



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Martine Mittet

Masteroppgave

**Barneskolelæreres anerkjennelsespraksis
etter innføringen av LK20**

Primary School Teachers' Practical Work with Recognition After the Introduction of
LK20

Master i profesjonsrettet pedagogikk

Grunnskolelærerutdanning 1-7

2023

Fordord

Det kjennes både vemodig og veldig godt å sitte på denne siden av prosessen med å skrive masteroppgaven. På mange måter har det vært veldig lærerikt og interessant å kunne fordype seg på et område man interesserer seg for. Samtidig har det vært en krevende prosess. På startstreken var jeg usikker på hvordan jeg skulle mestre å skrive en så stor oppgave. Hvordan starter jeg?

Vemodig er det at levering av masteroppgaven markerer slutten på fem fine år som student på Høgskolen i Innlandet. Jeg startet ikke bare på en ny skole, jeg flyttet til en ny by og måtte bli kjent med både Hamar og høgskolen. Jeg ønsker å takke den fine venninnegjengen min som fikk navnet «kollokvie» på Snapchat som har gjort denne tiden fantastisk.

Anerkjennelse ble raskt min «hjertesak» i utdanningen, og jeg bestemte meg tidlig for at masteroppgaven skulle inneholde dette temaet. Gjennom skrivingen har jeg både lært og fått mine teorier bekreftet, og det har vært veldig lærerikt å forske samfunnsvitenskapelig. Jeg håper læreplan og anerkjennelse blir forsket mye på videre.

I den anledning ønsker jeg å rette en stor takk til informantene som ønsket å stille, og som ga av seg selv under intervjuet. Deres innsats er mye av grunnen til at jeg nå sitter her med en ferdigskrevet masteroppgave jeg er stolt av.

Jeg ønsker også å takke veilederen min Ana Lucia Lennert Da Silva som med sin brede kunnskap har vært til stor hjelp i denne prosessen. Hun har vært til stede når som helst og pushet meg og vært engasjert rundt oppgaven. Tusen takk Ana!

Hamar, 12. mai.

Martine Mittet

Norsk sammendrag

I en av mange masteroppgaver om anerkjennelse gjør denne masteroppgaven seg relevant gjennom å fokusere på anerkjennelse etter innføringen av LK20. I denne masteroppgaven i profesjonsrettet pedagogikk er problemstillingen «*Hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse i skolen etter innføringen av LK20?*» Formålet med studien er å forske på barneskolelæreres arbeidspraksis to år inn i ny læreplan. Det er interessant å se om måten lærerne anerkjenner elevene på har endret seg etter et større fokus på anerkjennelse i LK20.

For å tydeliggjøre hva som skal forskes på innenfor denne problemstillingen er det blitt utarbeidet to forskningsspørsmål som skal tydeliggjøre veien forskningen vil gå. 1) *Hvordan opplever barneskolelærere endringer i arbeidet med anerkjennelse etter innføringen av LK20?* og 2) *Hvordan kommer barneskolelæreres verdier og holdninger til uttrykk i deres anerkjennelsespraksis etter innføringen av LK20?*

Masteroppgaven er basert på to teoretiske hoveddeler; anerkjennelse og lærerprofesjonen. Under anerkjennelse presenteres det teori om identitetsdannelse, faglig dannelse og teoretiske begreper knyttet til Axel Honneths anerkjennelsesteori. Teori under lærerprofesjonen vil i hovedsak handle om lærerprofesjonens fire grunnleggende verdier, etikk og autonomi. I og med at anerkjennelse er hovedtema i masteroppgaven vil dette være et tydelig fokus gjennom hele det teoretiske grunnlaget.

Dette er en kvalitativ studie hvor det ble gjennomført et fenomenologisk intervju. Datagrunnlaget kommer fra et utvalg på seks informanter som er interessante for denne studien på grunn av deres bakgrunn og kunnskap. Kriteriet i utvalget er at informantene må ha jobbet under innføring av ny læreplan, noe som vil si at vi har et bredt spekter av informanter. Etter drøftingen av funn ble det klart at det ikke har skjedd en stor endring i anerkjennelsespraksisen hos informantene. Det som imidlertid ble tydelig var informantenes fokus på relasjoner, sosial verdsetting og dannelse. I tillegg kom det frem at verdigrunnlaget i læreplanen i stor grad henger sammen med lærernes praksis, da dette er basert på lærerprofesjonens verdigrunnlag. Flere av informantene viste gjennomtenkte refleksjoner og beslutninger i ulike situasjoner basert på sitt handlingsrom for å ivareta ulike verdier og relasjonsbegrepet som står sterkt både i læreplanen og lærerprofesjonen.

Engelsk sammendrag (abstract)

Among many master theses related to the topic of recognition, this master thesis is relevant by researching the topic of recognition after the introduction of LK20. In this master thesis in the area of professionally oriented pedagogy, the research question is “*How do primary school teachers work with recognition in school after the introduction of LK20?*” The purpose of the study is to research primary school teachers’ work practices after two years of implementation of the new curriculum. It is interesting to see whether and how the way teachers recognize students has changed after a greater focus on recognition in LK20.

I also made two narrower research questions to clarify what I’m going to research, which are: 1) *How do primary school teachers experience changes in the work with recognition after the introduction of LK20?* And 2) *How are primary school teachers’ values and attitudes expressed in their recognition practice after the introduction of LK20?*

This master’s thesis is based on two main theoretical parts: the first one refers to recognition, the theory on identity formation, school education and theoretical concepts linked to Axel Honneth’s recognition theory. The second one refers to theory about the teaching profession. This second part describes mainly autonomy and teaching profession’s four basic values and ethics. As recognition is the main theme of this master’s thesis, this is the focus in both parts of the theoretical foundation.

This is a qualitative study that employed phenomenological interviews. The qualitative data comes from a selection of six informants who are relevant for this study because of their knowledge and background, which means that this study has a diversity of informants. The main selection criterion is that the informants must have worked during the introduction of the new curriculum. The discussion of findings shows that there has not been a major change in the recognition practices of the interviewed teachers. However, the informants clearly state their focus on relationships, social appreciation and education. In addition, they talk about the values base in their practice which is linked to the curriculum and the value base of the teaching profession. The informants showed well thought out reflections and decisions in different situations based on their room of action to take care of values and concept of relationship, which takes place in both the curriculum and the teaching profession.

Innhold

FORDORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
1. INNLEDNING	8
1.1 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSING	10
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	11
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	13
2. TEORETISK RAMMEVERK	15
2.1 FAGLIG DANNELSE OG IDENTITETSUTVIKLING	15
2.2 ANERKJENNELSESTEORI	17
2.2.1 <i>Kjærlighet</i>	<i>18</i>
2.2.2 <i>Lærer – elev relasjonen.....</i>	<i>19</i>
2.2.3 <i>Rettigheter.....</i>	<i>21</i>
2.2.4 <i>Sosial verdsetting</i>	<i>22</i>
2.2.5 <i>Krenkelse</i>	<i>24</i>
2.2.6 <i>Anerkjennelsens betydning i skolen</i>	<i>24</i>
2.3 LÆRERPROFESJONEN	26
2.3.1 <i>Lærerprofesjonens fire grunnleggende verdier.....</i>	<i>27</i>
2.3.2 <i>Etikk og profesjonsetikk</i>	<i>28</i>
3. VITENSKAPSTEORI OG METODER	31
3.1 VALG AV METODE OG DESIGN	31
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	32
3.2.1 <i>Fenomenologi</i>	<i>32</i>
3.3 KVALITATIV METODE.....	33

3.3.1	<i>Kvalitativt forskningsintervu</i>	34
3.4	UTVALG	35
3.5	INTERVJUGUIDE	38
3.6	GJENNOMFØRING	39
3.7	TRANSKRIBERING	41
3.8	KODING OG ANALYSEARBEIDET	43
3.9	FORSKNINGENS KVALITET	46
3.9.1	<i>Reliabilitet</i>	46
3.9.2	<i>Validitet</i>	48
3.9.3	<i>Etiske hensyn og dilemmaer</i>	49
4.	PRESENTASJON AV FUNN	52
4.1	ANERKJENNELSESFORMER	53
4.1.1	<i>Kjærlighet og lærer - elev relasjonen</i>	53
4.1.2	<i>Sosial verdsetting</i>	55
4.1.3	<i>Rettigheter</i>	57
4.2	DANNELSE	58
4.2.1	<i>Identitetsutvikling</i>	59
4.2.2	<i>Faglig dannelse</i>	61
4.3	VERDIER I LÆRERPROFESJONEN – MENNESKEVERD	62
4.4	OPPSUMMERING AV FUNN	64
5.	DRØFTING	66
5.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVORDAN OPPLEVER BARNESKOLELÆRERE ENDRINGER I ARBEIDET MED ANERKJENNELSE ETTER INNFØRINGEN AV LK20?	67
5.1.1	<i>Oppsummering etter forskningsspørsmål 1</i>	73

5.2	FORSKNINGSPØRSMÅL 2: HVORDAN KOMMER BARNESKOLELÆRERES VERDIER OG HOLDNINGER TIL UTTRYKK I DERES ANERKJENNELSESPRAKSIS ETTER INNFORINGEN AV LK20?	74
5.2.1	<i>Oppsummering etter forskningsspørsmål 2</i>	77
6.	KONKLUSJON	79
7.	LITTERATURLISTE	83
8.	VEDLEGG 1: NSDS GODKJENNING AV PROSJEKTET	88
9.	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	90
10.	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	94

1. Innledning

En av skolens viktigste oppgaver er å veilede elevene til å bli dyktige samfunnsborgere gjennom utdanning og gode dannelsesprosesser. Gjennom dannelsesprosessen skal elevene blant annet utvikle omsorg overfor andre mennesker. For at dette skal kunne skje må opplæringen legge til rette for at elevene utvikler en forståelse av verden og andre, men også seg selv. Den nye læreplanen inneholder prinsipper og verdier skolene skal følge for å sikre at denne danningen og utdanningen skjer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Formålsparagrafen, som skolens verdier bygges på, forteller oss at tillit og respekt er viktige holdninger som skal ligge til grunn i skolen. Elevene skal bli møtt med tillit og respekt for å kunne utvikle gode holdninger. Disse verdiene skal fremme lærelyst og identitetsdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). I utviklingen av den nye læreplanen ble det lagt vekt på at LK20 må inneholde et bredere syn på hvordan elevene skal lære og utvikle seg i skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Stortingsmelding 21 forteller at det er en større forskjell i læringsutbytte hos elevene enn man ønsker og at mange elever ikke fullfører grunnskolen (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 8). Om elevene føler seg inkludert i fellesskapet vil dette resultere i mindre frafall i skolen. Prinsipper, verdier og fag i skolen må endres for at skolen skal følge samfunnets utvikling. I LK20 vil det fortsatt være et kompetanseorientert fokus, men man vil i større grad få frem hva skolen skal inneholde (Karseth, 2019, s. 74). Den nye læreplanen blir utviklet utfra resultater både faglig og sosialt i skolen og hvordan samfunnet utvikler seg. Flere studier forteller oss at mange elever ikke kjenner seg verdsatt i fellesskapet. Derfor ble dette et tydelig fokus i ny læreplan (Nordvik et al., 2017, s. 328).

Et tydelig verdiløft er et av momentene det har blitt lagt ekstra stor vekt på i LK20 da verdiene ikke kom godt nok frem i Kunnskapsløftet 2006. «Verdiene skolen bygger på, skal prege all opplæring og all virksomhet i skolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er begrunnelsen på hvorfor verdigrunnet blir fremhevet i overordnet del i LK20. Disse verdiene er *menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, demokrati og medvirkning*. Menneskeverdet omhandler at alle skal føle seg like mye verdt uavhengig av de forutsetninger og evner hver enkelt elev har. Omsorgen som

oppstår i lærer-elev relasjonen sørger for at elevene opplever anerkjennelse, og en følelse av at eleven er en bidragsyter til skolen og samfunnet. Menneskerettighetene og barnekonvensjonen ligger til grunn i menneskeverdet og bygger på gode verdier som skal gjelde uansett hvor elevene tilhører eller hvem de er (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Det er viktig at elevene har likeverdige muligheter og at skolen anerkjenner og verdsetter det som er annerledes. Solidaritet, nestekjærlighet og tilgivelse er begreper som blir flittig brukt i overordnet del som en nødvendighet for elevenes utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Disse begrepene som inngår i menneskeverdet, henger tett sammen med anerkjennelsesbegrepet og anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008). Det er nettopp dette som er temaet for denne masteroppgaven.

Anerkjennelse i skolen er et stort fenomen som det er blitt forsket mye på. Valget på anerkjennelse som tema i masteroppgaven kom som et resultat av at jeg som lærerstudent har hatt anerkjennelse som hjertesak hele utdanningen. Helt fra elevene starter i skolen er det viktig at skolen og lærerne inkluderer og anerkjenner hver enkelt elev (Jordet, 2020, s. 16). Opplæringsloven forteller oss følgende:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Selv om vi får et inntrykk gjennom opplæringsloven og læreplanen at anerkjennelse er viktig i dagens samfunn og skole har det ikke alltid vært slik. Pettersen og Simonsen (2010) peker på segregering og ekskludering gjennom historien som en grunn for at anerkjennelse er blitt en naturlig del av skolen i dag. Både omsorg, rettigheter og sosial verdsetting ble ikke fokusert på helt til staten innså hvor viktig det er å anerkjenne alle grupper uansett forutsetning og evner. Anerkjennelse har derfor blitt en politisk interesse som har påvirket skolen og lærerprofesjonen. Kunnskapen om hvordan elevene har behov for å bli møtt på ble mer og mer utbredt (s. 12-14).

1.1 Problemstilling og avgrensning

I denne delen vil jeg presentere masteroppgavens problemstilling sammen med avgrensning av oppgaven.

