydelig frem i svaret til Thomas at han ser lærer-elev relasjonen som dualistisk. Læreren skal ikke kun vise varme og omsorg, men må også være en tydelig voksenperson. Dette aspektet kommer også tydelig frem i vårt teoretiske rammeverk, gjennom den autoritative læreren (Jordet, 2020). En lærer som klarer å balansere ubetinget kjærlighet (storge) og oppdragerrollen (agape) vil ifølge Jordet (2020) opptre som den autoritative læreren. Dette belyser også kompleksiteten i kjærlighetsbegrepet og læreryrket, hvor balansen skal opprettholdes. Den autoritative lærerrollen kan sees i lys av Soldaat (2019) sin forskning på lærer-elev relasjonen, særlig i tråd med foreldrerollen lærerne i studien trekker frem. Denne lærerrollen baserer seg på at lærerne både bryr seg om elevenes faglige utvikling og hvordan de har det følelsesmessig. Sett i lys av Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteorien vil lærerne som tar på seg en slik foreldrerolle i møte med elever, i praksis være den autoritative læreren.

Et viktig aspekt ved lærer-elev relasjonen som kom frem er de store variasjonene hos norske elever, og de ulike tilpasningene og hensynene som må tas i de ulike relasjonene. Det poengteres derfor av flere av lærerne at de er nødt til å ha en god relasjon med elevene for å kunne dekke disse hensynene, og at hver relasjon er ulik. Jordet (2020) påpeker at en lærer som har evnen til å sette seg inn i elevens livsverden, ved et intersubjektivt elevsyn, vil gi gode forutsetninger for en slik praksis. Med et slikt elevsyn forsøker læreren å se elevens virkelighet fra elevens egen synsvinkel og på denne måten få tilgang til å forstå den enkeltes utfordringer, dermed kan relasjonene tilpasses for dekke elevens behov (Jordet, 2020). Samtidig problematiserer Jordet (2020) dette aspektet ved å påpeke at det kan være en utfordrende praksis, hvor læreren må unngå å bli fanget av elevens følelser og livssituasjon (s. 217). Nøkkelen ligger i balansen mellom nærhet og empati som nevnt tidligere.

I tråd med lærer-elev relasjon poengterer Andreas også at det er læreren som sitter med ansvaret i relasjonen, og baserer det på det profesjonelle aspektet ved yrket. Dette er også sentralt i Jordet (2020) sin forståelse av kjærlighet i en skolekontekst, hvor det framheves at kjærlighet praktisert i skolen ikke baserer seg på hva læreren faktisk føler for eleven, men på en yrkesetisk innstilling om hvordan læreren skal møte alle elever (Jordet, 2020, s. 182). Det krever derfor ingen sterk følelsesmessig binding til den enkelte. På bakgrunn av dette aktualiserer Andreas et svært interessant moment ved lærer-elev relasjonene, hvor læreren har som ansvar å vise kjærlighet til alle elevene uavhengig av hva en selv føler. Som Andreas poengterer, kan du ikke behandle en elev dårlig basert på hvordan eleven oppfører seg. Med bakgrunn i Storge og Agape

argumenterer Jordet (2020) derfor for at kjærlighet i skolen baserer seg på at læreren har en grunnleggende holdning om varme og empati, hvor læreren handler utefra elevens beste, uavhengig av hva læreren føler selv (s. 183). En kan hevde at en slik holdning til lærer-elev relasjonen, basert på ubetinget kjærlighet, ikke er en enkel oppgave. Funnene i Soldaat (2019) tar også for seg at lærer-elev relasjonene både er tidkrevende og utfordrende, særlig den følelsesmessige belastningen den medfører. Samtidig viser hennes studie til at lærerne mener at gode lærer-elev relasjoner medbringer positive effekter ved både læringsmiljøet og enkeltelevens prestasjoner (Soldaat, 2019, s. 85). Det er god dekning for å hevde at lærerne i vår studie også ser gode relasjoner i tråd med prestasjoner og læringsmiljø. Basert på funnene i vår egen studie kan det derfor argumenteres for at lærere i begge land har forstått viktigheten av å møte elevene med en ubetinget kjærlighet, da de selv trekker dette frem i intervjuene. Lærer- elev relasjonene er også noe de norske lærerne forteller at de kartlegger og monitorer for å forsikre seg om at alle elevene har en lærer på trinnet de har en god relasjon til. Dette framhever forståelsen av relasjonens viktighet.

Selv om norske lærere presiserer at det er læreren som sitter med ansvaret i relasjonen, poengterer de også at lærere er forskjellige, og det er ikke alle elevene man kommer like godt overens med. Til tross for at man skal opptre profesjonelt i relasjonen (Jordet, 2020), framkommer det i våre funn at kjemi er en faktor som kan påvirke den. Vi mener likevel at kjemien som beskrives av de norske lærerne, innebærer elevenes og lærerens subjektive oppfatning av relasjonen, noe læreren i liten grad rår over selv. Som Jordet (2020) hevder, og funnene våre viser, er det lærerens ansvar å opprette en relasjon til alle elever. Allikevel er det i den norske skolen nok ressurser til å ta hensyn til kjemien også, da det vil være mange voksenpersoner tilknyttet hvert trinn. Med slike ressurser kan ansvaret for relasjonsbyggingen fordeles med kjemi som utgangspunkt, slik som lærerne i vår studie beskriver. Det er i nettopp dette aspektet kartleggingsverktøyene viser seg som svært viktige for at ingen av elevene skal falle utenfor. En kan også drøfte at dårlig kjemi med en elev kan påvirke relasjonen negativt, men som vi har forsøkt å vise til er dette noe lærerne selv er klar over, og det yrkesetiske aspektet ved relasjonen er noe lærerne ser som svært viktig. På bakgrunn av våre norske funn kan en hevde at Jordet (2020) sin beskrivelse av lærer-elev relasjonen som en arbeidsallianse (s. 246), med fokus på de tre dimensjonene, kommer til syne.



## Utøvelse

For å utforske våre funn knyttet til utøvelsen av kjærlighet som anerkjennelsesform i den norske skolen, basert på temaet “anerkjennelse i praksis”, ønsker vi først å drøfte Jordet (2020) sin modell for anerkjennende væremåter i lys av våre funn. Som Jordet (2020) har problematisert, er kjærlighet knyttet i for stor grad til lærerens personlige egenskaper, intuisjon og personlighet. Ved å benytte Jordet (2020) sin modell for anerkjennende væremåter, kommer det helt konkret frem hvordan læreren kan praktisere kjærlighet i skolen.

Den første anerkjennende væremåten Jordet (2020) presenterer er se. Opplevelsen av å bli sett hevder Jordet (2020) er en opplevelse av kjærlighet, da “den første dialogen finner sted i blikket.” (s. 232). I våre observasjoner så vi at lærere fra Norge benyttet blikket som et verktøy. I intervjuet med Thomas påpeker han blikkontakt som et spesifikt og enkelt grep som læreren kan benytte seg av for å anerkjenne elever. Å benytte blikket som et verktøy på denne måten var også noe vi observerte. I samtaler og henvendelser til elevene tolket vi det som at norske lærere oppfattet blikkontakt som et viktig element i samtalen, da dette var en praksis vi så i tilnærmet alle interaksjoner mellom lærer og elev. Den andre anerkjennende væremåten, “å lytte”, er også selvsagt noe vi har god dekning for å hevde at lærerne praktiserte. Som Jordet (2020) påpeker vil det ikke være tilstrekkelig å kun høre hva som blir sagt, men læreren må vise interesse for det som blir sagt og utrykke til eleven at den sees på som et likeverdig subjekt. Et konkret eksempel vi ønsker å presentere i tråd med dette er et utdrag fra Thomas sitt intervju “så tenker jeg det er kjempeviktig at vi klarer å vise interesse for eleven (...)”, og videre sier han at en trygg voksenperson skal kunne lytte. Det er tydelig her at Thomas ønsker å vise interesse for elevene og lytte til hva de faktisk sier. En kan også drøfte at lytting i Jordet (2020) sin forståelse er en egenskap som går utover å høre hva som blir sagt, ved å også plukke opp signaler elevene sender. I intervjuet med Andreas trekker han frem at det er viktig å prioritere elever som sjelden rekker opp hånda, når de først gjør det. Basert på dette ønsker vi å argumentere for at Andreas faktisk lytter til elevens eget ønske om å bidra i timen, i tråd med Jordet (2020) sin brede forståelse av begrepet.

Den tredje anerkjennende væremåten er forståelse. Et konkret eksempel vi ønsker å trekke frem i tråd med forståelse er fra observasjonen av Andreas, hvor en elev forteller at den ikke ønsker å komme opp til tavla. I denne interaksjonen møter Andreas eleven med en forståelse for det eleven forteller, og han har på denne måten satt seg inn i elevens opplevelse av situasjonen og

velger å anerkjenne dette. Andreas sin praksis knytter direkte inn i det Jordet (2020) hevder at “Forståelsen skal basere seg på kjennskapen til den gitte situasjonen eller følelsen, ikke lærerens egne følelser eller opplevelser” (Jordet, 2020, s. 237).

En aksepterende væremåte er Jordet (2020) sitt fjerde element. Å opptre aksepterende innebærer at lærer aksepterer eleven for den han eller hun er, uavhengig av bakgrunn, tanker og egenskaper. I våre observasjoner oppfattet vi at elevene ble behandlet likt, med unntak av spesielle hensyn og tilpasninger som vi antyder er gjort i henhold til opplæringsloven. Et interessant funn i intervjuene er at lærerne hevder at de gir ulik behandling basert på nettopp disse aspektene som blir trukket frem at en lærer skal akseptere. Gjennom tilpasninger basert på slike forhold, kan en drøfte at læreren faktisk aksepterer. For å belyse dette, hevder Thomas i sitt intervju at elevene har forskjellige forutsetninger, og at det er lærerens jobb å pushe de innenfor rimelighetens grenser. Han påpeker videre at barna har behov for å møtes basert på sin egen hverdag og opplevelser. Dette er kjernen i Jordet (2020) sin aksepterende væremåte, hvor han hevder at en god lærer skal utfordre elevene, men samtidig stå fast ved at elevene eier sitt eget verdensbildet (s. 238).