Nordvik et al. (2017) stiller seg kritisk til at overordnet del i den nye læreplanen ikke oppleves som mer direkte i forhold til at Kunnskapsløftet 2006 fikk kritikk for dette (s. 328). Likevel kan man på mange måter si at åpenhet fører til tolkning som hver enkelt skole og lærer kan gjøre utfra sitt profesjonelle skjønn. Imidlertid krever dette bred kompetanse av lærer selv om skolens mandat er med på å legge føringer. Gjennom overordnet del finner man anerkjennelse både i prinsipper for læring, skolens verdigrunnlag og prinsipper for skolens praksis. Dette tyder på at anerkjennelse er en viktig del i skolen og noe som må inkluderes av lærer i praksis. Gode relasjoner mellom lærer og elev som er preget av omsorg og jevnlig utfordringer som fører til selvstendighet er en viktig del av dette. I tillegg må lærer se til at elevene føler seg inkludert i klassefelleskapet gjennom å etablere gode relasjoner elevene seg imellom og anerkjenne elevenes bidrag i klassefelleskapet. Denne studien ønsker å rette et fokus mot lærernes arbeid med anerkjennelse etter innføringen av ny læreplan. Med grunnlag i verdiløftet som forteller oss at skolen skal ha et tydeligere fokus på anerkjennelse og menneskeverd, vil det være interessant å se om praksisen hos lærerne har endret eller tilpasset seg to år etter innføringen.

Ut fra dette vil problemstillingen for masteroppgaven være: *Hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse i skolen etter innføringen av LK20?*

Studien er avgrenset til å gjelde barneskolelærere som har arbeidet under innføringen av ny læreplan. Det har også blitt utarbeidet to forskningsspørsmål som er med på å tydeliggjøre hva studien skal undersøke.

1. *Hvordan opplever barneskolelærere endringer i arbeidet med anerkjennelse etter innføringen av LK20?*
2. *Hvordan kommer barneskolelæreres verdier og holdninger til uttrykk i deres anerkjennelsespraksis etter innføringen av LK20?*

Med bakgrunn i dette vil lærernes stemme inkluderes i denne masteroppgaven, da innføring av ny læreplan kan oppleves som en krevende tid for lærerne. Dette er en kvalitativ forskning med intervju som datainnsamlingsmetode med en fenomenologisk tilnærming.

Lærerne må ut fra sitt profesjonelle skjønn og skolens mandat tolke overordnet del i læreplanen. Derfor vil det være interessant å intervjuere lærere fra ulike skoler og trinn. Anerkjennelse kan forstås på ulike måter og gjennom ulike perspektiver og teorier. Det har blitt valgt å i hovedsak bruke Axel Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori for å belyse anerkjennelsesbegrepet. Med tanke på at det er lærere som skal intervjues rundt deres erfaringer med anerkjennelsesarbeidet vil det foreligge teori om lærerprofesjonen og etiske valg og beslutninger som hører til. Dette på grunn av et ønske om å opprette en forståelse for bakgrunnen av de anerkjennende valgene lærerne gjør.

1.2 Tidligere forskning

Resultater fra forskning forteller oss at det er viktig at barna lykkes i skolen og at trivselen påvirker dette i stor grad. Jordet (2020) hevder at frafallet som for flere elever skjer i videregående skole henger sammen med fundamentet som bygges i barneskolen (s. 17).

Det ble i hovedsak brukt Oria og Google Scholar som søkeplattformer. I søket etter både norsk og internasjonal forskning, ble det raskt funnet ut av at mye av forskningen som var gjennomført i Norge kunne være relevant for denne masteroppgaven. Samtidig var det ønskelig å inkludere internasjonal forskning om relasjoner for å tilføre oppgaven andre synspunkter.

Det vil være bakdeler ved å velge et tema og en problemstilling som går inn på ny læreplan så raskt etter at læreplanen er innført, da det finnes lite forskning i dette feltet. Likevel finnes tidligere forskning som er knyttet til anerkjennelsesbegrepet på ulike måter. Gjennom funnene i søkingen har det blitt valgt å bruke forskning som blant annet forteller hvorfor anerkjennelse i skolen er viktig. Dette er med på å vise hvorfor dette må forskes videre på både fra elevperspektiv, men også fra læreres perspektiv. Da det finnes lite forskning på anerkjennelse under ny læreplan er det desto viktigere å fremheve dette temaet. Det er relevant og viktig å etablere kunnskap rundt hvordan ny læreplan fungerer i praksis, i tillegg til å få et innblikk i hvordan lærerne selv jobber med anerkjennelse.

Kathrine Bordevich og Silje Brekke Valen i utførte en forskning i 2019 hvor temaet var hvordan informantene opplever anerkjennelse gjennom ulike intersubjektive fellesskap i skolesamfunnet. I artikkelen trekker forskerne frem hvordan tre av informantene opplever lærer-elev relasjonen og relasjonen elevene har seg imellom. Resultatene i denne

forskningen viser hvordan anerkjennelse oppleves av elevene selv og ikke lærerne. (Bordevich & Valen, 2019). Dette oppleves som interessant å trekke frem i sammenheng med denne masteroppgaven fordi det er ønskelig å få frem hvordan elevene selv opplever hva anerkjennelse eller mangel på anerkjennelse resulterer i. Gjennom dette får man en forståelse av hvorfor lærernes arbeid med anerkjennelse er viktig og hvorfor det er viktig å se på hvordan lærerne anerkjenner elevene etter innføringen av ny læreplan. Selv om denne forskningen ble gjort på ungdom og ikke barneskolebarn er det likevel relevant for denne masteroppgaven. Slik som Jordet (2020) påpekte vil opplevelser i barneskolen påvirke senere skolegang, som betyr at hvordan elevene ble anerkjent i tidlig alder vil påvirke elevenes skolehverdag på ungdomsskolen (Jordet, 2020, s. 17). Gjennom å belyse resultatene fra Bordevich og Valen (2019) sin forskning kan vi se at elevenes identitetsdannelse og om de fullførte ungdomsskolen ble påvirket av anerkjennelsen. Resultatene viser altså påvirkningskraften anerkjennelse eller krenkelse har på det psykiske hos elevene. I tillegg viser resultatene at hvordan elevene blir anerkjent påvirker deltakelsen i klassefelleskapet og mestringen elevene føler (Bordevich & Valen, 2019).

John Hattie (2013) fremviser resultater i forskning som forteller at relasjonen mellom lærer og elev er noe av det viktigste i skolen. Hans forskning er gjort ut fra et lærerperspektiv hvor lærerne peker på anerkjennelse av alle typer elever. Lærerne fortalte at de merket viktigheten av å bygge relasjoner gjennom omsorg, nærhet og tydelighet i tillegg til å bruke anerkjennelse aktivt ved og også ha en positiv holdning overfor elevene. Det å vise anerkjennelse for at alle elever har «bagasje» var også noe som kom frem som viktig (s. 185).

Downer et al. (2015) påpeker også gjennom sin internasjonale forskning at relasjonen som oppstår mellom lærer og elev har stor betydning for den sosiale og faglige læringen hos eleven. De peker spesielt på den emosjonelle støtten som er en stor del av relasjonen mellom lærer og elev. Det å verdsette elevenes livsverden, utvikle et positivt klima og lærersensitivitet ble sett på som viktig gjennom hele barneskolen. Negativt klima er en stor del av den emosjonelle støtten særlig i småskolen. Har klassen en lærer som er opptatt av positivt relasjonsarbeid gjennom det sosiale og det emosjonelle vil elevene i større grad utvikle gode relasjoner til hverandre. Den emosjonelle støtten handler også om den faglige og sosiale hjelpen læreren gir til elevene samme hvilke utfordringer de besitter gjennom å fokusere på elevenes interessepunkt. Dette er relevant i forhold til min studie da resultatene forteller om hvordan lærerne gjennom blant annet omsorg anerkjente elevene.

Espen Schaaning har i en artikkel sett Arne Jordets (2020) fremstilling av anerkjennelsesteorien til Axel Honneth (2008) med kritiske øyne. Schaaning (2020) mener at mange av Jordets (2020) poenger ikke lar seg gjennomføre i praksis. Samtidig er han også positiv til noe. Schaaning (2020) mener at det er viktig for å kunne ta barn på alvor at man møter de med anerkjennende kjærlighet. Han hevder derimot at flere av poengene oppfattes som virkelighetsfjerne og romantiserende. Jordet (2020) forteller at lærer skal kunne knytte like gode relasjoner til alle elevene og ha tid til alle. Dette kritiserer Schaaning (2020) da det kan bli sett på som et uopnåelig ideal for uerfarne lærere.

1.3 Oppgavens struktur

I masteroppgavens innledning er det blitt redegjort for tema og problemstilling. I tillegg har fokuset vært på å begrunne valg av tema som beskriver avhandlingens relevans. Dette har vært viktig å få frem på grunnlag av at det finnes mange masteroppgaver som handler om anerkjennelse i skolen.

I underkapittelet med tidligere forskning har fokuset vært på å presentere tidligere forskning knyttet til hvorfor anerkjennelse i skolen er viktig både fra et elevperspektiv og lærerperspektiv. Det har både blitt presentert norsk forskning og noe internasjonal forskning for å se viktigheten av anerkjennelse i skolen også utenfor Norges grenser.

Teorigrunnlaget for denne masteroppgaven vil bli redegjort for i kapittel 2. Teorikapittelet er blitt delt i tre deler; dannelse, anerkjennelsesbegrepet og lærerprofesjonen. Axel Honneth sin (2008) anerkjennelsesteori vil bli brukt til å forklare anerkjennelsesbegrepet, og er på mange måter hovedteorien i denne masteroppgaven. Under denne teorien vil fokuset være på de tre sfærene kjærlighet sammen med lærer-elev relasjonen, rettigheter og sosial verdsetting. Det vil også bli redegjort for danningsbegrepet i første del av teorien som kommer sterkt fram i forståelsen av anerkjennelse. Dette blir og sett på som en av skolens viktigste oppgaver. Hvorfor anerkjennelse skal inkluderes i skolen, vil bli forklart gjennom Honneths (2008) teorier rundt krenkelse og generell teori som forteller hvorfor elevene må anerkjennes. Videre i teorikapitlet vil fokuset være på lærerprofesjonen. Med tanke på at det i denne masteroppgaven vil være læreres erfaringer og perspektiver som vil stå i fokus er det viktig å være bevisst på hva lærerprofesjonen innebærer. Det vil bli redegjort for etikk og profesjonsetikk for å få en forståelse for hva som kan påvirke lærernes valg med hvordan de arbeider med anerkjennelse i praksis.

Kapittel 3 vil inneholde teori rundt valg av metode og forskningsdesign, som også forklarer hvordan forskningen er blitt lagt opp. Dette er en kvalitativ studie med et fenomenologisk intervju som datainnsamlingsmetode. Teori rundt hva som kjenner ut kvalitativ forskning og fenomenologi vil altså ha en sentral plass i dette kapitlet. Kapittel 3 inneholder en del som omhandler det som skal gjøres for gjennomføring av intervju. Utforming av intervjuguide, informasjon om utvalget, i tillegg til selve rekrutteringen av informanter. Det vil så være en redegjørelse av gjennomføringen av intervjuet, hvor fokuset er på å forklare før, underveis og avslutningen på intervjuet. Til slutt vil det komme en nøyaktig beskrivelse av hvordan analysen av datamaterialet har foregått i form av en konstant komparativ analyse.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teori som skal belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene for masteroppgaven. Det meste av teori vil foregå rundt anerkjennelsesteorien med en introduksjon rundt faglig dannelse og identitetsutvikling. Anerkjennelse er en forutsetning for at dannelse kan skje, som forteller at disse to begrepene har mye med hverandre å gjøre. Med grunnlag i at lærernes erfaringer står i fokus vil også teori om lærerprofesjonen og etikk som inngår i profesjonen bli presentert. Målet med å inkludere dette er å ende opp med en forståelse av hvordan etikk og verdier påvirker lærernes arbeid med anerkjennelse i praksis. I redegjørelsen av anerkjennelsesbegrepet er fokuset på Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori som er en forståelse og videreutvikling av Hegel og Meads teorier. Honneth (2008) mente at flere av teoriene til Hegel og Mead ikke var ferdige utviklet enda. I tillegg ønsket han en teori som fulgte samfunnsutviklingen slik at den kunne være like relevant i nåtid (s. 79). Det blir sett på som interessant og viktig å rette fokus på hvorfor det er viktig å anerkjenne elevene for å underbygge Honneths (2008) anerkjennelsesteori. Dette gjøres også for å kunne belyse hvorfor anerkjennelse er et inngående begrep i overordnet del og i læreplanen.

2.1 Faglig dannelse og identitetsutvikling

Begrepet «dannelse» har funnet sted helt siden mennesket kom til verden, hvor «Det er menneskets natur som er utgangspunktet for dannelse, og Aristoteles la grunnlaget for en oppdragelse i overenstemmelse med menneskets natur.» (Doseth, 2011, s. 14). Individets mål er å bli et menneske i det Doseth (2011) kaller sin væren (s. 14). Dette betyr at vi er i en dannelsesprosess gjennom hele livet hvor vi hele tiden utvikler egne måter å være på og forstå ting på gjennom å bli utfordret av andre. Dannelsen skjer både gjennom danning av identiteten, og gjennom faglig dannelse hvor det er viktig å møte elevenes forutsetninger og behov (Åmot & Skoglund, 2019, s. 19).

Kristiansen (2014) peker på medbestemmelse som en viktig faktor for å tilrettelegge undervisningen for elevene. Dette fordi man er avhengig av å finne elevenes interesser for å kunne bygge undervisningen videre. Det skaper motivasjon for elevene når de får velge mer fritt. Den samtalen eleven og lærer gjør hvor man finner ut av et felles mål rundt hvordan undervisningen skal være vil gjøre at elevene også utvikler identitet. Dette fordi det skjer en

utvikling som de aktivt får delta i (s. 83). Læreren har på denne måten et positivt elevsyn fordi eleven blir sett på som «[...] en fornuftig, ansvarlig og aktiv deltaker i egen læring og utvikling, som i sin tur kan virke inspirerende og motiverende.» (Kristiansen, 2014, s. 83).

Åmot og Skoglund (2019) hevder at danning og oppdragelse er sentralt i pedagogikken. Det at individet medvirker i egen dannelsingsprosess blir sett på som viktig gjennom hele livet. Målet gjennom dannelsingsprosessen er at vi skal utvikle reflekterte og bevisste holdninger og handlinger for å bli et selvstendig individ (s. 19). Utviklingen av identiteten er en del av denne dannelsingsprosessen og utvikles «[...] i en vedvarende dialog og bearbeiding mellom selvet og omverden.» (Kristiansen, 2014, s. 28).

I tillegg skal barn utvikles til å bli gode samfunnsborgere (Åmot & Skoglund, 2019, s. 19). Sævi (2007) påpeker at relasjoner med andre er spesielt viktig for barns dannelsingsprosess. Relasjonen elev har med lærer bygges opp av tillit, hvor lærer skal mestre å sette barnets behov først. Denne relasjonen vil bære preg av en asymmetrisk struktur som er vanskelig å unngå, hvor det er viktig at ikke lærer misbruker dette. Skolen skal ha som mål å ivareta elevenes dannelsingsprosess. Det som derimot kan være positivt med denne asymmetrien er at det vil være mulig å forme elevene slik at de utvikler en god måte å være på ovenfor seg selv og andre. I dannelsingsprosessen som skolen skal være med på vil det å gjøre elevene i stand til å bli gode sosiale individer være viktig. Elevene skal kunne orientere seg i det sosiale gjennom å tilpasse seg samfunnets regler og strukturer (Åmot & Skoglund, 2019, s. 28). Derimot påpeker Biesta (2009) at denne tilpasningen av samfunnets regler og strukturer ikke må gå utover at elevene også skal føle på en frihet. Med det mener Biesta (2009) at alle barn har noe unikt i seg som ikke bør styres av at elevene bare skal bli formet av hva som er akseptabelt og ikke. Biesta (2009) mener at dette fjerner det nysgjerrige og utforskende i barnet. Dette støttes av Sæverot (2017) da han påpeker at den subjektiverende funksjonen er en stor del av danning. Dette handler om at et hvert individ utvikler selvstendighet. Han hevder i tillegg at dette bare er en del av dannelsesprosessen da det også er viktig at individet innehar ulike ferdigheter i tillegg til å kunne fungere i det sosiale (s. 48). Oppgaven hos den pedagogiske voksne er å veilede eleven mot å bli en god samfunnsborger gjennom å utvikle gode verdier. Den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev må derfor bygges av kjærlighet, trygghet og omsorg (Åmot & Skoglund, 2019 s. 19).

«Det blir viktig å stille spørsmål ved hvordan vi kan tilføre dannelsesbegrepet både intersubjektive og samfunnsmessige dimensjoner som gjør det mulig å håndtere og forstå det

i et mangfoldig samfunn.» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20). Åmot og Skoglund (2019) peker på anerkjennelse som en mulig inngang (2019). Å oppleve anerkjennelse er en forutsetning for å danne identitet, autonomi og frihet (s. 20). Pettersen og Simonsen (2010) påpeker at det er selvtilliten man har opparbeidet seg gjennom respekt som utvikler identiteten hos hvert individ. Etableringen av selvbylde er aktive prosesser som utvikles gjennom anerkjennelsen som skjer i det sosiale, og at man er en aktør i eget liv (s. 22). I likhet med Pettersen og Simonsen (2010) påpeker også Åmot og Skoglund (2019) at identitetsdanningen i seg selv er avhengig av gjensidig anerkjennelse gjennom relasjoner med andre. Gjennom relasjoner med andre utvikler vi et godt selvforhold gjennom selvtillit, selvrespekt og selvverd (s. 20). I det Honneth (2008) kaller den rettslige sfæren skjer anerkjennelsen gjennom å ha like rettigheter og oppleve respekt fra andre. I sfæren om sosial verdsetting som omhandler solidaritet blir man anerkjent gjennom at individets bidrag til fellesskapet blir satt pris på slik at man føler seg inkludert. I identitetsdanningen er man avhengig av denne typen anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2019, s. 22). I sfæren om kjærlighet bygges elevens selvtillit gjennom å føle en gjensidig tillit til den voksne i relasjonen. Anerkjennelsen skjer både kroppslig og emosjonelt hvor denne anerkjennelsen danner grunnlaget for at eleven utvikler en selvoppfatning som resulterer i identitetsdannelse (Åmot & Skoglund, 2019, s. 21).

2.2 Anerkjennelsesteori

Dette kapitlet vil inneholde Axel Honneths teori om anerkjennelse gjennom de tre sfærene kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. Det er også blitt besluttet å inkludere teori om lærer-elev relasjonen i nærhet til kapitlet om kjærlighet, da disse henger tett sammen. Til slutt kommer en redegjørelse for hvorfor anerkjennelse i skolen er viktig.

Axel Honneth er en sentral teoretiker som gjennom Hegel og Meads teorier om anerkjennelse har forsøkt å skape en forståelse av anerkjennelsesbegrepet i nåtid. Hegels teorier fokuserer på at individet bare kan kjenne på en forståelse av seg selv gjennom gjensidig bekreftelse fra det andre individet (Honneth, 2008, s. 76). Derfra har Mead videreutviklet Hegels teorier gjennom egne psykologiske undersøkelser, hvor han undersøker samfunnsutviklingen (Honneth, 2008, s. 79). Honneth (2008) mener at Meads teorier danner en forbindelse til Hegels begynnende teorier. Dette fordi begge teoriene har en felles grunntanke om at anerkjennelse er en viktig del av utviklingen av samfunnet, noe som gjør at man kan bygge videre på dette og utvikle en selvstendig samfunnsteori (s. 78-79).

Resultatet av gjensidig anerkjennelse, som Honneth (2008) påpekte var Hegels hovedteori, er at individene utvikler et positivt syn på seg selv og andre. Dette resulterer i at samfunnet i større grad utvikles (s. 101). Videre mener Honneth (2008) at Hegels tredeling av anerkjennelse er verdifull da også flere andre sosialfilosofer følger samme spor. Hegels tredeling innebærer den emosjonelle hengivenheten, rettslig annerkjennelse og solidarisk tilslutning. I tillegg er Honneth (2008) i sterk tro på at den sosiale interaksjonen skjer gjennom ulike former (s. 103).

Honneth (2008) hevder at vårt positive selvforhold utvikles gjennom ulike typer anerkjennelse. Han mener at selvtilliten utvikles av kjærlighet, selvrespekt av rettslig anerkjennelse og egen verdsetting utvikles av solidaritet (s. 181).

2.2.1 Kjærlighet

Honneth (2008) forklarer begrepet «kjærlighet» som noe mer enn det romantiske og seksuelle mellom to individer. Det handler i større grad om relasjoner som føres sammen av andre følelsesmessige bindinger. Kjærligheten forstås som det første nivået av den gjensidige anerkjennelsen fordi individene utøver bekreftelse og verdsetting overfor hverandre. Begge individene erkjenner sin rolle og de er avhengig av den andre. De følelsesmessige behovene blir anerkjent gjennom at det andre individet gjengjelder eller tilfredsstiller (s. 103-104). Derfor påpeker Honneth (2008) viktigheten av at dette anerkjennes gjennom en følelsespreget tilslutning eller oppmuntring (s. 104). Resultatet av dette er en følelsesmessig verdsetting av individene seg imellom. I en følelsespreget relasjon er man avhengig av både binding og selvstendighet. Målet gjennom sosial interaksjon skal være at barnet utvikler seg som et selvstendig subjekt i de emosjonelle relasjonene barnet tilhører. Når barnet blir anerkjent med en oppriktig kjærlighet vil barnet utvikle selvtillit (Honneth, 2008, s. 106). Jordet (2020) anvender begrepet selvfølelse fremfor Honneths (2008) begrep selvtillit, og begrunner dette med at hans begrep er et vanligere begrep i hverdagsspråket vårt. Jordet (2020) forklarer selvfølelse som den opplevelsen man har selv av egenverdi og tilliten man opparbeider overfor seg selv om andre (s. 96).

På grunn av at omsorg danner grunnlaget for emosjonelle bindinger barnet havner i senere i livet, blir spesielt omsorg fra mor sett på som viktig i de tidlige leveårene. Honneth (2008) påpeker at omsorgen fra mor blir smeltet sammen med barnets atferd på en slik måte at det foregår en symbiose. For at barnet skal utvikle selvstendighet senere i livet, må begge kunne

se på hverandre som uavhengige personer (s. 107). Det vil også komme perioder hvor mor opplever en uønsket atferd fra barnet. Barnet tester i slike perioder om kjærligheten i relasjonen med mor opprettholdes selv om barnet har en uønsket atferd. Handler mor på en riktig måte ved å ikke hevne seg, vil barnet i større grad ha tiltro til individer i andre relasjoner. Dette vil i stor grad også kunne knyttes til relasjonen elevene har med lærer i de første årene på skolen (Honneth, 2008, s. 110). Når barnet opplever kjærlighet vil sannsynligheten være større for at barnet vil være delaktig i samfunnet og i skolen med fokus på egne rettigheter. Dette på grunn den gode selvfølelsen barnet har opparbeidet seg med bevisstheten rundt egen verdi (Honneth, 2008, s. 116).

2.2.2 Lærer – elev relasjonen

I lærerprofesjonen er lærerens relasjonsarbeid sentralt. Relasjonene lærer har med alle elevene i klassen er med på å påvirke klassemiljøet og læringsmiljøet. Elevene seg imellom vil lettere etablere gode relasjoner om læreren har relasjonsarbeid som fokuspunkt. Gode relasjoner øker læringspotensialet hos elevene. Disse gode relasjonene kommer gjerne i sammenheng med at læreren er til stede i lærings situasjonen hos elevene (Ertesvåg, 2019, s. 167). I relasjonen med elevene er det viktig at lærerne møte de med omsorg slik at de føler at de blir sett. I tillegg må lærerne interessere seg for elevenes interesser. Dette handler også om å inkludere elevenes interesser i den faglige undervisningen (Nordahl, 2012, s. 140). I tillegg vil elevene føle seg sett om de får medvirke til egen læring, fordi deres stemme blir hørt og lagt vekt på. Smette et al. (2017) hevder at man skaper en kobling mellom lærer og elev gjennom å være interessert i deres liv (s. 28). Selv om elev får medvirke til egen læring vil ikke det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev bli borte. Kristiansen (2014) hevder at «Lærer og elev er likeverdige, men ikke nødvendigvis likestilte, i pedagogiske anliggender.» (s. 83)

Relasjonen mellom lærer og elev betyr så mye at den enten kan være med på å utvikle progresjonen hos elevene eller det kan hemme progresjonen. Dette påvirkes av hvor opptatt lærer er av å støtte elevene i det faglige og sosiale, i tillegg til strukturer og rammer som ligger til grunn i klassen. Alle elever har ulike behov og forutsetninger og må derfor bli møtt på ulike måter. Det emosjonelle, faglige og sosiale henger sammen og påvirker hverandre (Drugli, 2012, s. 69).

Relasjonen mellom lærer og elev vil i stor grad påvirkes av hvilke egenskaper lærer har, men den vil også påvirkes av skolens kultur. En god skolekultur vil kunne skape et sunt og gjensidig forhold mellom lærer og elev fordi man har en genuin interesse for hverandre (Drugli, 2012, s. 31). Det kreves mye kunnskap, erfaring og selvinnsikt for å være en god voksen i møte med barn i alle aldre. Det er ifølge Skrove (2019) spesielt disse tre faktorene som gjør at man oppnår en god praksis. Skrove (2019) påpeker videre at «En relasjon kan ikke bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verd enn den andre» (Skrove, 2019, s. 143). Dette vil imidlertid være utfordrende fordi det er et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, da lærer innehar kunnskap og ferdigheter som eleven ikke besitter (Skrove, 2019, s. 143). I tillegg mener Kristiansen (2014) at det i stor grad er læreren som har ansvaret for å anerkjenne elevene gjennom å behandle relasjonene på en profesjonell måte (s. 103). Skrove (2019) påpeker viktigheten av å opprettholde en balanse i denne asymmetriske relasjonen gjennom gjensidig anerkjennelse. Den voksne må gjøre en innsats med å lære å forstå barnet hvor denne jobben starter ved at den voksne må kjenne seg selv først. Dette gjør at den voksne i større grad mestrer å bli en anerkjennende pedagogisk voksen (s. 143).

Barn må i større grad føle på trygghet enn voksne, i tillegg til forutsigbare rammer. Det er ytterst viktig at barna blir møtt ut fra den de er og ikke slik man ønsker at barnet skal være. Det er dette Skrove (2019) kaller «den gode voksne» (s. 141). Drugli (2012) hevder også at empati er en viktig egenskap som lærer må ha for at lærer-elev relasjonen skal være god. Gjennom empati fra lærer vil også eleven utvikle empatiske egenskaper ovenfor seg selv og andre. Likevel påpeker Drugli (2012) at empati ikke er nok i relasjonen. Den kunnskapen som læreren innehar, vil være likeså viktig da lærer må være bevisst på egen påvirkningskraft og rolle i relasjonen. På denne måten kan lærer tilføre relasjonen det den trenger for at den skal bli trygg og god (s. 37).