En lærer som sammenfatter disse fire væremåtene vil møte elevene som undrene, den femte væremåten. Undrende lærere stiller seg åpen i møte med elevene, og ønsker å snakke *med* elevene istedenfor å snakke *til* dem. Med bakgrunn i en slik praksis kan derfor en undrende lærer drøftes i tråd med elevsynet hos norske lærere, og det Jordet (2020) presenterer som intersubjektivitet. I intervjuene med de norske lærerne kommer det tydelig frem at de baserer samspillet med elevene på intersubjektivitet. Dette viser seg i uttalelser som at elevene må anerkjennes for den de er, eller at elevene er “åltreite mennesker, uavhengige av hva de presterer”. Jordet (2020) hevder at intersubjektivitet handler om et samspill mellom to mennesker som gjensidig gir hverandre tilgang til den andres opplevelsesverden. Med utgangspunkt i et intersubjektivt elevsyn kan norske lærere derfor møte elevene som likeverdige subjekter, hvor de forsøker å forstå elevens livsverden fra deres perspektiv. Dette kan sees i lys av en lærer som snakker med elevene sine, istedenfor å snakke til dem, i tråd med en undrende tilnærming. Som Jordet (2020) hevder vil en lærer som ser en elev med et intersubjektivt perspektiv, ikke kunne gjøre annet enn å møte den med omsorg og varme – som et likeverdig subjekt (s. 212). Jordet (2020) hevder altså at et intersubjektivt elevsyn fordrer egenskapene omsorg og varme, kjernen av kjærlighet i skolen. En undrende væremåte er altså det samme

som å møte elevene med intersubjektivitet, og en lærer som møter elevene med intersubjektivitet vil gjennom omsorg og varme ha en anerkjennende væremåte.

Modellen for anerkjennende væremåter kan også sees i lys av Ubuntu som filosofi. Det er ikke laget en modell eller et rammeverk som sammenfatter en anerkjennende væremåte på samme måte som Jordet (2020) har forsøket. Men med forståelsen av at et intersubjektivt elevsyn fordrer en anerkjennende væremåte, kan man hevde at Ubuntu inneholder mange av de samme prinsippene. Som Jordet (2020) påpeker, er grunnmuren i gode samspillprosesser intersubjektivitet, hvor begge parter skaper og tar del i felles opplevelser (s. 211). Dette er essensen i Ubuntu tenkning, hvor individet forstås som en del av et fellesskap. (Maphalala, 2017, s. 10241). Jordet (2020) sine fem anerkjennende væremåter kom ikke til syne på samme måte i det zambiske klasserommet, slik som i Norge, men vi har god dekning i våre funn til å hevde at flere av aspektene er viktige i Zambia. I retningslinjene for utdanningspraksis i Zambia kommer dette også til synet i kapittel 1.3. Kapittel 1.3 legger klare føringer for at elevens stemme skal tas i betraktning “ensure learners are listened to and heard” (Zambia Qualifications Authority, 2016). Dette kan sees i sammenheng med et intersubjektivt elevsyn.

Vi ønsker å argumentere for at Jordet (2020) sine anerkjennende væremåter også kommer til syne i Zambia gjennom temaet “building self esteem through duties”. Dette temaet skiller seg ut fra funn gjort i det norske klasserommet, og ble hyppig observert i det zambiske klasserommet og snakket om i intervjuene av de zambiske lærerne. En kan drøfte at Jordet (2020) sine anerkjennende væremåter baserer seg på et vestlig perspektiv, og at det på bakgrunn av dette ble utfordrende å observere i Zambia. En kan tenke seg at en anerkjennende væremåte derfor i zambisk kontekst vil vise seg annerledes, enn en anerkjennende væremåte i Norge. Lærerne omtalte det å gi ut oppgaver og ansvar, var en viktig del av hverdagen deres, da elevene skulle få muligheten til å føle på mestring ut ifra egne forutsetninger. Det ble nevnt flere ganger av alle de zambiske lærerne at dette var noe de bevisst la opp til. Vi vil derfor hevde at lærerne på denne måten lytter ved å dekke elvens behov for deltakelse, ser, aksepterer og forstår eleven for den de er og hva de kan bidra med. Gjennom å delegere ansvar og oppgaver basert på å kjenne sine elever, vil vi derfor påstå at delegering er en anerkjennende væremåte i zambisk skole.

I Zambia viste utøvelsen av kjærlighet seg gjennom temaene “building self esteem through duties” og love and “respect through the use of names”. I samtalene våre med zambiske lærere

var det tydelig at å bruke navn på elevene var noe de opplevde som svært viktig. Fra et norsk perspektiv opplevde vi bruken av navn på elever som naturlig, men da vi selv fikk forsøke å undervise 80 elever forsto vi at dette ikke er en selvfølge. Som Anna påpeker er det ingen selvfølge at læreren skal kunne alle navnene, og dette er noe elevene også er klar over. At lærerne trakk frem og drøftet viktigheten av bruken av navn i intervjuene kan sees i lys av kjærlighet som anerkjennelse. Nøkkelaspektene ved anerkjennende kjærlighet presenteres som en lærer med egenskapene omsorg og empati, og man kan hevde at en lærer som kan navnene til elevene i større grad vil kunne ivareta disse aspektene. Vi mener derfor at en lærer som legger vekt på å kunne navn i zambisk skole, viser tydelig at den ønsker å lære elevene å kjenne, og gjennom dette kommer derfor omsorgen for elevene til synet. Disse funnene kan også sees i lys av Ubuntu's fellesskapsorienterte holdning, hvor verdier som respekt og samarbeid er sentrale. En kan drøfte at lærerens ønske og den uttalte viktigheten av å kunne navnene til elevene stammer fra Ubuntu's verdier, men at rammefaktorene gjør dette utfordrende og ikke til en selvfølge slik vi opplever det i Norge. I Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelse er ikke bruk av elevers navn et tema, men dette kan sees i lys av at det norske samfunnet ser det som en selvfølge at læreren skal kunne elevens navn. Det er selvsagt mange kontekstuelle omstendigheter som påvirker slik praksis, men en kan drøfte om denne selvfølgen kommer av de betydelig mindre klasserommene i norsk skole.

En av de store forskjellene ved anerkjennelsen som vi så i Norge og Zambia, var hvordan elever i Zambia fikk oppgaver og ansvar som en anerkjennelse. Vi mener at dette er en sosial verdsettelse, men på bakgrunn av at lærerne selv knyttet dette opp til en stolthet følelse hos elevene, så ønsker vi også å drøfte det i tråd med kjærlighet. Som Jordet (2020) hevder vil anerkjennelse i form av kjærlighet føre til god selvfølelse (s. 168). Vi vil hevde at det er en klar parallell mellom stolthet og god selvfølelse. Det er derfor interessant at lærere i Zambia trekker en parallell mellom det å få ansvar og oppgaver og selvfølelsen. Slik Jordet (2020) forstår kjærligheten vil den være preget av primære relasjoner, og at elevene utvikler selvfølelse på bakgrunn av dette. Med utgangspunkt i det zambiske lærere forteller oss, og Jordet (2020) sin forståelse av kjærlighet, kan man hevde at zambiske elever ser sine lærere som primære relasjoner, men at de kontekstuelle faktorene som mengde elever ikke alltid tillater at dette er gjensidig. En kan drøfte at zambiske elever som blir tildelt ansvar og oppgaver opplever at relasjonens dualitet verdsettes og anerkjennes. På bakgrunn av dette blir elevene stolte og utvikler selvfølelsen.

### 6.3 Rettigheter

Anerkjennelse av rettigheter er en av Jordet (2020) sine tre former for anerkjennelse. Det sentrale aspektet ved denne anerkjennelsesformen er menneskeverdet, og hvordan individets autonomi er absolutt. Som vist kommer denne rettigheten tydelig frem i både norsk og internasjonal lov. Ved å anerkjenne elevene i den rettslige sfæren hevder Jordet (2020) at individet vil absorbere samfunnets holdninger og tanker, samt de rettighetene det girte samfunnet utøver. På denne måten forstår individet seg selv som et rettslig autonomt individ, og vil utvikle selvværd, en av de sentrale komponentene i identitetsutviklingen. Dette aspektet ved anerkjennelse peker utover, og ser på hvordan individet kan anerkjennes i fellesskapet. På bakgrunn av dette vil det ha sterk tilknytning til Ubuntu sine fellesskapstenking, “no man is an Island in the community” (Maphalala, 2017, s. 10241). I Ubuntu sine grunnpillarer kommer det også tydelig frem at individets rettslige autonomi og menneskeverdet står sterkt. Dette viser seg i de mellommenneskelige verdiene i Ubuntu (Maphalala, 2017). For å belyse dette ønsker vi å trekke frem tre av verdiene, respekt, inkludering og rettferdighet. Respekt er en av verdiene Jordet (2020) knyttet direkte opp til anerkjennelse av rettigheter, da han hevder at en anerkjennelse av rettigheter dekker menneskets behov for å bli respektert. De to andre verdiene, inkludering og rettferdighet er også verdier som kommer tydelig frem i anerkjennelse av rettigheter. Inkludering og rettigheter er noe individet opplever gjennom samfunnets lover og regler, som retten til tilpasset opplæring §1-3 (Opplæringsloven, 1998) og barnekonvensjonen. På bakgrunn av dette kan vi drøfte at ved å praktisere Ubuntu sine mellommenneskelige verdier, vil en også anerkjenne individer i en rettslig sfære.

#### Forståelse

Lærernes forståelse av rettigheter i skolen kommer til uttrykk gjennom flere funn. I den norske dataen framkommer det hovedsakelig gjennom temaene “hensyn og tilpasninger” og “viktigheten av anerkjennelse”, mens i den zambiske dataen er ikke rettigheter et tema lærerne tar opp. Til tross for dette mener vi at menneskeverdet kommer til synet i temaet “motherly love”, og at fraværet av konkret fokus på rettigheter kan skyldes andre kontekstuelle faktorer som framkommer i temaet “awareness of hardships”.

Gjennom opplæringsloven §1-3 har alle elever rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). I vårt norske datamateriell framkommer det at det er en klar konsensus mellom loven og lærernes forståelse av rettigheter, da tilpasset opplæring blir nevnt av alle lærerne. Rettigheter

blir også nevnt spesifikt i intervju, der Sofia forklarer at elevene har en forståelse for rettigheter både i andres og i egen kontekst. Vi kan dermed hevde at læreren her har klart å videreføre og anerkjenne rettigheter i klasserommet, og dermed bidratt til utviklingen av elevenes selvverd (Jordet, 2020, s. 258). De tre lærerne forteller om varierte elevgrupper som gjør at opplæringen må tilpasses for at elevene skal kunne få utbytte av den. Lærerne påpeker at det kan være en utfordrende oppgave i en gruppe hvor det er store forskjeller og forutsetninger. Jordet (2020) påpeker at det norske samfunn i dag er et flerkulturelt samfunn, der elevene har ulike referansebakgrunn når de kommer inn i skolen (s.175). Med bakgrunn i dette vil vi påstå at tilpasset opplæring blir en viktig, men utfordrende oppgave som krever god innsats fra læreren. I våre funn kommer det fram at lærerne ser på det å anerkjenne hvert enkelt individ “for den de er” som en viktig del av lærerrollen. Dette viser til en respekt for enkeltindividet. Maphalala (2017) mener at det å omfavne verdier som respekt, inkludering og rettferdighet i klasserommet, blant annet kan føre til et godt klassemiljø, som er preget av refleksjon og kommunikasjon (s. 10243-10245). Gjennom observasjoner og intervjuer kom det fram at lærerne i Norge jobbet for, og ønsket at alle skulle delta i undervisningen, og på denne måten at alle skulle føle seg anerkjent. Slik som Thomas sa “Jeg håper at alle disse barna som sitter der føler seg anerkjent i løpet av den timen”. Vi ønsker å støtte dette utsagnet med hva vi så i observasjonene. De norske lærerne beveget seg mye i klasserommet, og passet på å være innom alle elevene. Som Jordet (2020) trekker frem, har alle mennesker et behov for å kjenne seg respektert som subjekt med rettigheter i den offentlige sfæren (s.259). Vi mener at å anerkjenne alle elevene i klasserommet, viser til at det ligger en grunnleggende holdning om respekt for enkeltindividets menneskeverd, og dermed en respekt for individets rettigheter.

I Zambia ble ikke elevens rettigheter spesifikt nevnt i intervjuene. Vi ønsker likevel å belyse bruken av navn, som framkommer i temaet “Love and respect through the use of names”, som en del av lærerens forståelse av elevens rettigheter. I Zambia uttrykte lærerne at bruk av navn var viktig og at det bygger selvtillit. Vi forstod bruk av navn som en form for å vise respekt og likeverd, gjennom det å anerkjenne eleven. Lærerne fortalte også om egne erfaringer fra sin egen utdanning, hvor de selv følte på hvordan det å bli gjenkjent og anerkjent ved navn fikk dem til å føle seg bra. Dette er noe de selv påpeker å ha tatt med seg inn i læreryrket, for å få sine elever til å føle seg bra.

Det som derimot ble nevnt var at lærerne måtte tilrettelegge for elevenes behov slik at de også kan få muligheter i framtiden. Dette perspektivet framkommer også i den zambiske læreplanen

gjennom prinsippene “appropriate opportunitets” og “Equity and Equality” (Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education, 2013, s.31). Lærere som ivaretar disse prinsippene vil dermed respektere elevene som enkeltindivider uavhengig av behov og egenskaper, og på denne måten danne autonome individer som kan bidra til samfunnet. Lærerne påpeker også flere ganger at man skal anerkjenne elevene for den de er, uavhengig av bakgrunn. Denne holdningen kan ha sitt grunnlag i den Zambiske læreplanen, i likeverd som universelt prinsipp nedfelt i menneskerettighetene (Jordet, 2020, s.258), Ubuntus verdier (Maphalala, 2017, s. 10243) eller en blanding av alle sammen. Bakgrunnen for at rettigheter ikke blir konkret nevnt av de zambiske deltagerne, kan drøftes å handle om at det er andre aspekter ved konteksten som tar oppmerksomheten. Dette mener vi framkommer i temaet “awareness of hardships”. Slik vi ser det har lærerne andre, mer alvorlige, problemstillinger de møter i skolen. Våre funn viser at lærerne møter elever som ikke får dekket sine grunnleggende behov, ved utfordringer som sult, omsorgssvikt og mangel på klær og sko. Vi mener at dette kan være en faktor som påvirker våre funn. Det skal likevel nevnes at den sterke fellesskapsfølelsen og “community” eller “family” som de omtaler klassen som i intervjuene, viser til en gjensidig respekt for menneskeverdet, og en holdning om at de står sammen, som likeverdige mennesker.

#### Utøvelse

Anerkjennelse av elevenes rettigheter er nok den sfæren som er vanskeligst å se utøvelsen av i en klasseromsobservasjon. Hvis vi skal ta med vår tolkning av forståelsen til de Zambiske lærerne, kan vi likevel hevde at det er observert anerkjennelse av elevers rettigheter. Dette gjennom bruk av navn. Vi observerte at alle lærerne benyttet seg av navn gjennom undervisningen. Noen mer enn andre, men det var likevel tydelig at de strebet etter å benytte seg av navnene til elevene der de hadde mulighet til det. Undervisningen var lærerstyrt i form av tavleundervisning, der læreren gjerne stilte spørsmål og elevene svarte. Det ble derfor kun i situasjoner hvor elevene rakk opp hånden, eller læreren ønsket svar fra spesifikke elever at navn ble brukt. Det kontekstuelle aspektet ved antall elever i klasserommet bør også tas i betraktning, ved at læreren har veldig mange navn å lære seg og dette kan ha medvirkeet til at navn ikke alltid ble benyttet. Dette er noe Anna påpeker i sitt intervju

“It takes time to know them(...) These others will know, they, will take it that Ok, our time will come. [the teacher] is human. [the teacher] cannot know all of us, we are 80 in this class”

Med bakgrunn i dette mener vi at rettigheter kan komme til uttrykk gjennom anerkjennelse av individet ved bruk av navn. Det å henvise seg til noen ved å bruke navnet deres, i en så stor gruppe, vil vise respekt for enkeltindividet og dermed menneskeverdet. I motsetning til bruk av navn i det norske klasserommet, hvor konteksten er en helt annen, og der bruk av navn ses på som en selvfølge etter vår mening. I observasjoner så vi lite av tilpasninger og tilrettelegging i det Zambiske klasserommet, selv om dette ble trukket fram i intervjuene. Det skal påpekes at dette ikke alltid er like lett å observere. Spesielt i en kontekst vi ikke har masse erfaring i fra før. Samtidig som skolen vi innhentet data på hadde minimalt med ressurser, som også kan påvirke mulighetene for tilpasning og tilrettelegging.

I det norske klasserommet vet vi at mye av tilretteleggingen og planleggingen av tilpasninger skjer utenfor klasserommet, blant annet når det kommer til individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning. Som nevnt var de norske lærerne opptatt av tilpasset opplæring, dette kom også til synet gjennom observasjonene. Vi observerte at lærerne forsøkte å gå innom alle elevene i løpet av timen, for å støtte og tilpasse opplæringen. Dette kan vise til at lærerens forståelse og utøvelse, går hånd i hånd. Som Jordet (2020) påpeker, vil ivaretagelse av elevers rettigheter i klasserommet fremme en samfunnsborger som også anerkjenner individets rettigheter (s.259). Det kan derfor hevdes at lærernes modellering og ivaretagelse av rettigheter i praksis, er viktig. Vi observerte Sofia påminne sine elever om hvilke rettigheter elevene har på skolen, og at alle har et ansvar for å ivareta disse. Denne ansvarspåminnelsen, om at fellesskapet må jobbe sammen slik at de kan oppnå felles mål, er noe Maphalala (2017) trekker fram som viktig i tråd med videreføring av Ubuntu's verdier i klasserommet. Han påpeker at et godt klassefellesskap bidrar til opprettholdelse av regler, gjennom felles ansvar (s. 10245). En slik påminnelse fra læreren som vi observerte, mener vi kan være med på å opprettholde og videreføre respekten for medmenneske og individers rettigheter. Den norske læreplanen nevner anerkjennelse ved mange anledninger (se kapittel 2), og dette kan være med på å legge grunnlaget for at anerkjennelse i skolen er en rettighet i seg selv. All utøvelse av anerkjennelse, vil med denne forståelsen, være en anerkjennelse av elevenes rettigheter i klasserommet. Dette kan også være noe av bakgrunnen til at vi observerte et stort fokus på å oppsøke enkeltelever i løpet av timen.



#### 6.4 Sosial verdsetting

Sosial verdsettelse, eller anerkjennelse i den offentlige sfæren er ifølge Honneth det tredje grunnleggende behovet individet har i utviklingen av identiteten (Jordet, 2020, s. 277). Ved å bli anerkjent i sosiale settinger og verdsatt i sosiale fellesskap hevder Jordet (2020) at man vil utvikle selvtillit. Det må derfor legges til rette for at barns ferdigheter og egenskaper skal kunne utfolde seg i skolen, samtidig som de må erfare at dette verdsettes av fellesskapet (Jordet, 2020, s. 274). I Ubuntu's fellesskapesorienterte tenkning vil sosial verdsettelse derfor være et fremtredende element. Individet er ikke i sentrum, og som Maphalala (2017) trekker frem, “jeg eksisterer, fordi du eksisterer” (s. 10244). Dette viser seg i de mellommenneskelige verdiene, særlig gjennom samhandling og sameksistens. I Maphalala (2017) sin skoleaktualisering poengterer han at slike verdier burde inkorporeres i klasserommet, og at de vil fremme et læringsmiljø preget av effektiv undervisning og læring (s. 10241). En av egenskapene Maphalala (2017) fremhever som viktig for et godt læringsmiljø, er at elever skal lære å føre en respektfull samtale. Maphalala (2017) mener at for å muliggjøre dette er det nødvendig at lærer og fellesskapet aksepterer og benytter fellesskapet som en ressurs, hvor hvert individ har noe unikt å bidra med.