Berger & Luckmann (2000) påpeker viktigheten av å være til stede i barnets og elevens nærvær (s. 48). Omsorgen som gis av den voksne ansees å være viktig for at barnet skal lære å være omsorgsfull overfor seg selv og andre. Dette henger på mange måter sammen med det Drugli (2012) påpekte om empati i relasjonen. Denne omsorgen kan gis på forskjellige måter, men Skrove (2019) hevder at spesielt oppmerksomhet og aktiv lytting er viktige omsorgselementer den voksne må utøve overfor barnet (s. 142). Tholin (2008) peker på tre forskjellige typer omsorg. Disse er *pliktmessig omsorg*, *etisk omsorg* og *naturlig omsorg*. Det er den naturlige omsorgen som er viktig da lærer ønsker å gi omsorg på grunn av en

oppriktig interesse for barnet. At elevene skal føle på omsorg er viktig for å kunne oppfylle Opplæringslovens § 9a som omhandler elevenes trivsel og et trygt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9A-2).

2.2.3 Rettigheter

Videre vil det andre nivået i Honneths inndeling av anerkjennelse, nemlig den rettslige anerkjennelsen som utvikler selvrespekten bli presentert. Honneth (2008) er rask med å skape en distanse mellom anerkjennelsen som oppstår gjennom kjærlighet og rettigheter. Likevel påpeker han at disse to måtene å anerkjenne på kan sees i samme sosialiseringsmønster fordi «[...] deres ulike logikker bare kan begripes i lys av den samme mekanismen for gjensidig anerkjennelse.» (Honneth, 2008, s. 117). Om vi aksepterer hva slags normative forpliktelser som er til stede hos oss overfor andre, er det lettere å forstå seg selv i et rettssamfunn. Dette er også sammenhengen mellom anerkjennelse og rett. Når vi får en forståelse av «den generaliserte andre» og deres normative perspektiv, kan vi anerkjenne andre individer i samfunnet. Dette resulterer også i at en anerkjenner seg selv og vet at ens egne krav blir akseptert. Ut fra dette ser man at individer gjensidig anerkjenner hverandre (Honneth, 2008, s. 117).

Honneth (2008) påpeker at det ikke bare er den rettslige anerkjennelsen som inngår i dette. Imens han trekker fram Meads sosialpsykologi forteller han at dette handler minst like mye om hvilke rettigheter man har i fellesskapet i samfunnet. Et individ har rettigheter dersom det er inkludert sosialt som et medlem i samfunnet (s. 118). Gjennom historien er det tydelig at egne rettigheter påvirkes av rollen man har i samfunnet. Etter hvert har samfunnet gått bort fra denne måten å tenke på, hvor det har blitt mer fokus på respekt og aktelse av alle individer. Honneth (2008) påpeker at disse to aspektene av respekt ikke kan sees i sammenheng med hverandre, men hver for seg ut fra sine funksjoner. Respekten går hånd i hånd med retten mens aktelse handler mer om anerkjennelsesformen (s. 120 - 121).

I dag er det vanlig å dele rettigheter inn i liberale frihetsrettigheter, politiske deltakerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter. Den første typen av rettigheter beskytter vårt liv og vår frihet mot statlige negative inngrep. Politiske deltakerrettigheter har en positiv form da den sikrer oss en deltakelse i det Honneth (2008) kaller «viljesdannelsen» (s. 123). Den tredje rettigheten gjør at vi kan være sikre på at godene i samfunnet blir fordelt på en rettferdig måte. De rettighetene som påvirker mennesker positivt, er med på å gjøre de

historiske klasseforskjellene mindre. Alle i et samfunn skal være like mye verdt (Honneth, 2008, s. 124). I skolen skal elevene behandles likeverdig ut fra den enkeltes behov. I tillegg påpeker Honneth (2008) at man gjennom rettslig anerkjennelse opplever et menneskeverd. Hver og en av elevene skal møtes ut fra hva de trenger for å oppnå en god faglig og sosial utvikling. Elevene skal altså ikke behandles likt, men de skal oppleve at de er like mye verdt samme hvor de kommer fra og hvem de er (s. 182). Kristiansen (2014) hevder at dette også er det viktigste i et demokratisk skolesamfunn. Elevene skal føle at deres stemme blir verdsatt og at de er en del av demokratiet i klassen (s. 81). I dagens læreplan blir elevmedvirkning sammen med demokrati sett på som noe av det viktigste i skolen. Dette fordi medvirkningen elevene skal ha til læringen er med på å fremheve elevenes stemme gjennom at de er aktør i egen læring. Medvirkning handler altså om den retten elevene har til å ytre sin mening. Likevel betyr ikke dette at lærer må ta denne meningen i betraktning. «Retten til deltakelse synes altså ikke å være sikret gjennom retten til medvirkning. Skal eleven oppleve medvirkningen som meningsfullt, må den skje i forhold som betyr noe for eleven og som eleven er opptatt av.» (Kristiansen, 2014, s. 82). Ut fra dette er det derfor en nødvendighet at lærer tilegner seg kunnskap om elevens livsverden for at eleven kan oppleve seg selv som et betydningsfullt individ (Kristiansen, 2014, s. 82).

Jordet (2020) påpeker at det å gjøre eleven til aktør i egen læring i stor grad henger sammen med begrepet myndiggjøring, og skal utover i skoleløpet gjøre elevene til selvstendige individer som kan ta eierskap til eget liv. For å forberede elevene på dette er det viktig å gjøre elevene til ansvarsbevisste individer som tar mer og mer ansvar for egen læring. På grunn av dette bør elevmedvirkning være til stede tidlig i skoleløpet (s. 120). Elevmedvirkning har en positiv effekt på læringsutbyttet, men også danningen av selvet. Får elevene medvirke til egen læring vil de i større grad kunne kjenne på at læringen er meningsfull og motiverende (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 40). Gjennom at lærer oppmuntrer til medvirkning vil elevene kjenne at lærer har et positivt elevsyn fordi eleven blir inkludert i undervisningen. Dette vil i tillegg gjøre at elevene etablerer en tillit til lærerne, fordi de opplever denne tilliten selv. Den rettslige anerkjennelsen kommer gjennom dette fram ved at elevene blir respektert av andre og utvikler respekt overfor seg selv (Honneth, 2008, s. 182).

2.2.4 Sosial verdsetting

Den tredje og siste formen for gjensidig anerkjennelse forstår Honneth (2008) gjennom Hegel og Meads teorier som en viktig del i det store bildet. Det er ikke kun nødvendig med

rettslig anerkjennelse og følelsespreget hengivenhet for å ha et positivt selvforhold. Det er også viktig med sosial verdsetting. Gjennom sosial verdsetting mestrer det enkelte individ å forholde seg positiv til egenskaper og ferdigheter hos en selv. Da opplever man en anerkjennende holdning fra andre hvor egenskapene hos en selv verdsettes i fellesskapet. Elevene utvikler en tro på at det en selv kommer med har en verdi i fellesskapet (s. 130).

Honneth (2008) trekker fram Hegel sitt uttrykk «sedelighet» som betyr den anerkjennende gjensidige verdsettingen, og forklarer samtidig at Mead kalte dette en demokratisk arbeidsdeling (s. 130). Honneth (2008) forstår dette som at verdsettingen av hverandre som individer bare kan skje om man har et felles mål og like verdier. I tillegg er det viktig at man verdsetter hvert enkelt individs egenskaper og gir uttrykk for at det hver og en kommer med er viktig for fellesskapet (s. 130).

Sosial verdsetting handler i motsetning til den rettslige anerkjennelsen som vi kjenner i dag om egenskapene hvert individ har som gjør oss unike. «[...] den sosiale verdsettingen krever et sosialt medium som på en allmenn og intersubjektivt forpliktende måte må kunne gi uttrykk for forskjellene i egenskaper mellom subjektene.» (Honneth, 2008, s. 131). Det er den kulturelle selvforståelsen, altså målene og verdiene, som bestemmer hva slags kriterier som skal legges til grunn for den sosiale verdsettingen. Målet i et felles samfunn er at den kulturelle selvforståelsen skal hjelpe til å vurdere enkeltpersoners ferdigheter slik at man jobber sammen mot et felles mål. Gjennom dette oppstår det gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 131). Jordet (2020) hevder at i en skolesammenheng blir disse målene til utfra en verdihorison, noe som også påvirker hva slags prestasjoner en kan anse som gode. I en klasse skal lærer og elevene arbeide sammen mot et felles mål. På denne veien vil man måtte stadfeste ulike verdier som vil føre klassefellesskapet sammen (s. 103).

Honneth (2008) forteller om en kamp om anerkjennelse hvor asymmetriske relasjoner blir et resultat av dette. Han ønsker imidlertid å endre på denne asymmetrien gjennom å gjøre den sosiale verdsettingen solidarisk. En mer solidarisk verdsetting gjør at vi bedre kan forstå og ta del i andres synspunkter og tankemåte fordi det oppstår en symmetrisk verdsetting. Et annet resultat av dette er at man i et felleskap blir mer åpen for innspill fra andre individer som man ikke trodde betydde noe i fellesskapet (s. 137).

2.2.5 Krenkelse

Honneth (2008) forklarer krenkelse som en følelse som oppstår når individet føler seg urettferdig behandlet som et resultat av manglende anerkjennelse eller ringeakt. Honneth (2008) bruker både begrepene ringeakt og krenkelse som har samme betydning, hvor begrepet krenkelse vil bli brukt videre. En krenkelse oppstår fordi den intersubjektive selvforståelsen blir skadet som et resultat av negativ atferd hos andre. Det vil påvirke selvverd hos individet også på grunn av skammen en får av at krenkelsen oppstår. Honneth (2008) hevder at krenkelsen kan skade på ulike måter psykisk hvis ikke individet blir møtt gjennom rettigheter. Han påpeker videre at krenkelsen i anerkjennelsesformene er ulike da de kan påvirke identiteten på ulik måte (s. 140).

I de fleste sammenhenger blir individet tatt fra makten den har over egen kropp som griper inn i individets selvforhold. Tapet av tillit til andre mennesker og respekten overfor seg selv er vanlige resultater i slike situasjoner. Honneth (2008) nevner at krenkelse både påvirker selvtilliten og selvrespekten. Krenkelse av selvrespekt er et resultat av at individet ekskluderes fra de rettigheter en har i samfunnet. Dette kan være et resultat av at individet og fellesskapet ikke har samme verdier og mål. Honneth (2008) påpeker at en slik type krenkelse ikke bare påvirker personlig autonomi, den gjør også at individet ikke føler seg likestilt i interaksjonen med andre i fellesskapet. Dette gjør at individet mister selvrespekt (s. 142).

Krenkelse handler om en fornærmelse av personens ære som påvirker den individuelle eller gruppens sosiale verdi. Her blir individets livsformer nedvurdert og vil derfor oppfattes som mindre viktige. Honneth (2008) forklarer at en persons ære blir påvirket av sosial status som også påvirker den sosiale verdsettingen. Blir personens verdier eller livsformer nedvurdert, får man ikke mulighet til å verdsette egne ferdigheter som en sosial verdi. Man vil derfor ikke føle at egne ferdigheter blir satt pris på i samfunnet, som vil påvirke selvverdsettingen (s. 143).

2.2.6 Anerkjennelsens betydning i skolen

Honneths teorier forteller oss at elevene utvikler selvtilliten, selvrespekten og egenverd gjennom anerkjennelse av kjærlighet, rettigheter og solidaritet (Honneth, 2008). Unneland (2019) setter ord på hvorfor det er viktig å anerkjenne og på hvilke måter. Anerkjennelse blir sett på som viktig, utslagsgivende og risikabelt fordi alle mennesker trenger å bli sett og hørt.

Risikabelt fordi resultatet av at man ikke anerkjennes kan påvirke elevenes sosiale og faglige utvikling. Unneland (2019) forteller i likhet med Honneth (2008) at anerkjennelse i stor grad er et psykologisk behov elevene har. Ut fra dette er det viktig at de anerkjennende relasjonene som skapes virker troverdig. I tillegg påpeker Kristiansen (2014) at det også er viktig med hvilke personer som anerkjenner. Både Kristiansen (2014) og Honneth (2008) hevder at anerkjennelsen som blir gitt av de personene som står eleven nærmest blir sett på som elementært (s. 55).

Unneland (2019) beskriver at anerkjennelse kan utføres via ros og respons, men at det er viktig å tenke gjennom grunnlaget for anerkjennelsen. Blir anerkjennelsen mer et middel som lærere bruker til egen vinning står vi ovenfor en utfordrende balanse mellom anerkjennelse og krenkelse, hvor anerkjennelsen blir betinget. Derfor vil det kunne være vesentlig riktigere å ikke gi ros og anerkjennelse i en slik situasjon (s. 116). Det vi heller ønsker å oppnå er det Unneland (2019) kaller ubetinget anerkjennelse og kjærlighet, hvor maktbalansen mellom lærer og elev ikke blir utnyttet, men tillitsbåndet styrket. Kristiansen (2014) mener at denne ubetingede anerkjennelsen som Unneland (2019) beskriver heller handler om den type anerkjennelse som blir gitt fra mennesker til mennesker på grunnlag av menneskerettigheter. I tillegg påpeker han at i den intersubjektive relasjonen mellom lærer og elev handler dette om at lærer skal ha et positivt elevsyn. Alle elevene skal føle på en selvrespekt gjennom å bli anerkjent for den de er i tillegg til at lærer skal tilrettelegge for elevene på en slik måte at det resulterer i faglig og sosial utvikling (s. 57). Elevene skal gjennom kjærlighet, slik Honneth (2008) også påpeker, føle på at det å være annerledes og å være seg selv er fint og viktig. Dette gjør at elevene også utvikler tillit til andre som resulterer i at de styrker sin selvtilit. I skolen er det viktig at alle blir anerkjent samme hvilket utgangspunkt eller hvor forskjellige man er. Anerkjennelse i en samfunnskontekst handler om hvordan samfunnet ser på oss som kommer til syne gjennom blant annet rettigheter. Det er gjennom at man blir tatt på alvor og at andre anerkjenner din verdi at man utvikler selvrespekt (Unneland, 2019, s. 115).