Dette knytter direkte inn i Jordet (2020) sin forståelse av sosial verdsettelse, og for å fremheve dette kan man se nærmere på hans tre dimensjoner ved sosial verdsettelse. Man kan argumentere for at å legge til rette for, etterspørre og verdsette hverandres bidrag til fellesskapet er alle sentrale komponenter ved å føre respektfulle samtaler. Igjen viser derfor verdiene og egenskapene Ubuntu fremmer seg som sentrale komponenter i Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteorien, og vice versa. At Maphalala (2017) belyser hvordan fellesskapet må anerkjennes og benyttes som ressurs for å skape gode klasse miljø viser seg også i anerkjennelsesteori. Jordet (2020) fremhever dette aspektet ved sosial verdsettelse, og kaller det for en solidarisk anerkjennelse (s. 175). Med dette begrepet kommer det frem at det i den flerkulturelle skolen må det være åpenhet for å verdsette den enkeltes unike bidrag til fellesskapet, da man stiller med ulike referanserammer. Som vist her har Jordet (2020) sin beskrivelse av solidarisk anerkjennelse klare likehetstrekk med hvordan Maphalala (2017) inkorporer Ubuntu i skolen for å benytte fellesskapet som en ressurs.

En av metodene som Jordet (2020) trekker frem i tråd med tilretteleggelsen av sosial verdsettelse i klassefelleskapet er *caring circle*. I grove trekk forsøker *caring circle* å legge klare føringer og skape trygge rammer for det sosiale samspillet som foregår i klassen. Jordet (2020) påpeker at dette gir forutsigbarhet og legger grunnlaget for sosial verdsettelse i klasserommet. Dette er i tråd med Maphalala (2017) sin forståelse av hvordan Ubuntu operer i skolen, for å skape trygge og gode læringsmiljø. Vi vil hevde at et aspekt ved klare og trygge rammer i *caring circle* er klasseregler. Klasseregler er noe Maphalala (2017) poengterer i sin skoleaktualisering som svært viktig. Han hevder at klasseregler som er laget i samarbeid med elevene er en mulighet til å fremheve Ubuntu verdier, samtidig som det fremhever fellesskapet i klassen og hvordan de jobber sammen mot felles mål. Et klassefelleskap hvor alle deltagere er like ansvarlig for å opprettholde regler og orden er derfor noe Maphalala (2017) hevder at fremmer gode og effektive læringsmiljø. Hvis godt klassefelleskap preget av tydelige rammer og regler er noe som etablerer grunnlaget for samspill og sosial verdsettelse, er det lett å se paralleller ved anerkjennelse og Ubuntu i en skolekontekst. En kan drøfte at Jordet (2020) setter ord på hvordan samspillet i et slikt klasserom foregår og hvilke fordeler det kan ha, mens Maphalala (2017) presenterer hvilke verdier som må ligge til grunn for å oppnå slike klasserom. Det kan derfor hevdes at Ubuntu og anerkjennelse i skolen poengterer mye av det samme, men med ulike vinklinger, og på denne måten utfyller de hverandre.

### Forståelse og utøvelse

For å belyse hvordan sosial verdsettelse viser seg og forstås av læreren i våre funn, ønsker vi å trekke frem ros. Ros kom tydelig frem som et tema i våre funn, men rommer samtidig svært mye forskjellig. Ros som en form for sosial verdsettelse viste seg i både Zambia og Norge, og vi ønsker å drøfte hvordan lærerne i begge land både forstår og utøver den. Det var en generell enighet i at ros i form av muntlige tilbakemeldinger var anerkjennende, men det ble poengtert at rosen måtte oppleves genuin. Sofia trakk frem at det må være adressert direkte til en elev eller et læringspar med et konkret budskap. For å sette dette på spissen eksemplifiserer Sofia ved å si at tilbakemeldinger i plenum som “nå har det vært bra ro her” ikke nødvendigvis oppleves som ros, men kommer med eksemplet “Nå fikk du til fint. Her har du gjort en god innsats, Jeg vet at det her koster litt for deg”. Slik ros var også noe vi opplevde mye av i observasjonene, hvor lærerne ga muntlig ros til elever. I henhold til Jordet (2020) sin forståelse av sosial verdsettelse samsvarer funnene våre med hva teorien sier. Elever i skolen må oppleve

at deres bidrag og presentasjoner blir verdsatt av læreren, og det må oppleves genuint (Jordet, 2020, s. 175). I Zambia var også ros som muntlige tilbakemeldinger noe vi så mye av. Det var ofte etter elever hadde svart riktig på et spørsmål eller opptrådt sånn læreren ønsket. Den var også i mange tilfeller mer konkret, hvor læreren kunne komme med uttalelser som “our friend told us”, for å så gjenta det eleven sa til klassen. At enkeltelever ble trukket frem slik, var noe vi observerte ved flere anledninger i både Zambia og Norge. At bidraget til den enkelte blir anerkjent i fellesskapet som dette konkrete eksempelet er en av nøkkelaspektene ved sosial verdsettelse hos Jordet (2020), og vi ønsker å drøfte dette opp imot Jordet (2020) sin figur “kjennetegn ved sosial verdsettelse” (se s.30). For at elevene skal oppleve sosial verdsettelse må læreren legge til rette for tre aspekter ved læringsfellesskapet. Læreren må legge til rette for elevens ytelser, de må etterspørre hverandres ytelser og til slutt ta imot og verdsette disse ytelsene. I Norge og Zambia opplevde vi læringsfellesskap som tilrettela for disse tre aspektene. Eksemplene med elever som blir trukket frem foran klassen belyser dette. For at elever skal kunne bidra til fellesskapet må læreren ha tilrettelagt for det, noe læreren har gjort ved å stille spørsmål til klassen som læreren mener at de har forutsetninger til å svare på basert på kjennskap til elevens forutsetninger. At bidraget blir bragt frem i fellesskap slik at alle kan nytte av kunnskapen, krever en lærer som har tilrettelagt for et slikt læringsmiljø. Ved å rose dette bidraget i fellesskapet, og berømme og verdsette det foran de andre elevene legger til rette for et fellesskap preget av kjærlighet, hvor elevene kan trives og utfordre hverandre. På denne måten tilrettela både Zambiske og Norske lærere for læringsmiljø som la til rette for sosial verdsettelse, ved bruk av muntlig ros. Læreren kan også bidra til dette ved hjelp av modellering. Maphalala (2017) belyser dette som et viktig aspekt ved å videreføre Ubuntu verdier, som blant annet omhandler å sette pris på hvert enkelt bidrag til fellesskapet, og hvordan det kan sees som en ressurs. I våre funn var det tydelig at lærerne forsøkte å modellere sosial verdsettelse ved bruk av muntlige tilbakemeldinger i sosiale læringsmiljø. Ved å ta del i et sosialt læringsmiljø hvor opplevelsen av å bli sosialt verdsatt er vanlig, kan det drøftes at motivasjon, forventning om mestring og utholdenhet, alle er aspekter ved en god selvtillit. Bliven og Jungbauer (2021) viser i sin forskning til en tydelig korrelasjon mellom disse egenskapene og det å motta anerkjennelse for en faglig prestasjon. Selv om Bliven og Jungbauer (2021) sin studie tar for seg eldre studenter, med et diplom som anerkjennelse, ønsker vi likevel å trekke paralleller. Diplomene er i studien til Bliven og Jungbauer (2021) presentert med samme hensikt som de muntlige tilbakemeldingene gitt av norske og zambiske lærere, for å verdsette elevens bidrag. Forskjellen i den muntlige tilbakemeldingen og diplommet kan også sees i lys av

aldersforskjellen, hvor eldre studenter ikke har samme relasjon til sine lærere som det barne- og ungdomsskole elever har. Som studien tydelig påpeker er målet med å anerkjenne elevers prestasjoner og innsats knyttet til aspekter vi mener er direkte knyttet til god selvtillit, som er hensikten og resultatet ved sosial verdsettelse.

I samspill med ros som muntlige tilbakemeldinger kom det tydelig frem at ros også kan gis i form av kroppsspråk eller små handlinger som hadde en anerkjennende hensikt. I både Norge og Zambia observerte vi mange eksempler på lærere som nikket til elever, ga en tommel opp eller benyttet blikkontakt som et verktøy. Dette kunne bli gjort sammen med en muntlig tilbakemelding, men var også noe lærerne benyttet seg av som en anerkjennende handling i seg selv. En slik tilnærming til elevene, med åpent og anerkjennende kroppsspråk kan knyttes til det Jordet (2020) beskriver som inviterende læring (s. 279). Inviterende læring, med hensikt å fremme sosial verdsettelse for elever beskriver omsorgsbegrepet som kjernen i den “inviterende holdningen”. Dette omsorgsbegrepet handler om at læreren må møte elevene med varme og empati i samhandlingen. En lærer som bruker blikket sitt for å sjekke innom elever, viser en tommel opp for å anerkjenne et bidrag og nikker til en annen for å vise at noe var bra kan hevdes å ha en svært inviterende holdning. En inviterende holdning vil fremme inviterende læring, som er et av lærerens verktøy for å fremme sosial verdsettelse. En slik anerkjennende og inviterende holdning er også noe Maphalala (2017) trekker frem som svært viktig ved Ubuntu i skolen, og han presenterer det som konsekvenser for elevens handlinger (s. 10245). Maphalala (2017) hevder at ved ønsket atferd skal læreren benytte seg av smil, high fives, nikk og verbal ros, og at dette er en av måtene læreren kan fremme gode læringsmiljø med verdier basert i Ubuntu. Samtidig påpeker Maphalala (2017) viktigheten av at elever må få konsekvenser for uønsket atferd. Han påpeker at lærere med bakgrunn i Ubuntu verdier ikke skal straffe, men gi humane og korrigerende konsekvenser. Et interessant funn knyttet til dette var i intervjuet med den norske læreren Thomas. Thomas trakk frem tydelige forventninger til elever som noe han mente var en form for anerkjennelse, og at det i mange sammenhenger kan ha større effekt enn ros. Dette knytter igjen opp mot Jordet (2020) “caring circle”, hvor det kommer tydelig frem at klassen skal ha klare rammer og spilleregler for samværet.