Hvordan hvert enkelt individ utvikles avhenger av de relasjonene vi har rundt oss og som vi er en del av. Kristiansen (2014) påpeker videre at om et individ ikke oppnår en anerkjennelse i de relasjonene, sier dette noe om styrken til disse relasjonene. Hvis ikke mennesker opplever anerkjennelse kan dette være med på å styrke årsakene til at man utvikler ulike atferdsvansker og lærevansker. Åmot og Skoglund (2019) påpeker i tillegg at mangelfull anerkjennelse kan føre til ensomhet og depresjon. Honneth (2008) forklarer at;

“Sammenhengen mellom anerkjennelseserfaring og selvforhold fremgår av den personlige identitetens intersubjektive struktur.» (s. 181). Måten elevene ser på egenskaper og ferdigheter ved en selv påvirkes av avvisning og positiv tilnærming fra andre. Disse ferdighetene og egenskapene handler om selvforhold, hvor selvforholdet vokser i takt med anerkjennelse fra andre (Honneth, 2008, s. 181). Dette støtter også Åmot og Skoglund (2019) da de hevder at man blir oppmerksomme på egne egenskaper gjennom andre (s. 24).

2.3 Lærerprofesjonen

Det vil være viktig å se på hva lærerprofesjonen innebærer, da masteroppgavens studie blir forsket på fra et lærerperspektiv. I tillegg vil det bli redegjort for profesjonsetikk som er en stor del av læreryrket. Dette for å se hva som kan påvirke de anerkjennende valgene som læreren foretar seg i hverdagen. I og med at relasjonen lærer har med elevene er inngående i lærerprofesjonen og også en stor del av anerkjennelsesbegrepet vil det bli redegjort for teori om denne intersubjektive relasjonen.

En lærer skal ha bred kompetanse for å mestre ulike utfordringer som dukker opp i lærerhverdagen. Den profesjonelle lærer skal gjennom opplæringsloven og læreplan ivareta samfunnsoppdraget lærer har. Dette samfunnsoppdraget inneholder at elevene skal få støtte til å utvikles mot å bli gode samfunnsborgere. Elevene skal utvikles personlig, faglig og sosialt (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19).

I nyere tid er det blitt vanlig å snakke om læreryrket som en profesjon, som i korte trekk betyr at det ligger en vitenskapelig kunnskapsbase til grunn i yrket. Man refererer ofte til kunnskap, autonomi og samfunnsmandat som det som kjennetegner læreryrket (Haug & Mausestagen, 2019, s. 28). Ifølge Haug og Mausestagen (2019) er kunnskapen det man har tilegnet seg gjennom utdanningen som også fører til videre tilegnelse av kunnskap i arbeidet som lærer. I utdanningen tilegner man seg erfaringsbasert kunnskap i tillegg til den vitenskapsbaserte kunnskapen (s. 28). Autonomien handler om lærerens handlingsrom til å tilpasse ut fra elevgruppen og hvordan rammer skolen man jobber på har. Dette handlingsrommet oppfordrer til at lærer tar selvstendige valg ut fra sin kunnskapsbase, noe som kan kalles å utøve et profesjonelt skjønn. Samfunnsmandatet blir ofte pekt på som noe av det viktigste i læreryrket da lærer har ansvaret for elevenes utvikling og i tillegg ta vare på ulike samfunnsverdier. Elevmedvirkning, demokrati og inkludering er noen av disse

verdiene. For å ta gode valg i ulike situasjoner må lærer ta utgangspunkt i ulike verdier og etikk (Haug & Mausethagen, 2019, s. 29).

2.3.1 Lærerprofesjonens fire grunnleggende verdier

De fire grunnleggende verdier fremheves i Lærerprofesjonens etiske plattform, og forteller hvordan det pedagogiske arbeidet i skolen skal være (Lingås, 2011, s. 112). Lærerne har et ansvar for å ivareta de ulike samfunnsverdiene demokrati, inkludering og medvirkning. Ut fra dette har verdi og etikk blitt viktig i lærerprofesjonen (Haug & Mausethagen, 2019, s. 29). Disse fire verdiene er *menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd, personvern* (Lingås, 2011, s. 113).

Menneskeverdet og menneskerettigheter inneholder også FN's barnekonvensjon. Gjennom frihet og beskyttelse skal det vernes om menneskeverdet. Friheten handler like mye om friheten man skal ha for å kunne utvikle seg i tillegg til friheten fra å bli krenket og undertrykt. Det er spesielt viktig at elevene opplever trygghet og omsorg. Den neste verdien, profesjonell integritet, omhandler retten til å forsvare samfunnsmandatet alle lærere har om det trues slik at det påvirker jobben med utdanning og danning av elevene. For at lærerne skal kunne utøve sitt profesjonelle skjønn må den faglige autonomien være til stede. Denne faglige autonomien og den profesjonelle integriteten blir på mange måter truet av resultatbaserte krav og kompetansemål som blir bestemt av politikere (Lingås, 2011, s. 113). Respekt og likeverd handler i stor grad om å uten fordommer se den andre og anerkjenne alle individer. I tillegg handler denne verdien om å anerkjenne andre som subjekter i den grad at de har rett til å være medvirkende i fellesskapet. Den siste verdien er personvern. Profesjonsetikk inneholder flere plikter som knytter seg til personvern, for eksempel gjennom taushetsplikt og opplysningsplikten. Ansatte i skolen har taushetsplikt rundt alt som gjelder eleven. Likevel har de en opplysningsplikt som er en varslingsplikt til blant annet barnevernet om man mistenker mishandling og omsorgssvikt i hjemmet (Lingås, 2011, s. 114).

Menneskeverd er en verdi som blir høyt verdsatt i dagens samfunn, og er en viktig del av skolen. Det ser man også da begrepet blir nevnt i formålsparagrafen i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Menneskeverd handler om det synet man skal ha på barn og vil hjelpe barnet i og utvikle gode verdier for å kunne delta i samfunnet. Denne verdien skal ligge til grunn både i faglig og sosial utvikling (Valen-Sendstad & Christensen, 2019, s. 12-

13). Ifølge Valen-Sendstad og Christensen (2019) kan man knytte flere begreper til menneskeverdbegrepet som blant annet sosial rettferdighet, respekt, likeverd og solidaritet (s. 13). Målet i skolen er at alle elever skal føle på et likeverd og at de uansett forutsetning er verdt noe både i det sosiale, men også i det faglige. Kjenner elevene på en verdsetting vil det også kunne hjelpe elevenes identitetsutvikling fordi de føler seg møtt. Dette er i all hovedsak en utfordring i den norske skolen i dag da det er et stort mangfold elever som har ulike behov. Derfor er det viktig at lærerne bruker tid på å bli kjent med elevene slik at de vet hva elevene behøver for å kjenne på likeverd (Valen-Sendstad & Christensen, 2019, s. 12).

Danningen blir også sett på som en stor del av skolens og lærerens verdigrunnlag på grunn av formålsparagrafen som i all hovedsak omhandler elevenes danning (Lingås, 2011, s. 117). Den faglige danningen i skolen omhandler at elevene skal utvikle de grunnleggende ferdighetene; regning, lesing, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Dette betyr at skolen må møte elevene der de er og tilrettelegge undervisningen slik at elevene får en god faglig utvikling. Dette er viktig for at elevene skal kjenne på en mestring, som er en stor del av danningen (Lingås, 2011, s. 119).

2.3.2 Etikk og profesjonsetikk

Etikk handler om de refleksjonene som blir gjort med grunnlag i verdier som påvirker egne holdninger og handlinger. Denne refleksjonen gjør at de verdiene lærer ser på som viktig ikke blir krenket (Lingås, 2011, s. 15).

Etikken har som mål å veilede mennesker i situasjoner som oppleves som utfordrende eller bare uforutsett. I resonnementet og refleksjonen gjennom verdier vil man lettere kunne ta riktige beslutninger. Vi skiller gjerne mellom primæretikk og sekundæretikk, hvor primæretikken ikke har et mål om å oppnå et resultat. Bevisstheten man har rundt verdiene vises i holdninger og handlinger uten at dette har en «[...] formålsrasjonell kalkulasjon om resultatet av handlingene.» (Lingås, 2011, s. 16). Istedenfor er det de holdningene man har, og handlingene man gjør som i seg selv kvalifiseres som gode eller dårlige. I primæretikken er respekten for andre stor i tillegg til tilliten som skal til for at samfunnet fungerer. Ut fra dette ser man en sammenheng mellom etikk og danning. Lingås (2011) hevder i likhet med Åmot og Skoglund (2019) at «Danning handler om å utvikle sin evne til å se på seg selv og den situasjonen man er i sammen med andre.» (s. 16). Dette handler i lærerprofesjonen om å mestre og se det handlingsrommet man har og i tillegg se verdier, rettigheter og plikter.

Lingås (2011) peker på den fortroligheten man får i relasjonen med eleven som eksempel på den pedagogiske siden ved primæretikk da lærer opptrår i samråd med det lærer sier (s. 16). Den sekundære etikken handler derimot om handlinger og holdninger som har et konkret formål rent praktisk. Lingås (2011) forklarer sekundæretikk gjennom dette eksemplet: «Skal du som lærer ta kontakt med PPT for å få hjelp til å gjøre noe med uro i en elevgruppe, eller skal du satse på at problemet går over av seg selv når klassen får noen faglige utfordringer?» (Lingås, 2011, s. 16). Gjennom en slik refleksjon ønsker lærer å velge ut fra hva som er mest resultatmessig riktig.

Profesjonsetikken skal være med på å gjøre lærerne mer rustet til å ta reflekterte valg i utfordrende situasjoner. I tillegg er et av målene i profesjonsetikken og skape felles verdier i et profesjonsfelleskap. Når vi utøver etiske beslutninger i praksis er det vanskelig å unngå at valgene preges av det emosjonelle. Det emosjonelle vil på mange måter påvirke valgene våre positivt da følelsene vi kjenner på i handlingssituasjoner kan være til hjelp slik at man tar riktige valg. Derimot er det viktig å ikke la det følelsesmessige ta over for det rasjonelle (Lingås, 2011, s. 149). Pettersen og Simonsen (2010) peker på en fortid som er blitt preget av profesjonsutøvere som i større grad var opptatt av lydighet enn den etiske refleksjonen man selv skal gjøre over egen profesjonsutøvelse. Momenter som Axel Honneth (2008) i dag kaller krenkelse var mer eller mindre normalt før i tiden. En profesjonsutøver skal kunne identifisere ulike typer av krenkelse for å forbygge eventuelle konsekvenser som skjer av krenkelsen. Dette blir sett på som en profesjonsetisk utfordring (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 16).

Gjennom Axel Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse kan man se profesjonsetikken på to måter. Profesjonsetikken som et samfunnsoppdrag eller at det handler om relasjonen profesjonsutøveren har med individet. Gjennom å se profesjonsetikken som et samfunnsoppdrag ser vi profesjonsetikken som noe mer enn det personlige som skjer i det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev. I Norge er det velferdsstaten som sørger for sikkerheten til samfunnsborgerne samfunnsoppdraget må ses i lys av. Forstår man profesjonsetikken gjennom relasjoner vil spørsmål som tillater en refleksjon rundt hva som kjennetegner denne relasjonen komme fram (s. 45). Svarene på disse spørsmålene må reflekteres rundt den situasjonen spørsmålene kommer fra. Når man skal vurdere relasjonen mellom individet og profesjonsutøveren må man sette fokuset på dømmekraften som kommer til syne gjennom refleksjoner og handling hos profesjonsutøveren. Høilund og Juul (2015) ser på dømmekraften gjennom det personlige, institusjonelle og sosiale. Det sosiale

handler om egne refleksjoner og vurderinger som påvirkes av individets miljø hvor også utdanning og erfaring danner grunnlaget for hvordan individet ser og opplever ting. En profesjonsutøver har ulike rammer man kan handle ut ifra som går utover det Haug og Mausestaden (2019) kaller handlingsrommet (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 45). Høilund og Juul (2015) påpeker i likhet med Haug og Mausestaden (2019) at profesjonsutøveren benytter seg av den kunnskapen som er blitt tilegnet gjennom utdanningen. Dette kalles den institusjonelle dømmekraften som gjennom kunnskap veileder profesjonsutøveren i hvordan arbeidet skal utføres. I relasjonsarbeidet mellom lærer som profesjonsutøver og elev blir den sosiale dømmekraften et faktum. Denne dømmekraften inneholder erfaringer, rettslige forhold og innsikter den profesjonsfaglige innehar. I ulike situasjoner vil den sosiale dømmekraften preges av profesjonsutøveren og elevenes ulike interesser og forståelser (s. 61-63).

I profesjonsetikken har Axel Honneths (2008) begrep *krenkelser* en viktig plass. Dette forklares ved at profesjonsetikken handler om møtet mellom individer hvor dømmekraften profesjonsutøveren har vil påvirke møtet på ulike måter. Slik vi har sett tidligere påvirkes møtet mellom profesjonsutøveren og eleven av den faglige kunnskapen profesjonsutøveren innehar. Et eksempel på dette er at læreren bruker sin yrkesutøvelse og kunnskap fra utdanning til å gjøre elevene kompatible til å lære å lese. Det er viktig at profesjonsutøveren er klar over i hvilke situasjoner krenkelse ofte skjer da dette er situasjonsavhengig (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 47- 48).