Enda et aspekt ved sosial verdsettelse er den speilende effekten lærerens modellering vil ha på klassen. Dette er noe Maphalala (2017) trekker frem som et viktig aspekt ved Ubuntu i skolen, læreren må modellere i tråd med Ubuntu verdier og prinsipper. Det må med andre ord være samsvar mellom lærerens uttale verdier og handlinger (Maphalala, 2017, s. 10247). Med læreren

som forbildet, skapes det grobunn for å utvikle klassefellesskapet, basert på Ubuntu's tenkning om at "Jeg eksisterer, fordi du eksisterer" (Maphalala, 2017, s. 10247). Dette er i tråd med hva Jordet (2020) hevder at er lærerens rolle i sosial verdsettelse. Han poengterer at sosial verdsettelse ofte kommer til uttrykk i klassefellesskapet, hvor læreren har skapt et tydelig verdigrunnlag for det sosiale samværet og kommunikasjonen. Læreren må i dette fellesskapet opptre som en fasilitator og styre samspillet slik at elevene kan utvikle seg. På denne måten kan elevene utvikle en anerkjennende væremåte ved å modellere lærerens atferd. Gjennom lærerens ros i Zambia og Norge skapte læreren trygge rammer for elevene, og modellerte hvordan en kan sosialt verdsette hverandre i fellesskap.

Et siste funn vi ønsker å trekke frem i tråd med ros og sosial verdsettelse er Zambiske læreres bruk av klapping for elevers bidrag i klasserommet. Denne praksisen ble observert ved samtlige observasjoner vi gjennomførte i Zambia, men på ingen av de norske. I Zambia var dette også noe som ble snakket mye om i intervjuene, både hvorfor den praktiseres og hvilke positive effekter den kan ha. I samtalene med Emma spurte vi henne hvorfor hun hadde fått hele klassen til å reise seg for å klappe for en elev som hadde kommet med et utdypende svar. Hun forklarer at det er for å motivere og oppmuntre elevene, og at små ting som å bli klappet for blir satt pris på. Anna i sitt intervju forteller også at slik motivasjon gjør at flere elever ønsker å svare, slik at også de kan bli klappet for. På denne måten brukte både Emma og Anna klapping som en strategi for å verdsette elevens bidrag til fellesskapet. Selv om det var mange likhetstrekk i norske og zambiske læreres bruk av ros, var det tydelig at den zambiske rosen i større grad foregikk i plenum og foran klassen som et fellesskap, mens den norske rosen i større grad var rettet til enkeltelever. En kan drøfte at et slikt funn baserer seg på hvordan de to samfunnene er ulike, Norge med sitt vestlige perspektiv på samfunnet som Jordet (2020) hevder mer individorientert. Dette viser seg i anerkjennelsesteorien som fokuserer på identitetsutvikling. I motsetning er det zambiske samfunnet, med bakgrunn i en filosofi som Ubuntu rettet mot fellesskapet (Eze, 2010). At norske lærere velger å rette seg mot individet, mens zambiske lærer trekker individet frem foran fellesskapet er derfor kanskje ikke et tilfeldig funn. Som Eze (2010) er sørafrikanske samfunn sterkt preget av Ubuntu som verdigrunnlag, og kanskje dette i motsetning av det Maphalala (2017) hevder, preger skole i større grad enn det som er antatt. Maphalala (2017) trekker frem Ubuntu som fraværende i den sørafrikanske utdanning, men mange av våre funn peker på at zambiske lærere omfavner Ubuntu's verdier i deres

klasseromsledelse. I norsk skole er vi kanskje derfor også mer preget av teoriene som er styrende i vestlig kultur enn vi tror.

Som vi har drøftet i underkapittelet om kjærlighet, var et interessant funn vi gjorde i Zambia hvordan lærerne ga elevene ansvar og oppgaver for å anerkjenne de. Fra et norsk perspektiv kan dette oppleves å være i strid med vår forståelse av anerkjennelse. I våre observasjoner kom denne praksisen tydelig frem gjennom en rekke aktiviteter, og dette var også noe vi spurte om i intervjuene. Lærerne fortalte at elevene som ble valgt ut til de ulike oppgavene opplevde dette som at læreren hadde tillit til dem. At elevene opplevde det som anerkjennende å bli valgt ut til å gjøre oppgaver kan sees i tråd med Jordet (2020) sin forståelse av sosial verdsettelse “elevene må få erfare at deres bidrag aktivt blir tilrettelagt for og etterspurt av de andre” (s. 175). Ved at læreren aktivt etterspør elevenes bidrag til fellesskapet viser at deres bidrag verdsettes. Anna forklarer også at delegeringen av ansvar i undervisning er bevisst, og belyser hvordan hun kan benytte ansvar for å gi faglig svake elever opplevelsen av mestring på en annen arena. I tråd med sosial verdsettelse er dette noe Jordet (2020) mener at en god lærer legger til rette for, slik at alle elevene kan utfolde seg og erfare at deres bidrag verdsettes i fellesskapet (s. 274). Ved å strategisk velge elever til å gjennomføre oppgaver de mestrer legger Anna til rette for at alle elevene i hennes klasserom skal oppleve sosial verdsettelse. Dette er også et viktig aspekt ved Ubuntu som påpeker at læreren må omfavne mangfoldet og se på hva hvert unike individ bringer inn i fellesskapet (Maphalala, 2017, s. 10245). I våre observasjoner opplevde vi delegeringen av oppgaver og ansvar i tråd med hvordan lærerne beskrev de. Det var tydelig at elevene ønsket å bli valgt til klasserommets mange oppgaver. Oppgaver var også systematisk satt opp til ulike dager, hvor det var en liste med ulike elever og hva de skulle gjøre. Denne praksisen kan utforskes med Maphalala (2017) sin aktualisering av Ubuntu i klasserommet, hvor klasseregler skaper “tanken om et fellesskap som arbeider sammen mot felles mål, gjennom felles regler” (s. 10245). En kan drøfte om denne fellesskapsorienterte klassekulturen bidro til å styrke følelsen av sosial verdsettelse i arbeid med slike oppgaver.

#### 6.5 Tillit som grunnlag for anerkjennelse?

Jordet (2020) påpeker at tillit er en av verdiene som må ligge til grunn for inviterende læring. Denne strategien mener han at bidrar til å fremme sosial verdsettelse i skolen (s. 279). Ved dette kan man hevde at tillit påvirker anerkjennelsen i skolen gjennom sfæren sosial verdsetting. Vi ønsker å drøfte om tillit har en større plass for anerkjennelse i skolen, enn det Jordet (2020)

presenterer i sin bok. Løgstrup (1956/2000) hevder at alle mennesker møter hverandre med en grunnleggende tillit (s.29). Den grunnleggende tilliten kan også forsvares ved Ubuntu grunntanke om at “jeg eksisterer, fordi du eksisterer”, denne forståelsen vil vi påstå at legger føringer for en tillit mellom medmennesker. Ved å overføre den etiske fordringen til en skolekontekst mener vi at læreren, i sin profesjon, står med et stort ansvar i møtet med elevens tillit. Ved å redegjøre for hvordan denne tilliten viser seg i lærer-elev relasjonen, vil vi forsøke å skoleaktualisere Løgstrups (1956/2000) etiske fordring som et grunnlag for lærerens anerkjennelse av elever.

Ved tilliten elevene viser, utleverer de seg selv og “legger litt av sitt liv i den andres hender” (Løgstrup, 1956/2000, s. 38-39), i dette tilfelle lærerens. Dette påpekes også i intervju med Sofia der hun forteller “De har jo stor tillit til oss” og “vi snakker jo med de ungene mye om ting og de gir oss jo veldig mye informasjon”. Det Sofia presenterer i disse utsagnene kan sees i tråd med Soldaat (2017) sin artikkel, hvor læreren opptrer med en rådgivende rolle i lærer-elev relasjonen. I en slik rolle tilrettelegger læreren for at elever skal kunne være åpne og søke råd i samtaler med læreren. Vi vil argumentere for at en lærer som tar på seg en slik rolle vil måtte ha stor tillit hos elevene. Sofia poengterer nettopp dette i sitt intervju, ved å hevde at elevene har stor tillit og deler mye informasjon. Læreren har derfor muligheten til å gjøre elevenes verden trygg, ved å imøtekomme elevens uttalte fordring om å ivareta tilliten de viser (Løgstrup, 1956/2000). Løgstrup (1956/2000) hevder at det sjeldent vil være samsvar mellom den utalte forventingen og den uttalte fordringen. Det er derfor læreren sitt ansvar å tolke og ta en avgjørelse på hvordan man skal møte eleven. Relasjonene vil på denne måten ikke bli ettergivende, men kan være med på å skape en oppriktighet (s. 43). Andreas forteller i sitt intervju at det er lærerens ansvar å opprettholde en god relasjon “(...) du skal jo ikke bli påvirket av at hvis en elev har en dårlig dag liksom, så er ikke slik at du kan komme dagen etter å tenke at fy søren, nå har vi en dårlig relasjon. Så det er jo du som til syvende og sist står med ansvaret for å klare å bygge best mulig relasjon da”. Han påpeker derfor det valget han tar om å likevel møtet eleven med kjærlighet og se bort ifra elevens handlinger og ord i en gitt situasjon, og heller tolke det som en dårlig dag. Den uttalte fordringen vil på denne måten, i følge Løgstrup (1956/2000), være en fordring om kjærlighet, og ikke ettergivelse. På samme måte som Andreas, påpeker Emma også viktigheten ved å opprettholde en god relasjon, og åpne opp for en tillit mellom lærer og elev, Hun forteller “If I identify something or a teacher hints me on some child, I specifically bring them closer” (Emma).

Ved at læreren skal tolke den utalte og uttalte fordringen, legger det føringer for at læreren vet hva som er best for eleven og handler ut ifra dette (s.43). Dette er i tråd med norsk lovgivning om barnets beste prinsippet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 3), hvor den myndige voksenpersonen skal kunne handle ut ifra hva som er til barnets beste, selv om det kan motstride elevens egne uttrykte ønsker. Barn innehar ikke evnen til å forbeholde sin egen tillit, så i henhold til Løgstrup (1956/2000) vil barnet utlevere seg fullstendig (s. 40-42). Lærerens ansvar om å ivareta tillit blir gjennom dette aspektet enda viktigere, nettopp på grunn av sitt arbeid med barn. Gjennom våre funn framkommer det at Thomas opplever det å møte elevene som en viktig del av yrket, han forteller "Og så tror jeg det er viktig at elevene også opplever at jeg som voksen responderer ordentlig og trygt på det de kommer med." Den uforbeholdne tilliten barn viser, er grunnen til at Løgstrup (1956/2000) påpeker viktigheten av å møte barn med kjærlighet (s. 40-42). Jordet (2020) framhever også viktigheten av å møte barn med kjærlighet, da gjennom ubetinget kjærlighet (agape) og oppdragelse (storge) (s.173). Den ubetingede kjærligheten kan sammenlignes med den kjærligheten Løgstrup (1956/2000) påpeker at man må møte barn med. Den oppdragende kjærligheten kan sammenlignes med lærerens mulighet til å tolke den utalte og uttalte fordringen, og ta beslutninger om hva som er best for barnet, og på denne måten oppdra. Løgstrup (1956/2000) omtaler bluferdigheten, som en ferdighet som kan forsvare handlinger som kan virke å bryte tilliten, men som i realiteten brukes til det gode, for å skjerme (s.41). Dette er en egenskap som kan ses i sammenheng med dømmekraft, og vil etter vår mening være en viktig egenskap å besitte i rollen som lærer. Dette for å skjerme barna fra ting som ikke strengt talt er nødvendig, som barn, å bli utsatt for (s. 41). Ved å bruke ferdigheten i de rette situasjonene, mener vi at tilliten vil bygges, i stede for å rives ned. Nettopp fordi den kun benyttes i situasjoner hvor det trengs. Ved å imøtekomme barnets tillit, benytte seg av bluferdigheten og møte fordringen, vil vi argumentere for at læreren med dette skaper trygghet for eleven. På denne måten kan tillit og måten tilliten blir møtt på, bidra til trygghet. Gjennom våre funn framkommer det at trygghet og kjærlighet er viktige grunnlag i og for anerkjennelse. Thomas sier blant annet

Jeg tenker at de elevene som tør å være åpne og ærlige der. Opplever jo at det er et trygt rom å være åpen og ærlig i. Og det tror jeg ikke man får hvis elevene da går rundt og er redd for hvordan de voksne skal tolke eller ta den informasjonen da.

Det Thomas hevder i dette utdraget er at det trengs et trygt rom for å kunne være ærlig. Vi kan tolke dette ved at det vil si at et utrygt rom er bestående av uærlighet, og uærlighet medbringer

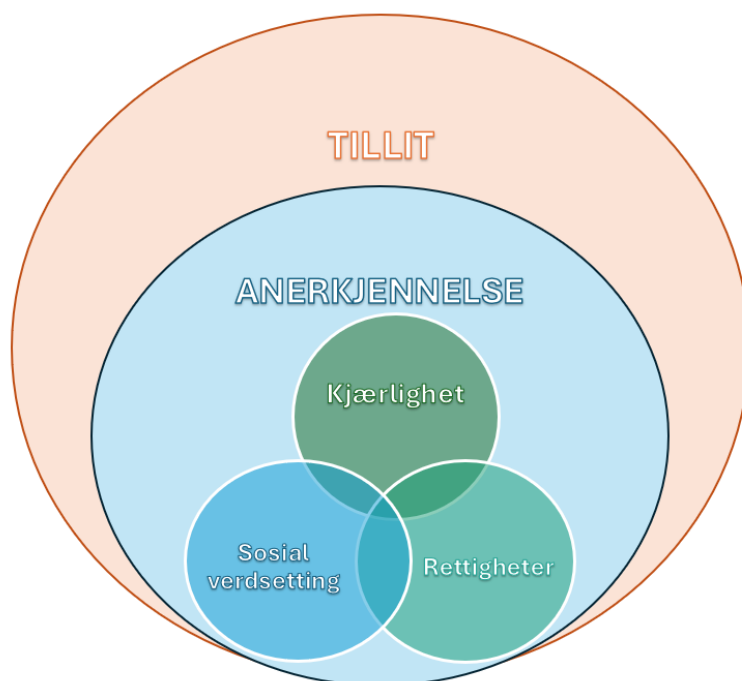


mistillit. Igjen kan vi se koblinger mellom tillit og trygghet. I et trygt rom, slik Thomas beskriver har barna en tillit til at de voksne ivaretar og imøtekommer deres fordring. Jordet (2020) hevder at de tre formene for anerkjennelse må være til stedet for å utvikle elevens identitet. Vi kan derfor argumentere for at hvis tillitten ikke ligger til grunn, og dermed tryggheten frafaller, vil det være umulig å anerkjenne elevene i alle sfærene. Thomas viser til viktigheten ved tillit og trygghet i lærer-elev relasjonen. Han hevder at elever som er utrygge på læreren sin ikke vil være like aktive i klasseromssituasjoner. På denne måten knytter han tillit og trygghet direkte opp til det faglige og sosiale utbytte hos elevene. “Jeg tror, at elever som er utrygge på læreren sin i mye mindre grad rekker opp hånda og sier, dette skjønnte jeg ikke, dette får jeg ikke til.” (Thomas). Samtidig som Sofia trekker fram at de som lærere jobber for å “løfte” elevene sammen, og at dette resulterer i et “trygt” miljø hos dem.

Et moment vi ønsker å drøfte er om kjærlighet kan være det samme som å ivareta elevens tillit. Løgstrup (1956/2000) påpeker at man alltid må møte barn med kjærlighet, på grunn av deres uforbeholdende tillit. På bakgrunn av dette mener vi at lærerens møte med elever gjennom kjærlighet kan være en form for ivaretagelse av tillit. Lærere som møter elevene sine med kjærlighet, møter altså også barnas fordring om å imøtekomme deres tillit. I intervjuet med Zambiske lærere fremhever de viktigheten av å møte elevene med kjærlighet. Anna forteller at blant annet at “They need that love from me. (...) I need to be there for them”, mens Emma påpeker at “(...) just show him some love. Because maybe where he’s coming from, that is not there.”. Sett i lys av samspillet mellom kjærlighet og tillit i skolen vil derfor Anna og Emma med sin væremåte også ivareta barnets tillit. Som vi har drøftet, med bakgrunn i teori, forskning og våre funn er tillit og anerkjennelse sterkt knyttet sammen. Man kan derfor stille seg spørsmålet om anerkjennelse kan skje om tillit ikke ligger til grunn i relasjonen?

Til tross for at Jordet (2020) allerede vektlegger kjærlighet som et hovedelement i anerkjennende pedagogikk, mener vi at tillit bør ligge som et større grunnlag for all anerkjennelse. For å problematisere dette har vi utviklet en modell. Modellen vi har laget visualiserer hvordan tillitten i Løgstrups (1956/2000) etiske fordring må ligge til grunn for all anerkjennelse.

Figur 5. Tillit som grunnlag for anerkjennelse



Hvis Løgstrup (1956/2000) hevder at det er en grunnleggende tillit i alle menneskelige møter, kan det derfor argumenteres for at tillitten må møtes og opprettholdes, slik at anerkjennelsen skal kunne oppleves genuint. Som Jordet (2020) påpeker er opplevelsen av anerkjennelse subjektiv (s.130), og det er eleven selv som må ha en opplevelse av oppriktighet i relasjonen. Vi vil på bakgrunn av dette, sammen med våre funn, hevde at anerkjennelse kun vil fungere med hensikten som er tiltenkt om tillit ligger til grunn i relasjonen. Som vi har forsøkt å vise til i dette drøftingskapittelet, basert på funn, teori og tidligere forskning, vil tillit være essensielt i et hvert møte mellom mennesker og dermed også i en anerkjennende pedagogikk.

## 7 Avsluttende bemerkninger

I denne oppgaven har vi undersøkt hvordan lærere i Zambia og Norge forstår og utøver anerkjennelse. I et forsøk på å utforske dette, har vi benyttet oss av hovedsakelig to teoretiske rammeverk. Arne Jordet (2020) sin skoleaktualisering av anerkjennelsesteori og den afrikanske filosofien Ubuntu, satt i en skolekontekst av Maphalala (2017). Vi har i tillegg valgt å trekke fram Løgstrup (1956/2000) sin etiske fordring, for å utforske om tillit bør ligge til grunn for anerkjennende praksis i skolen.

Anerkjennelsesteori og Ubuntu som verdensbilde har mange likheter, og kommer til syne både i den norske og den zambiske skolen. Anerkjennelsesteori ønsker å utforske hvordan individets utvikling foregår, mens Ubuntu legger føring for et fellesskap som resulterer i et godt samfunn. Jordet (2020) påpeker at anerkjennelse er avhengig av fellesskapet for å utvikle elevens identitet, og at dette skal skje ved hjelp av kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Maphalala (2017) vektlegger overføring av Ubuntu's verdier fra lærer til elev, slik at klassefellesskapet bedres, og dermed samfunnets framtid. På denne måten kan en hevde at anerkjennelsesteori benytter seg av fellesskapet for å utvikle individet, mens Ubuntu benytter seg av individet for å utvikle fellesskapet. Til tross for at de begge vektlegger viktigheten av både individ og fellesskap, vil deres ulike fokus bidra til å utfylle hverandre. Dette viste seg i funnene vi har gjort i tråd med anerkjennende praksis i både zambisk og norsk skole.

Anerkjennelse i form av kjærlighet viste seg å ha flere likhetstrekk i zambisk og norsk skole. Det kom tydelig frem at lærerens forståelse av lærer-elev relasjonen måtte inneholde omsorg og empati, noe Jordet (2020) hevder er kjernen i anerkjennende kjærlighet (s. 227). Gjennom intervjuene våre kom det også frem at dette er noe de jobber for å ivareta i klasserommet. Den største forskjellen som kom til synet gjennom våre funn, er lærernes språkføring i tråd med lærer-elev relasjonen. Der de zambiske lærerne benyttet seg av familiemetaforer og tok på seg en foreldre-rolle, beskrev de norske lærerne forholdet i en mer formell tone med større fokus på den asymmetriske rollen i klasserommet. Til tross for den sammenfallende forståelsen viste utøvelsen i klasserommet seg forskjellig. Dette mener vi at har bakgrunn i de kontekstuelle faktorene som påvirker utøvelsen. En av disse forskjellene var hvordan Jordet (2020) sine anerkjennende væremåter viste seg tydelig i det norske klasserommet, hvor det i det zambiske klasserommet viste seg gjennom delegering av ansvar og oppgaver. I Norge har vi ingen funn

som viser til at norske lærere utøver en slik praksis, men som vi har argumentert for tidligere, vil den delegerende zambiske læreren utøve anerkjennende kjærlighet.