3. Vitenskapsteori og metoder

I dette kapitlet blir det gjort rede for hva slags metode som ble brukt for å innhente data til masteroppgavens studie. I og med at dette er en kvalitativ studie med fenomenologisk intervju som datainnsamlingsmetode, vil det foreligge teori om dette. Videre i kapitlet belyses viktige momenter i forskningsprosessen som blant annet valg av informanter og utarbeidelsen av intervjuguide, transkriberingsprosessen og analyseprosessen. Det vil også bli presentert etiske overveielser gjennom reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode og design

I prosessen med å velge metode for masteroppgaven var det først viktig å bestemme om dataene skulle samles gjennom at jeg selv forsket eller gjennom tidligere forskning. I og med at jeg ikke fant mye forskning knyttet til anerkjennelse etter innføringen av ny læreplan ønsket jeg å være en bidragsyter på dette feltet og samle inn data selv. Det neste som ble bestemt var om elevenes perspektiv eller lærernes perspektiv skulle være i fokus. Det finnes masteroppgaver som ser på anerkjennelse både gjennom et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Jeg har lenge hatt et ønske om å inkludere lærernes stemme i masteroppgaven, og da valget falt på anerkjennelse i den nye læreplanen, ble dette enda viktigere for meg. Gjennom min utdanning og i møter med andre lærere har jeg fått oppleve at lærere i større grad ønsker at deres stemme skal bli verdsatt og at beslutninger utenifra skal fattes sammen med lærere. Dette er på mange måter en mulighet lærerne har til å fortelle hvordan den nye læreplanen påvirker deres praksis, spesielt arbeidet med anerkjennelse som er temaet i denne masteroppgaven.

Forskningen i masteroppgaven var samfunnsvitenskapelig da det var ønskelig å samle informasjon og data fra lærernes hverdag. Informasjonen som kom frem, skulle gi innsikt i fenomenet *anerkjennelse* i en samfunnsmessig setting. Å samle, tolke og analysere data er i stor grad sentralt i empirisk forskning (Johannessen et al., 2016, s. 25). I samfunnsforskningen er det mennesket og menneskets erfaringer som er sentralt. Et annet kjennetegn på samfunnsvitenskapelig forskning er at dataene samles inn gjennom at forsker selv er til stede gjennom direkte kontakt, som i denne studien er gjennom et intervju (Johannessen et al., 2016, s. 28). Styringsdokumenter påvirker hvordan skolen skal styres, i

tillegg til å påvirke hvordan lærernes hverdag er. Jeg ønsket å ha en samfunnsvitenskapelig forskning for å kunne få et innblikk i nettopp dette hvor lærernes erfaringer sto i fokus.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

3.2.1 Fenomenologi

Å ha en fenomenologisk tilnærming i forskning vil si å undersøke erfaringene mennesker har rundt et fenomen. Det er ønskelig å studere den subjektive virkelighetsoppfatningen ulike individer har. Johannessen et al. (2016) påpeker at et fokuspunkt i fenomenologien er å se menneske som et levende og handlende individ (s. 78). Formålet i en fenomenologisk studie er å forske på individers opplevelser av fenomenet. Det oppleves som interessant å utforske hvordan et fenomen oppleves forskjellig fra individ til individ på grunn av deres bakgrunn. Viktig er det å være klar over at det individene forteller om fenomenet påvirkes i ulik grad av sammenhengen eller konteksten det forekommer i. Dette er grunnen for at det i flere situasjoner er interessant å undersøke flere individers oppfatning av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 78). I denne masteroppgaven ønsket jeg å intervjuere lærere fra ulike skoler for å få innblikk i deres ulike oppfatninger og erfaringer med fenomenet. Ikke bare er alle lærere forskjellig og arbeider på forskjellig måte gjennom deres autonomi og skjønn, det kan også være forskjeller på hvordan lærere arbeider på tvers av skoler og trinn. Dette er en hypotese jeg har opparbeidet meg gjennom å ha hatt praksis på skoler hvor det har vært forskjeller på hvordan skolene integrerer for eksempel anerkjennelse.

«Bevisste erfaringer har unike egenskaper: vi erfarer dem, vi lever gjennom dem og viser disse frem.» (Kvarv, 2021, s. 96). Et sentralt begrep i fenomenologien er intensjonalitet. Det mennesker gjør bevisst, er rettet mot noe som er bestemt. For å kunne forstå disse fenomenene må disse også fortolkes. Viktigheten av at forsker går ut av egne tankemåter og vaner er sentralt for å kunne se forskningen på den måten den blir erfart og opplevd. Man skal altså se ting ut fra et første erfaringsperspektiv uten egne fordommer (Kvarv, 2021, s. 96). Da man gjør en fenomenologisk undersøkelse, ønsker den som forsker og ut fra menneskets erfaringer få et innblikk i deres livsverden knyttet til fenomenet som skal utforskes (Johannessen et al., 2016, s. 169). I et fenomenologisk intervju analyserer forsker hva informantene forteller om i intervjuet, for å oppnå en dypere forståelse av informantens erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 171).

Det er viktig å vite at det er vanskelig å unngå og koble opplevelser til forskers tolkning. På mange måter kan man si at det er nettopp denne tolkningen mennesker gjør som forsker er ute etter. Alle vil møte ulike fenomener med en slags forforståelse og ulike meninger. De forutsetningene og den forforståelsen vi har vil bli overført til fenomenet. Da vil man også kunne tenke seg at fenomenet kan forstås ut fra den måten vi selv forstår det for andre også. Derfor er det særdeles viktig at forsker ser på sitt tolkningsmønster og stiller spørsmål som: hvorfor forstår jeg dette fenomenet på denne måten? (Johannessen et al., 2016, s. 170). Johannessen et al. (2016) påpeker også viktigheten av at den som forsker forstår sin måte å tolke på for å kunne forstå informantenes tolkningsmønster (s. 170). Dette kan altså tolkes som at bevisstheten jeg som forsker hadde rundt min påvirkningskraft og mitt tolkningsmønster var ytterligere viktigere enn å ekskludere egne tankemåter under intervjuet og analyseprosessen.

3.3 Kvalitativ metode

I forskning skiller man mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode er en mer fleksibel metode, da man kan endre hvordan prosjektet er utformet eller legge til andre utfordringer og momenter i løpet av forskningsperioden. Ved å forske kvalitativt vil man ha en tettere kobling til kildene man innhenter data fra. Dette fordi forsker samler data gjennom å være til stede i feltet. Forsker etablerer en subjekt-subjekt-relasjon til informanten (Thagaard, 2018, s. 16).

I en kvalitativ forskning møter man på begrepene systematikk og innlevelse. Det blir sett på som ytterst viktig at den som forsker etablerer en forståelse av den sosiale sammenhengen fenomenet og informantene i studien er en del av. Den systematiske tilnærmingen til forskningen går ut på at forsker må utføre gode vurderinger underveis. Dette vil kunne gjøre at forsker kan forstå fenomenet på en mer helhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 14). En annen viktig faktor i kvalitativ forskning er at forskningen skal være transparent. Forsker må gjøre en grundig beskrivelse underveis av hvordan forskningen ble gjort. Thagaard (2018) påpeker også viktigheten av å vise hvilke vurderinger forsker har foretatt seg rundt «[...] sammenhenger mellom teoretisk utgangspunkt, problemstilling og opplegg for utvikling og analyse av data.» (s. 14). På denne måten vil det være lettere for den som skal ha et innblikk i forskningen å evaluere verdi og kvalitet av studien. Dette har jeg fokusert på videre i kapittelet gjennom å vise til grundige forklaringer, fremgangsmåter og tabeller.

Thagaard (2018) hevder at kvalitativ forskning handler om «[...] å studere livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv.» (s. 11). Jeg har i denne masteroppgaven valgt en kvalitativ metode som vil si at målet er å forstå hvordan noe utvikles, gjøres eller fremstår i hverdagen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Resultatene fra studien er med på å vise hvordan lærere anerkjenner elevene med utgangspunkt i at anerkjennelse kommer tydelig fram på ulike måter i den nye læreplanen. Videre forklarer Thagaard (2018) at kvalitativ forskning er «[...] en forståelse av sosiale fenomener.» (s. 11). Gjennom å forske kvalitativt kan man i større grad etablere en forståelse av fenomenet og hvordan dette fenomenet plasserer seg i samfunnet (Kvarv, 2021, s. 157). Under forskningen er det vanlig å samle inn data gjennom enten observasjon, intervju eller dokumentanalyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I min studie valgte jeg å bruke intervju som datainnsamlingsmetode nettopp for å se på lærernes egne opplevelser. Hva kvalitativt intervju går ut på vil jeg komme tilbake til i delkapittel 3.3.1.

Kvalitative studier tillater forskeren å gjøre intensive analyser av fenomenet som skal undersøkes. I tillegg vil en kvalitativ måte å forske på, gjøre at man lettere kan få tilgang til sosiale fenomener som vil være mer utfordrende å studere gjennom andre metoder (Thagaard, 2018, s. 12). I kvalitative metoder benyttes dybdeundersøkelser da målet er å studere og analysere noen enkeltfenomener. «Det avgjørende er å forstå fenomenet i seg selv – ikke nødvendigvis fenomenets omfang og utbredelse.» (Kvarv, 2021, s. 157). Formålet er å skape en forståelse av situasjonen hos mennesket som blir undersøkt. Kvarv (2021) påpeker i tillegg at i en kvalitativ forskning følger ikke forsker et bestemt mønster i ulike stadier da man blir påvirket av andre innfallsvinkler som resulterer i ulike justeringer underveis (s. 157).

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Gjennom intervju vil man kunne samle detaljert informasjon og egen data spesifisert til et område, gjennom andre menneskers egne erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78). Forsker får tilgang til informantenes egne synspunkter og hvordan de selv forstår fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 12). Det er i et intervju vanlig at forsker styrer samtalen, men det er ulikt i hvor stor grad denne styringen skjer. Dette bestemmes ut fra hva slags type intervju man skal ha og hvilken struktur som velges (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120).

I denne masteroppgaven utførte jeg et semi-strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at man gjennom en slik struktur vil kunne forstå perspektivet hos informanten på en bedre måte. I et semistrukturert intervju har man før intervjuet formulert ulike spørsmål intervjuet skal ta utgangspunkt i. Det er mulig for forsker å stille andre spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet som vil være relevant ut fra svarene informanten gir (s. 46). I et semi-strukturert intervju vil det være et gjensidig ønske mellom forsker og informant å etablere mening i intervjuet. Forsker vil derfor kontinuerlig analysere hvilke spørsmål som må bli stilt for at intervjuet skal utvikle seg i den retningen som ønskes (Postholm & Jacobsen, 2018. s. 121).

Tjora (2021) påpeker viktigheten av at forsker opparbeider en tillit med informanten, og forteller at intervjuets kvalitet påvirkes av dette. I starten av intervjuet skal forsker gjøre informanten trygg i situasjonen for at informanten skal være mer komfortabel med å dele. I tillegg forteller Tjora (2021) at en rolig og behagelig start vil være med på å gjøre situasjonen avslappende for informanten, som kan gjøre at informanten i større grad vil være mer påkoblet i de reflekterende spørsmålene som kommer (s. 130).

3.4 Utvalg

I all samfunnsforskning er informantene som velges ut i studien det viktigste. Det er disse som skal være med på å gi et svar på problemstillingen for studien. Johannessen et al., (2016) påpeker at man i kvalitativ forskning ønsker å skape en nærhet til de menneskene man velger seg ut, noe som gjør rekrutteringen viktig (s. 111).

I rekrutteringen er det ytterst viktig å velge informantene som sees på som relevante. I min studie ønsket jeg å ha et utvalg med lærere som jobbet på ulike barneskoler for å se hvordan lærere på tvers av skoler arbeidet med anerkjennelse i praksis. Dette er ifølge Thagaard (2018) det som kalles strategisk utvelgelse fordi forsker velger informanter ut fra deres egenskaper som oppfattes som relevante for studien. I tillegg hevder også Thagaard (2018) at problemstillingen for studien skal gi et inntrykk av hva utvalget i studien er. På denne måten blir fenomenet som skal forskes på synliggjort i større grad (s. 54). Dette ble gjort i min studie da det kommer frem i problemstillingen at målgruppen er barneskolelærere som har arbeidet i skolen i overgangen til ny læreplan.

Utvalget kan på mange måter sees på som et homogent utvalg da alle informantene som har valgt å stille er barneskolelærere som har jobbet i skolen i skiftet fra gammel til ny læreplan. Gjennom et homogent utvalg kan man se hva informantene har til felles og ikke til felles av erfaringer knyttet til fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 116). Lærerne i studien har ulik kunnskapsbakgrunn ut fra hvilke klassetrinn de jobber på og har jobbet på, tidligere erfaringer og utdanning. Det er også dette som skiller informantene fra hverandre. Det var derfor viktig for meg å stadfeste den tidligere erfaringen og utdanningen informantene hadde. Selv med et noe homogent utvalg vil et kvalitativt intervju kunne skape varierende svar (Dalland, 2012, s. 168).

Informant	Alder	Kjønn	Arbeidserfaring	Stilling
Informant 1	64 år	Kvinne	Jobbet i skolen i 27 år. Hele barneskolen 1.-7-trinn.	Kontaktlærer 2.trinn
Informant 2	58 år	Kvinne	Jobbet i skolen i 30 år (8 år på ungdomsskolen.) Hele barneskolen 1-7.-trinn.	Kontaktlærer 1.trinn
Informant 3	27 år	Kvinne	Jobbet i skolen i fem år. Jobbet på alle trinn, men mest 2.trinn, 5.trinn og 7.trinn.	Kontaktlærer 7.trinn
Informant 4	46 år	Kvinne	Jobbet i skolen i 5 år, og 16 år i Montessori skole. Jobbet mest på 1.-4. trinn.	Kontaktlærer 2.trinn
Informant 5	28 år	Kvinne	Jobbet i skolen i 4 år. Jobbet på 6.trinn, 4.trinn og 5.trinn.	Vikar på 4.trinn og spes.ped. assistent
Informant 6	36 år	Mann	Jobbet i skolen i 9 år. Jobbet på 1.-4. trinn og enkeltundervisning på 5.trinn	Kontaktlærer 1.trinn

Tabell 1: Oversikt over informanter og informantenes bakgrunn.

Et viktig spørsmål i en kvalitativ studie er hvor mange informanter som skal velges (Johannessen et al., 2016, s. 112). Dette var noe jeg opplevde som utfordrende å vite på forhånd. Konsekvensen av å velge for få informanter vil være å ikke ha stort nok grunnlag til å fatte en konklusjon på studiens problemstilling. Velger man for mange informanter vil det

være utfordrende å ha oversikt over informasjonen som blir innsamlet i tillegg til at det er mye data som skal transkriberes og analyseres. Teoretikerne har noe delte meninger om dette, men de samles om at kvalitet er viktigere enn kvantitet. Johannessen et al., (2016) mener at kvaliteten på intervjuet og den innsamlede dataen er viktigere enn antallet informanter (s. 112). Glaser og Strauss (1967) hevder at utvalget er stort nok når forsker ikke får ny informasjon i intervjuene. Med bakgrunn i disse teoretiske perspektivene hadde jeg på forhånd tenkt ut et utvalg på seks til åtte informanter. Til slutt ble det seks, da jeg hadde fått de dataene jeg ønsket med dette utvalget.

Det skal sies at det var utfordrende å skaffe informanter noe det kan være flere grunner til. Mange lærere har mye å gjøre i det tidsrommet som intervjuene skulle finne sted da jeg ønsket å gjennomføre noen før jul for å minske arbeidet etter jul. Det jeg imidlertid ofte opplevde som hovedgrunnen var at den nye læreplanen ikke var godt nok integrert i skolen lærerne jobbet på enda. Dette kan gjøre at lærerne ikke følte de hadde den kunnskapen som skulle til for å være en bidragsyter til studien. I rekrutteringen av informanter ble informantene kontakt direkte, noe Dalland (2012) hevder er en god framgangsmåte (s. 163), hvor den strategiske utvelgelsen ble med meg her også (Thagaard, 2018, s. 54).

Jeg ønsket å bruke min arbeidsplass og tidligere praksisskoler for å rekruttere informanter, da jeg hadde kunnskap til hvilke lærere som var interessante i studien. Ønsket var å ha et utvalg av lærere som hadde ulik bakgrunn fra ulike typer klasser. Det å ha kjennskap til informantene i en studie blir både sett på som positivt og negativt. Dette vil bli diskutert nærmere i kapittel 3.8.3, om validitet. Jeg så på det som interessant å inkludere lærere fra klasser med mye utfordringer, små og store klasser i tillegg til klasser hvor det ikke var større utfordringer ut over det vanlige. Det jeg imidlertid ønsket å unngå var rekruttering gjennom det Thagaard (2018) kaller snøballmetoden. Denne metoden går ut på å kontakte interessante informanter direkte for å så gjennom disse bli hjulpet til å kontakte nye. Thagaard (2018) påpeker at denne metoden kan gjøre at man kommer i kontakt med informanter som ikke har den kunnskapen som blir sett på som nyttig til studien (s. 56). Dette mener også Tjora (2021) i tillegg til at han hevder at forsker ofte mister kontroll over prosessen (s. 150).

3.5 Intervjuguide

Hensikten med en intervjuguide er å på forhånd av et intervju ha utarbeidet noen spørsmål og temaer som forsker ønsker å ta opp (Johannessen et al., 2016, s. 147). Disse spørsmålene vil i større grad hjelpe forsker å dekke områdene fra problemstillingen underveis i intervjuet. I tillegg påpeker Dalland (2012) at produksjonen av intervjuguiden på mange måter blir en forberedelse til intervjuet. Fenomenet som skal snakkes om er noe både forsker og informanten har erfaring med hvor denne samtalen har som mål å utvikle en større forståelse for fenomenet (s. 167). Målet mitt var å forstå hvordan informanten forstod fenomenet anerkjennelse og deres erfaringer rundt å arbeide med anerkjennelse etter innføring av ny læreplan. Dalland (2012) hevder at strukturen på intervjuet påvirker hvordan analysen blir gjort. I tillegg påpeker han at det er positivt at intervjuguiden har en strukturert form når intervjueren ikke har mye erfaring fra før (s. 167). Det var viktig for meg å produsere gode spørsmål hvor jeg forholdt meg til disse spørsmålene underveis i intervjuene. Derimot oppdaget jeg etter gjennomføringen av de første intervjuene at jeg i større grad mestret å løsrive meg fra strukturen og stille andre interessante spørsmål som var relevante. I tillegg stilte jeg spørsmålene i en annen rekkefølge som også endret dramaturgien i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 101). Ifølge Dalland (2012) er dette positivt fordi man gjerne oppnår mer spontane svar fra informanten da (s. 167).

I og med at dette var et fenomenologisk intervju var målet å undersøke hvordan eller hva. Blant annet hva informantene forteller om deres erfaringer og hvordan konteksten påvirker fenomenet. Dalland (2012) peker på at slike typer spørsmål bidrar til at informanten i større grad beskriver egne erfaringer. Gjennom slike spørsmål oppnår man en mer spontan fremstilling av informantens tanker rundt spørsmålet (s. 167). Tjora (2021) påpeker i tillegg at informantene i større grad mestrer å gå i dybden på temaer de har mye kunnskap om (s. 128). Jeg valgte å ha slike åpne spørsmål også for å unngå korte ja/nei-svar. Et eksempel på et slikt spørsmål finner man under hoveddelen i intervjuguiden min. «Hvordan bruker du omsorg og kjærlighet i anerkjennelsen av elevene?» Min opplevelse av slike spørsmål var at informantene ble invitert til å i større grad reflektere rundt hva de selv gjør. I flere av intervjuene oppdaget jeg at de reflekterende spørsmålene gjorde at informantene dro inn temaer fra spørsmål som skulle bli stilt senere i intervjuet og andre temaer. Dette er ofte en indikasjon på at informanten er ekstra engasjert og opptatt av dette temaet, derfor påpeker Dalland (2012) at informanten bare skal få snakke videre. Det var også viktig å stadfeste

informantenes bakgrunn som kunne være med på å gi en indikasjon på hva slags erfaringer lærerne hadde. Derfor utarbeidet jeg spørsmål om hva, som stadfester viktig bakgrunnsinformasjon som kan være med på å gi en indikasjon på lærernes erfaringer (s. 168).

Før intervjuene ønsket jeg å gjennomføre et pilotintervju, for å øve meg i rollen som intervjuer i tillegg til å kunne teste spørsmålene mine og lydopptakeren. Dette skulle gjøre meg forberedt til intervjuene med informantene. I utgangspunktet skulle pilotintervjuet gjennomføres på en lærer som hadde samme kriterier som informantene som skulle intervjues. Dessverre meldte denne læreren avbud, og kunne derfor ikke stille. Da fikk jeg kjenne på følelsen av at ting ikke gikk som planlagt hvor jeg måtte i gang med å se etter en ny kandidat. Heldigvis kunne jeg bruke en av mine studievenner som har jobbet i skolen siden starten av vår utdanning, og kunne på noen områder svare på lik linje som læreren.

3.6 Gjennomføring

Dalland (2012) påpeker at «Forholdene rundt intervjuet kan bety mye for kvaliteten på intervjuet.» (s. 171). Hvor intervjuet finner sted er noe av det som kan påvirke aller mest sammen med tidspunktet. Jeg ønsket å møte lærerne der de jobbet slik at de var til stede i sine trygge omgivelser. Dette var det første steget med å etablere en tillit mellom meg og informanten. Det som er viktig da er at man har tilgang til et rom hvor man ikke blir forstyrret, spesielt når man skal bruke lydopptak gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s. 171). Flere av intervjuene skjedde i lærernes eget klasserom, noe som også var et bevisst valg fra min side hvis dette var mulig. Dette var viktig å få til fordi refleksjonene rundt fenomenet hos informantene gjerne kommer raskere og er mer til stede når man befinner seg på stedet hvor de utøver sin praksis (Thagaard, 2018, s. 100). Thagaard (2018) påpeker også at når intervjuet foregår på et kontor kan situasjonen ofte oppleves som formelt og påvirker hvor fritt informanten kan snakke om fenomenet (s. 100).

Før vi startet intervjuet ønsket jeg å gjenta den viktigste informasjonen som informantene hadde fått lese i informasjonsskrivet før de takket ja til å være med. Dalland (2012) påpeker også dette som ytterst viktig for å være sikker på at informanten har forstått intervjuets hensikt (s. 169). Dette var også viktig for tillitsforholdet mellom informanten og meg. Jeg startet også med å la de signere et samtykkeskjema hvor jeg åpnet for at informanten selv kunne få en kopi av samtykkeskjemaet. I og med at en slik intervjusituasjon med lydopptak

som oftest er en ny situasjon for informantene, påpeker Dalland (2012) at det er viktig å informere om hvordan lydopptaket skal bli behandlet i etterkant av intervjuet og i videre arbeid med masteroppgaven (s. 169). Jeg ønsket derfor å gjøre dette transparent gjennom å informere om dette både i informasjonsskrivet, men også før gjennomføringen av intervjuet. Glesne og Peshkin (1992) presenterer ulike punkter man bør inkludere før intervjuet starter. Et av disse punktene handler om å fortelle om formålet med studien (s. 32). Dette var noe jeg valgte å gjøre som også satte i gang refleksjonsprosessen hos informantene.

Den første fasen av intervjuet før man går inn i spørsmålene beskrives som en viktig fase da det er her kontakten mellom forsker og informant skjer (Thagaard, 2018, s. 101). Denne gode kontakten og tilliten vil man på mange måter kunne si var lettere å etablere da jeg hadde kjennskap til informantene fra før av. På mange måter kan det at jeg ikke var en ukjent person for informantene også ha spilt en rolle da ikke alt i situasjonen opplevdes som nytt. I starten av hvert intervju var det viktig for meg å starte intervjuet med å introdusere problemstillingen og temaet for studien. Dette opplevde jeg som viktig for å forberede informantene på hva spørsmålene kom til å handle om. Dette påpekes også av Thagaard (2018) som nødvendig for at informantene skal starte refleksjonsprosessen inn mot spørsmålene (s. 101). Thagaard (2018) forteller videre at intervjuet bør starte med innledende spørsmål som oppleves som en fin start for informanten. Dette gjør at informantene møter noe trygt i starten av intervjuet og at det blir en slags oppvarming for å komme inn på de mer reflekterende spørsmålene (s. 100). Rekkefølgen på spørsmålene påvirker også hvordan intervjuet blir. I denne studien ble det valgt en dramaturgisk oppbygging som vil si at jeg ønsket å starte med spørsmål som kan oppleves som lettere å snakke om (Thagaard, 2018, s. 101). Etter spørsmål to ble spørsmålene konkretisert mer inn på selve problemstillingen.

Rubin og Rubin (2005) hevder at intervjuet kan skje ut fra tre modeller hvor «tre og gren»-modellen er mest relevant for denne studien. Målet er å dekke problemstillingens deler gjennom å stille spørsmål fra intervjuguiden. Problemstillingen blir sett på som stammen hvor spørsmålene i intervjuguiden er grenene som skal gi svar på problemstillingen (s. 142-145). I denne studien kan problemstillingen bli delt i anerkjennelse og læreplan, hvor det ble utarbeidet spørsmål for å dekke begge disse temaene. I utarbeidelsen av intervjuguiden var jeg imidlertid opptatt av at anerkjennelse skulle være til stede i alle spørsmålene for å oppnå en «rød tråd».

I hovedfasen av intervjuet begynner selve refleksjonen hos informantene. Åpne spørsmål åpner opp for at informantene kan fortelle om egne erfaringer med fenomenet som er noe av det viktigste i en kvalitativ studie (Johannessen et al., 2016, s. 123). I tillegg skulle formuleringen av spørsmålene være praksisnære istedenfor teoretiske. Dette gjør på mange måter at spørsmålene ikke oppfattes som like utfordrende for informantene å forstå. Jeg tok hensyn til at informantene kanskje ikke kjenner til Axel Honneth sine anerkjennelsesbegreper og valgte heller hverdagslige begreper for å oppnå et felles språk. Likevel opplevde jeg under noen av spørsmålene at det var utfordrende for informantene å svare med en gang. Dette kan være fordi temaet i spørsmålet ikke var et fokusområde hos informanten. Spørsmålene kan også være vanskelige å forstå selv om jeg var opptatt av å bruke et felles språk. Dette kan oppfattes som utfordrende både for informanten og intervjuer da man ikke får et like godt svar med en gang. Derimot påpeker Tjora (2021) at det er viktig at spørsmålene i intervjuet skal oppleves som utfordrende. Formålet med intervjuet skal på mange måter være at refleksjonsprosessen hos informanten utvikles og at begge parter føler seg mer kunnskapsrik etter intervjuet (s. 173). Et semistrukturert intervju vil være positivt i slike situasjoner da intervjuer har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå en forståelse rundt spørsmålet.

Fokuset gjennom hele intervjuet var å spille informanten god gjennom å være en god lytter samtidig som at jeg ønsket å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det er avgjørende at forsker fortsetter arbeidet med å opparbeide seg et godt forhold til informanten gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s. 101). Jeg var også åpen med informantene på starten av intervjuet, at jeg kom til å være delaktig i samtalen. Det er dette Dalland (2012) kaller for aktiv intervjuing (s. 101). Rubin og Rubin (2005) forteller også om «responsive intervjuing», som går ut på at positive reaksjoner på informantens svar gjør at informanten opplever at intervjuer forstår og respekterer. Ved avslutningen av intervjuet er det ifølge Tjora (2021) viktig å skape en god avslutning gjennom å takke informanten for deltakelsen (s. 160-161).

3.7 Transkribering

Tjora (2021) hevder at bruk av lydopptak fører til at man må transkribere i etterkant av intervjuet (s. 185). Ved å transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form vil man gjøre det enklere å foreta en analyse av dataene. Selve prosessen med å omgjøre fra muntlig til skriftlig form er også en del av selve analyseprosessen fordi man får en bedre oversikt over

det innsamlede materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Målet med en transkribering vil være å gjøre en så fyldig gjenskaping av selve intervjuet som mulig. Likevel vil det dukke opp ulike utfordringer når man skal omgjøre intervju fra lydopptak til tekst (Thagaard, 2018, s. 111).