Jordet (2020) forståelse av rettigheter i skolen var noe som kun framkom i våre norske funn, gjennom lærerens vektlegges av tilpasset opplæring og direkte uttalelser om elevens rettigheter i klasseromssituasjon og i intervju. I Zambia tolket vi bruken av navn på elevene som en anerkjennelse av deres rettigheter, med bakgrunn i de kontekstuelle omstendighetene. Som tidligere drøftet mener vi at konteksten påvirker forståelsen og utøvelsen av rettslig anerkjennelse i den zambiske skolen.

Anerkjennelse i form av sosial verdsettelse kom tydelig frem i våre funn. Våre funn viser at både zambiske og norske lærere har en forståelse av at elevens bidrag må verdsettes i fellesskapet, i samsvar med Jordet (2020) sin definisjon av sosial verdsettelse i skolen. Ros og tilbakemeldinger er metoder som utmerket seg i lærernes utøvelse av dette. I Norge viste dette seg hovedsakelig i form av muntlig bekreftelse i fellesskapet, mens det i Zambia hovedsakelig viste seg gjennom ulike former for klapping i fellesskapet.

Som Jordet (2020) hevder, vil hans skoleaktualisering av anerkjennelsesteorien beskrive de sentrale betingelsene for “den gode skolen” (s. 369). Dette innebærer at læreren anerkjenner eleven, og ved det dualistiske aspektet, at elevene lærer å anerkjenne hverandre (Jordet, 2020, s. 91). På samme måte trekker Maphalala (2017) fram viktigheten av å lære bort og modellere Ubuntu verdier i klasserommet. Med bakgrunn i dette ønsker Jordet (2020) og Maphalala (2017) at anerkjennelse og Ubuntu skal gjennomsyre skolen og klasserommet, og på denne måten legge grunnlaget for gode samfunnsborgere. Gjennom våre funn, har lærerens utøvelse av anerkjennelse ved de tre sfærene vist seg i begge land, og dermed “den gode skolen”. Forståelsen for anerkjennelse hos de norske og zambiske lærerne viste seg gjennom våre funn å være vanskelig å definere. Det framkommer ingen konkrete svar på hva anerkjennelse innebærer, men blir beskrevet som et overordnet fenomen som omfavner veldig mye. Det kan derfor argumenteres for at anerkjennelse er et praksisrelatert fenomen, til tross for den sterke teoretiseringen av fenomenet. På samme måte som Ubuntu legger føringer for det sørafrikanske samfunnet, kan en hevde at anerkjennelse legger føringer i all menneskelig samhandling. Basert på våre funn mener vi at anerkjennende pedagogikk gjennomsyrer skolens praksis, men at lærerens forståelse viser til at dette ikke nødvendigvis alltid er en bevisst praksis i klasserommet. Funnene viser til at anerkjennelse ligger som en naturlig del av yrket og

personligheten til lærerne. Det kan derfor spekuleres i om anerkjennelse kan ses på som et felles verdensbilde, på lik linje med Ubuntu.

Jordet (2020) hevder at anerkjennelse baserer seg på mottakerens subjektive opplevelse av den. I klasserommet er det derfor ikke tilstrekkelig at læreren anerkjenner, men det er nødvendig at eleven opplever å bli anerkjent. Som tidligere drøftet (kap. 6.5) ønsker vi derfor å påpeke viktigheten av tillit i lærer-elev relasjonen, med bakgrunn i Løgstrups (1956/2000) etiske fordring. Vi har derfor valgt å videreutvikle Jordet (2020) sin modell for anerkjennelse, ved å legge tillit som et grunnleggende aspekt. Denne modellen viser at tillit må ligge til grunn for all anerkjennende praksis. Ved bruk av vår modell for anerkjennelse må derfor tillit ligge til grunn for at “den gode skolen” (Jordet, 2020, s. 369) skal være oppnåelig i praksis.

### 7.1 Begrensninger og videre forskning på feltet

Vi har gjennom våre funn forsøkt å besvare vår problemstilling om lærerens anerkjennelse av elever i zambisk og norsk skole. Studien har dog noen begrensninger. At oppgaven har benyttet seg av kun tre deltagere i hvert land, og gjennomført kun et intervju og en observasjon av hver deltager gjør det vanskelig å generalisere funnene våre. Vi ser dette som et naturlig resultat av en masteroppgave, hvor både tid og ressurser er begrenset, men ønsker likevel å påpeke det. En annen begrensning er språk, i tråd med den Zambiske konteksten. Å benytte seg av andrespråk i datainnsamling, kan resultere i misforståelser, i tillegg til begrensninger i formuleringer og utsagn. Til tross for at engelsk er det offisielle språket i Zambia, blir det ofte benyttet andre lokale språk både i og utenfor skolen, som gjør at vi som forskere ikke forstår alt. Samtidig ønsker vi å poengtere, slik som vi har gjort rede for i kapittelet om *forskningsetiske betraktninger*, at forskning i en annen kulturell kontekst medfører sine begrensninger.

For videre forskning på feltet ser vi det som mest hensiktsmessig å gjennomføre en etnografisk studie. På denne måten vil forskeren kunne gå i dybden av lærerens forståelse og utøvelse av anerkjennelse, på et annet nivå enn det vi hadde mulighet til. Samtidig ser vi en etnografisk studie som spesielt hensiktsmessig i tråd med den zambiske konteksten. Et lengre opphold i Zambia vil gi forskeren en dypere innsikt i kulturen og dens praksiser, og legge til rette for en forståelse for de kontekstuelle faktorene en møter. I en etnografisk studie vil det på bakgrunn av dette muligens kunne fremkomme funn som vi i vår studie ikke har de kontekstuelle forutsetningene for å forstå eller observere. En etnografisk studie vil også kunne gi forskeren en dybdekunnskap på feltet som vår tidsbegrensede studie ikke kunne oppnå.

Som vår egen studie hevder, må tillit ligge til grunn for anerkjennende praksis. Vi ser det også derfor som svært interessant med videre forskning på en slik problemstilling. Både med utgangspunkt i lærerens perspektiv og elevenes perspektiv.

En annen vinkling som kunne bidratt til å forstå fenomenet på et dypere nivå, er å ta med elevenes opplevelse av anerkjennelse. Dette, i tråd med lærerens forståelse og utøvelse, kan være interessant å drøfte opp mot hverandre. På denne måten får man både fram perspektivet til den anerkjennende parten og den mottagende parten.

## 8 Litteraturliste

Andersson-Bakkn, E. & Dalland, C.P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning, forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Barnekonvensjonen. (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)

Braun, V & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk.

Bliven, A., & Jungbauer, M. (2021). *The impact of student recognition of excellence to student outcome in a competency-based educational model*. *The Journal of Competency-Based Education*, 6, e1264. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1264>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappell Damm.

Eze, M. (2010). *Ubuntu: Many voices of a history i Ubuntu and the Making of South African Imaginary*. United States: Palgrave Macmillan

Gadamer, H-G. (1989). *Truth and Method*. (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Overs.) (2.utg). Shed & Ward Ltd. (Opprinnelig utgitt 1960)

Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). *Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition*. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439–455. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/0305764X.2016.1192104>

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

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Abstrakt forlag.

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

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Om overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Karv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg). Novus forlag.
- Lancaster G. A., Dodd S. & Williamson P. R., (2004). *Design and analysis of pilot studies: Recommendations for good practice*. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 10 (2): 307-12.
- Løgstrup, K. E (2000). *Den etiske fordring*. (B. Engen Overs.). Cappelen. (Opprinnelig utgitt 1956)
- Mabovula, N.N. (2011). *The erosion of African communal values: a reappraisal of the African Ubuntu philosophy*. *Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences* Vol 3 No.1 (2011).
- Maphalala, M. C. (2017). Embracing Ubuntu in managing effective classrooms. *Gender and Behaviour*, 15(4), 10237–10249. <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC-c1eb0d3be>
- Ministry of Education, Science, Vocational Training and Early Education. (2013). *The Zambia Education Curriculum Framework 2013*. Curriculum Development Centre.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitative studier: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Soldaat L. (2019). *More Than a Teacher: Understanding the Teacher-Learner Relationship in a Public High-School in South Africa* *Journal of Educational and Developmental Psychology* 9(1):77 [10.5539/jedp.v9n1p77](https://doi.org/10.5539/jedp.v9n1p77)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget
- The ministry of General education (2019) *Standards of Practice for the Teaching Profession in Zambia*. <https://www.africateaching-authorities.org/upload/Standards-of-Practice-for-the-Teaching-Profession-in-Zambia-2019-r1705418802.pdf>



- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. Utg.). Gyldendal Akademisk.
- Wahlgren, B., Jacobsen, Bo., Kauffmann, O., Madsen, M. B. & Schnack, K. (2018).  
*Videnskabsteori: om viden og forskning i praksis* (3.utg). Hans Reitzels forlag.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and methods* (5.utg). Thousand Oaks: Sage.
- Zambia Qualification Authority. (2016). *Zambia Qualification Framework Level Descriptors*. <https://www.zaqa.gov.zm/wp-content/uploads/2020/07/ZAMBIA-FRAMEWORK-LEVEL-DESCRIPTORS-June-2016-v02.pdf>

## Vedlegg 1: Zambisk lærerutdanning

| ZQF Level                | General Education  |   | Trades and Occupations (TEVET) | Higher Education             |
|--------------------------|--|---|--------------------------------|------------------------------|
| 10                       |  |   |                                | Doctorate Degree             |
| 9                        |  |   |                                | Master's Degree              |
| 8                        |  |   |                                | Post-Graduate Diploma        |
| 7                        |  |   |                                | Bachelor's Degree (Honours)  |
|                          |  |   |                                | Bachelor's Degree (Ordinary) |
| 6                        |  |   |                                | Diploma                      |
| 5                        |  |   |                                | Level 5 Certificate          |
| 4                        | Level 4 Certificate  |   |                                |                              |
| 3                        | Level 3 Certificate  |   |                                |                              |
| 2                        | B  | Senior Secondary Education Certificate (Grade 12) |                                |                              |
|                          | A  | Junior Secondary Education Certificate (Grade 9)  |                                |                              |
| 1                        | Primary Education Certificate (Grade 7)                              |   |                                |                              |
| <b>Quality Assurance</b> | Quality Assurance Bodies established by Acts of Parliament in Zambia |   |                                |                              |
| <b>Qualifications</b>    | The Zambia Qualifications Authority                                  |   |                                |                              |

# Vedlegg 2: Sikt Godkjenning



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

115137

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

06.03.2023

**Tittel**

Anerkjennelse i norsk og zambisk skole

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Gro Helstad Løken

**Student**

Pia Konstanse Anderssen

**Prosjektperiode**

06.03.2023 - 30.01.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.01.2024.

**Meldeskjema** **Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIV**

Vi minner om at veileder må omtales som prosjektansvarlig i informasjonsskrivet. Vi trenger ikke å se oppdatert informasjonsskriv.

**TAUSHETSPLIKT**

Forskningsdeltakerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Norsk informasjonsskriv

# Informasjon om forskningsprosjektet

## Anerkjennelse av elever i klasserommet

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

### Formål

Vi inviterer deg til å delta i et forskningsprosjekt, hvor vi skal forske på holdninger og utøvelse av anerkjennelse i klasserommet, både i Zambia og i Norge. Dataen som samles inn vil brukes i en masteroppgave, og vil fokusere på lærerens praksis og tanker rundt emnet. Forskningsdataen vil deles mellom de to forfatterne av en samskreven masteroppgaven, og vil ikke benyttes til noe annet eller deles med noen andre.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor er du inkludert i studien?

- Vi har spurt seks lærere om å delta i dette prosjektet, tre lærere i Norge og tre lærere i Zambia.
- Du har blitt utvalgt gjennom forfatterens nettverk av bekjentskaper.

### Hva innebærer prosjektet for deg?

Hvis du velger å ta del i dette prosjektet, vil vi gjennomføre en observasjon og et intervju av deg. Observasjonen vil ta sted før intervjuet.

**Observasjonen** vil være en ikke deltagende kvalitativ observasjon, hvor du som lærer vil gjennomføre en skoletime som vanlig.

- Vi vil observere og innhente data med et observasjonsskjema vi har med.
- Observasjonen vil fokusere på deg som lærer i klasserommet, basert på teori knyttet til temaet.
- Vi vil observere en skoletime, og denne timen trenger ikke være i et spesifikt fag.

**Intervjuet** vil være et kvalitativt semi-strukturert intervju ved et fysisk møte, dette gjør at vi kan stille oppfølgingsspørsmål til de eventuelle svarene.

- Vi vil ta notater og opptak av intervjuet
- Intervjuet vil fokusere på dine egne tanker og erfaringer rundt anerkjennelse og relasjoner i klasserommet
- Intervjuet vil ta omkring 20 minutter

## **Du kan protestere**

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere.

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

- Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.
- Vi vil erstatte ditt navn og din kontaktinformasjon med en kode. Listen med navn, kontaktdetaljer og de respektive kodene vil bli lagret separat fra resten av dataen.
- Vi vil lagre dataen på en ekstern server som er kryptert. Tilgang til denne serveren vil være begrenset til forfatterne av denne oppgaven.
- Informasjon om din aldersgruppe, utdanning, jobb, landet du jobber i og års trinnet du arbeider på vil bli offentliggjort i masteroppgaven.

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

- Prosjektet avsluttes i midten av mai 2024
- Dataen vil bli transkribert og anonymisert i etterkant av innhenting
- Etter transkriberingen vil den originale dataen bli slettet

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

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra Høgskolen i innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer eller å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet via Lars Noem og Pia Konstanse Anderssen

- Prosjekt ledere sin kontaktinformasjon: Email: [piaanderssen@icloud.com](mailto:piaanderssen@icloud.com) og [lars.noem@gmail.com](mailto:lars.noem@gmail.com) eller via telefon Pia: +47 974 12 820 og Lars: +47 916 35 918
- Veileder sin kontaktinformasjon: Email: [havard.asvoll@inn.no](mailto:havard.asvoll@inn.no) eller via telefon: +47 62 43 04 16
- Vårt personvernombud: Usman Asghar

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Pia Konstanse Anderssen og Lars Noem (studenter)

---

-----  
-----

## Samtykke skjema

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om dette prosjektet, og har blitt gitt muligheten til å stille spørsmål. Jeg gir samtykke:

- Til å delta i en observasjon
- Til å delta i et intervju

Jeg gir samtykke til at min personlig data benyttes og prosesseres til prosjektet avsluttes.

---

(Signert av deltager, dato)

## Vedlegg 4: Engelsk Informasjonsskriv

### **Are you interested in taking part in the research project “Recognition of pupils in the classroom”?**

#### **Purpose of the project**

You are invited to participate in a research project where the main purpose is to research the views and execution of recognition in the classroom, both in Zambia and in Norway. The research will be used in a master thesis and will focus on the teachers practice and thoughts around the subject. The research data will be shared between the two authors of the collaborative written master’s thesis, and will not be used for other purposes or shared with others.

#### **Which institution is responsible for the research project?**

The Inland Norway University of Applied Sciences is responsible for the project (data controller).

#### **Why are you being asked to participate?**

- We have asked six teachers in total to participate in this project, three teachers in Norway and three teachers in Zambia.
- You have been selected by the head teacher at your school to participate in this interview and observation. We have received your contact details from the head teacher.

#### **What does participation involve for you?**

If you chose to take part in this project, you will participate in an observation and an interview. The observation will be conducted before the interview.

**The observation** will be a non-participating qualitative observation, where you as a teacher will execute a lesson as usual.

- We will observe and collect data by using an observation-form
- The observation will focus on you as a teacher in the classroom, based on theoretical views on the subject.
- We will observe one lesson, and this lesson does not have any requirements regarding the subject.

**The interview** will be a qualitative semi-structured in-person interview, which will allow for follow-up questions during the interview.

- We will record the interview and take notes.
- The interview will focus on your own thoughts and experience around the subject of recognition and relations in the classroom.
- The interview will take approximately 20 minutes.

### **Participation is voluntary**

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

### **Your personal privacy – how we will store and use your personal data**

- We will only use your personal data for the purpose(s) specified here and we will process your personal data in accordance with data protection legislation (the GDPR).
- We will replace your name and contact details with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data.
- We will store the data on a research server, locked away/encrypted, which only the two of us has access to.
- Information about your age-group, education, occupation, occupation country and grade of your class will be published in the master thesis.

### **What will happen to your personal data at the end of the research project?**

- The planned end date of the project is in May of year 2024.
- The personal data collected will be transcribed and anonymised during the process.
- After transcription, the original data will be deleted.

### **Your rights**

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

### **What gives us the right to process your personal data?**

We will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with the Inland Norway University of Applied Sciences, the Data Protection Services of Sikt – Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research has assessed that the processing of personal data in this project meets requirements in data protection legislation.

### **Where can I find out more?**



If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- Inland Norway University of Applied Sciences via Lars Noem and Pia Konstane Anderssen, and via supervisor Gro Helstad Løken
- Project leader contact information: Email: [piaanderssen@icloud.com](mailto:piaanderssen@icloud.com) and [lars.noem@gmail.com](mailto:lars.noem@gmail.com) or by telephone Pia: +47 974 12 820 and Lars: +47 916 35 918
  - Supervisor contact information: Email: [Gro.loken@inn.no](mailto:Gro.loken@inn.no) or by telephone: +47 958 40 765
- Our Data Protection Officer: Usman Asghar

If you have questions about how data protection has been assessed in this project by Sikt, contact:

- email: ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) or by telephone: +47 73 98 40 40.

Yours sincerely,

Lars Noem & Pia Konstane Anderssen (students)

---

## Consent form

I have received and understood information about the project *recognition of pupils in the classroom* and have been given the opportunity to ask questions. I give consent:

- To participate in an observation
- To participate in an interview

I give consent for my personal data to be processed until the end of the project.

---

(Signed by participant, date)

## Vedlegg 5: Norsk Intervjuguide

### Intervju Guide

1. Hva er din formelle utdanning?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvilket trinn underviser du for øyeblikket?
4. Hva er den gjennomsnittlige mengden elever i klasserommene du underviser?
5. Hva legger du i begrepet lærer-elev relasjonen?
6. Hvordan opplever du lærer-elev relasjonene i klasserommet ditt?
7. Hva er dine tanker rundt begrepet anerkjennelse?
8. Er anerkjennelse et begrep som er diskutert i kollegialet på din skole?
9. Vi mener at anerkjennelse er til stede i alle klasserom. Har du noen tanker om i hvilke situasjoner i klasserommet du selv bruker anerkjennelse?
  - a. *Oppfølging fra observasjonene vi gjorde, spesifikke eksempler vi selv tolket som anerkjennende.*
10. Opplever du at antall elever i klasserommet ditt påvirker relasjonen til den enkelte elev?
  - a. På hvilke måter?

Spørsmål fra observasjon:

## Vedlegg 6: Engelsk Intervjuguide

### Interview guide

1. What is your formal education?
2. How long have you been working as a teacher?
3. What grade are you teaching at this moment?
4. What is the average amount of pupils in classrooms you teach?
5. How would you explain the term teacher-pupil relationship?
6. How would you describe the relationship between yourself as a teacher and the pupils in your class?
7. What are your thoughts on recognition? (Acknowledgement if they do not understand what we are talking about)
8. Is the topic of recognition something that is discussed amongst the teachers in your school?
  - *Oppfølging: how, when where.*
9. We believe that recognition is present in every classroom. Do you have any thoughts about what situations you use recognition?
  - *Oppfølging fra observasjonene vi gjorde, spesifikke eksempler vi selv tolket som anerkjennede.*
10. In what ways does the number of pupils present in your classroom affect the relationship you have with them?
  
11. Questions from observation