I selve transkriberingsprosessen står forsker ovenfor ulike problemstillinger som handler om det tekniske og tolkningen forsker gjør seg underveis. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker videre at hvordan forsker velger å skrive det informantene sier er en slik problemstilling. Skal det skrives sånn informanten sier det, på direkte talemåte, eller skal det skrives grammatisk rett. Konklusjonen hos Kvale og Brinkmann (2015) er at det er viktigere å poengtere hva som blir valgt, enn at noe er riktigere å gjøre enn noe annet (s. 207). Dette påpeker også Tjora (2021) når han sier at dette er en vurdering som må gjøres utfra hva som er passelig i situasjonen (s. 185). Transkriberingen av intervjuene ble gjort gjennom å skrive ned helt konkret talemåte. Dette valgte jeg for å få en korrekt transkribering. Tjora (2021) påpeker også at for å unngå å gå glipp av viktige temaer eller detaljer så burde man heller utføre en nøye transkribering (s. 185). Jeg var i tillegg opptatt av å skrive ned situasjonene hvor informantene ble usikre, trengte betenkningstid eller ble ekstra engasjerte.

Slik som fenomenologien sier, er det viktig at jeg som forsker er bevisst på at transkripsjonen påvirkes av egne tolkninger (Johannessen et al., 2016, s. 170). Da jeg ikke kjente informantene mer enn jeg gjorde trenger derfor ikke disse observasjonene å være helt valide. Jeg ønsket å gjennomføre transkriberingen raskest mulig etter gjennomføring av hvert intervju for å ha informantenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk friskt i minnet. Gjennom transkribering relativt raskt etter intervju vil man også som Tjora (2021) poengterer ha større sjanse for å huske visuelle ledetråder som for eksempel hvordan stemningen gjennom de ulike spørsmålene var (s. 185). På den måten kunne jeg sikre en mest mulig korrekt tolking og transkribering. Hvis informanten følte seg usikker på et spørsmål som omhandlet anerkjennelse gjennom for eksempel rettigheter, kunne det gi meg en forståelse av at dette ikke er like framtrødende i informantens praksis. Likevel må man alltid ta høyde for at det kan være at informanten ikke forsto spørsmålet, men da er det viktig å observere hvordan informanten reagerer på en omformulering av spørsmålet. På den andre siden vil en ivrig og engasjert framtoning som reaksjon på et spørsmål kunne fortelle meg at dette er noe som er viktig for informanten.

3.8 Koding og analysearbeidet

Formålet med en analyse er å få oversikt over hva man har fått vite i intervjuene. Tolkningen og analysen skal gjøre forsker klokere på meningen. Dalland (2012) påpeker at intervjuguiden som utarbeides er starten på prosessen da forsker har en klar tanke på hva som skal forskes på (s. 178). I tillegg hevder Postholm og Jacobsen (2018) at analysen starter når intervjuet settes i gang. «Denne første forståelsen får betydning for hvordan nye dokumenter leses, og hva oppmerksomheten rettes mot i kommende observasjoner og intervju.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Resultatene vil være det som skal være med å belyse problemstillingen. Kjennetegnet ved en god analyse er at forsker mestrer å bytte på tolkning og analyse, hvor dette også gjør at man foretar seg en kvalitetskontroll (Dalland, 2012, s. 178). Analysen i studien fortsetter ved innsamlingen av data, da man i et intervju foretar seg en refleksjon underveis av hva informantene mener med det de sier. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig å systematisere den skrevne teksten når man skal i gang med analysen og kodingen. Oversikten man skaffer seg gjennom å lese gjennom transkriberingen av hvert intervju gjør det lettere å bemerke seg hva dataene forteller (s. 151).

Denne studien analyseres gjennom det Postholm og Jacobsen (2018) kaller for konstant komparativ analyse. I en slik analyse vil det gjøres en sammenligning av alle intervjuene som er blitt gjennomført hvor hensikten er å oppnå en forståelse av de aktuelle temaene. Ut fra dette vil man oppdage likheter og forskjeller. Sammenligningen skjer både underveis i kodingen og etter (s 141-142). Tjora (2021) forklarer koding som steg en i prosessen med å analysere. Kodingen gjør at forsker får organisert dataene på en mer oversiktlig måte hvor en kode er det samme som et begrep eller setning fra datamaterialet (s. 20). Kvale og Brinkmann (2015) hevder i tillegg at «For nye analytikere har koding den ytterligere fordelen å være relativt enkel å bryte ned i ulike trinn.» (s. 227). Målet med kodingen er å bryte ned det store volumet av data hvor forsker får en mer kontrollerbar mengde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Jeg har en induktiv tilnærming som går ut på å at det er dataene som styrer, hvor forsker arbeider fra data til teori. Man går gjerne fra empiri til hypotese og til teori. Likevel vil empirien være noe basert på teori fordi spørsmålene i intervjuguiden er basert på den teorien som er gjort rede for i teorikapittelet (Tjora, 2021, s. 20).

Tjora (2021) forteller om SDI som er en stegvis deduktiv- induktiv metode, hvor åpen koding er sentralt. Den åpne kodingen er sentralt i SDI og Grounded Theory (s. 218). Det som i tillegg kjennetegner denne metoden, er at den skal være empirinær. Dette vil si at

kodeene skal fortelle hva informantene sier i intervjuet, ikke hva det ble snakket om. Når man koder på denne måten, vil man slippe å gå tilbake i transkripsjonen for å stake ut videre kurs i analysen (Tjora, 2021, s. 224). Noe av det viktigste underveis i kodingen er som det ble beskrevet under kapitlet om fenomenologi at forsker er bevisst sitt eget tolkningsmønster. Det er viktig å møte hver transkribering med et åpent sinn slik at jeg som forsker ikke påvirker kodingen, og valg av kodegrupperinger i de videre syklusene (Kvarv, 2021, s. 96).

Den stegvise deduktive- induktive måten ble brukt under kodingen, hvor jeg endte opp med mange koder etter første syklus. Tjora (2021) påpeker at dette på ingen måte er en utfordring, da forsker får med alt som er viktig i tillegg til at man lettere mestrer å holde seg til empiri. I neste omgang skal kodene innsnevres og kobles sammen da det gjerne er flere koder som ligger tett opp til hverandre (s. 220). Underveis som kodingen innsnevres vil man gli inn i et teoretisk fokus, noe som er grunnen for at SDI er en stegvis deduktiv- induktiv metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Det ble valgt å kode dataene for hånd gjennom fargekoder noe jeg opplevde som oversiktlig. Ifølge Johannessen et al. (2016) er dette en fleksibel måte å kode på (s. 294).

INTERVJU 1		
	SYKLUS 1	SYKLUS 2
SPT 1	<ul style="list-style-type: none"> - God opplevelse å ha gått på barneskolen. - Formative år - Bli sett - Motivasjon for læring 	<ul style="list-style-type: none"> - Godt læringsmiljø - Relasjon - Anerkjennende kommunikasjon
SPT 2	<ul style="list-style-type: none"> - Vi er ikke mye verdt - Lytte til de - Ta de på alvor - Tenke at dette er deres versjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Menneskeverd - Relasjoner - Rettigheter - Ytrings frihet

Tabell 2: Eksempel på de to første syklusene i kodingen.

Det er viktig å få en oversikt og en struktur på analysearbeidet noe jeg gjorde gjennom å lese transkripsjonene flere ganger før selve kodingen (Johannessen et al., 2016, s. 287). Under syklus en fant jeg koder gjennom å markere setninger og begreper. De aller fleste gangene ble markeringene ganske lange for å være sikker på å få med det som var nyttig. Jeg førte deretter de setningene som ble valgt ut som koder inn i tabellen som vist ovenfor for å skape oversikt. I tillegg gjorde dette det lettere for meg å gå til neste steg. Underveis i kodingen oppdaget jeg at informantene gjerne var mer konkret i begynnelsen av hvert svar. Flere kom inn på andre ting som ikke var like relevante for spørsmålet lengere ut i svarene sine. Dette

kan på mange måter være fordi informantene var opptatt av å svare godt med en gang. Derfor var jeg opptatt av å i syklus en få med starten av svarene på hvert spørsmål. I syklus to var målet å innsnevre disse setningene til kortere poenger eller begreper. Da sto jeg igjen med et mindre antall koder. Ved å gjøre det på denne måten kunne jeg velge ut hovedtemaer for hvert intervju. Det er naturlig at denne syklusen i større grad ble påvirket av min forståelsesmåte, da kodene ble innsnevret etter mine synspunkter. I syklus tre var målet å ende opp med kategorier for hvert spørsmål. I og med at denne masteroppgaven har mye data som både skal kodes og sammenlignes, ble det laget en tabell for å skape oversikt over disse kategoriene. Denne tabellen viser også sammenligningen jeg har gjort gjennom å fargekode kategoriene for å se om de samme kategoriene gikk igjen i intervjuene. Ved å ha samme fargekode på kategori og underoverskrift ser man en oversikt over hvilke kategorier som hører til hvilken underoverskrift. Disse underoverskriftene skal hjelpe meg å presentere funn på en god måte i kapittel 4.

INTERVJU	KATEGORI	Underoverskrifter ifht. teori
Intervju 1	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjoner - Menneskeverd - Anerkjennende kommunikasjon - Tverrfaglig arbeid - Identitetsutvikling - Sosiale ferdigheter 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer-elev relasjonen - Verdier i lærerprofesjonen - Dannelse (Identitetsutvikling) - Sosial verdsetting (anerkjennelsesformer)
Intervju 2	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjoner - Sosiale ferdigheter - Anerkjennelse innsats og det faglige - Identitetsutvikling - Faglig elevsyn - Demokrati og elevmedvirkning 	<ul style="list-style-type: none"> - Sosial verdsetting og rettigheter - (Anerkjennelsesformer) - Lærer-elev relasjonen - Dannelse (faglig dannelse og identitetsutvikling)
Intervju 3	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjoner - Tilrettelegge skolehverdagen - Demokrati og elevmedvirkning - Selvstendighetsutvikling - Dybdeløring 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer - elev relasjonen - Dannelse (faglig dannelse) - Rettigheter (Anerkjennelsesformer)
Intervju 4	<ul style="list-style-type: none"> - Sosial og faglig tilrettelegging - Relasjoner - Selvstendighetsutvikling - Elevmedvirkning 	<ul style="list-style-type: none"> - Dannelse (Faglig dannelse og identitetsutvikling) - Lærer -elev relasjonen - Sosial verdsetting og rettigheter (Anerkjennelsesformer)
Intervju 5	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjoner - Demokrati og elevmedvirkning - Konfliktbehandling - Selvstendighetsutvikling - Gjensidig anerkjennelse - Menneskeverd - Sosial tilrettelegging 	<ul style="list-style-type: none"> - Verdier i lærerprofesjonen - Lærer-elev relasjonen - Dannelse (Identitetsutvikling) - Sosial verdsetting og rettigheter (Anerkjennelsesformer)
Intervju 6	<ul style="list-style-type: none"> - Relasjoner - Trivsel for læring - Elevmedvirkning - Oppriktig anerkjennelse - Menneskeverd 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer- elev relasjonen - Dannelse (identitetsutvikling) - Verdier i lærerprofesjonen - Rettigheter (Anerkjennelsesformer)

Tabell 3: Oversikt over koder og underoverskrifter.

3.9 Forskningens kvalitet

I dette kapitlet ønsker jeg å kommentere reliabilitet og validitet på innsamlingen av data og transkribering sammen med analysen. Her vil jeg inkludere momenter som er relevant for min studie. Det vil i tillegg komme frem ulike etiske hensyn og dilemmaer som er sentrale når data skal samles inn gjennom intervju og lydopptak.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet handler om i hvor stor grad resultatene fra forskning kan sees som troverdig eller ikke. Kvale og Brinkmann (2015) hevder videre at et pålitelig resultat er et resultat som andre forskere kan ta i bruk som det er mulig å produsere videre (s. 211). Johannessen et al. (2016) påpeker derimot at det i kvalitativ forskning ikke vil være mulig at en annen forsker reproduserer samme forskning. Dette fordi kvalitativ forskning baserer seg på ustrukturerte datainnsamlingsmetoder og et tolkningsmønster som forsker har. Dette tolkningsmønsteret baserer seg på forskerens tidligere erfaringer og kunnskap som ikke vil være likt hos noen andre (s. 229-230). Kvale og Brinkmann (2015) sin definisjon passer mer under kvantitative undersøkelser. Derfor kan vi heller se på Dalland (2012) sitt syn på hva reliabilitet er. Han forklarer det som at resultatene i en forskning vil være pålitelige når data er samlet inn, transkribert og analysert på en nøyaktig måte (s. 120). Dette støttes av Thagaard (2018) som hevder at reliabilitet handler om at forskningen skal være gjennomført på en autentisk måte (s. 187). Videre er Dalland (2012) klar på at det i en kvalitativ metode vil være «[...] en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Er spørsmålet riktig oppfattet? Har intervjueren forstått svaret riktig?» (s. 120). Da jeg valgte å bruke lydopptak i intervjuene mine vil også en mulig feilkilde være om lyden i opptaket er bra eller ikke (s. 120). Postholm og Jacobsen (2018) hevder at reliabilitet bør knyttes til påvirkningseffekten forsker har på resultatet i tillegg til at innsamlingen av data også kan påvirke det resultatet man ender opp med. Ut fra dette peker de på viktigheten av at forsker er bevisst i sin påvirkningskraft og tolkningsmønster i tillegg til at forskningsprosessen er transparent slik at flere kan overveie forskningen (s. 224). Johannessen et al. (2016) påpekte under fenomenologien at den som forsker må kunne forstå sin måte å tolke på for å kunne forstå informantenes tolkningsmønster (s. 170). Dette handler også om bevisstheten jeg som forsker må ha til min påvirkningskraft og tolkningsmønster.

I en forskningsprosess vil det å samle inn data i henhold til egne teorier være viktig å unngå slik at man ikke går glipp av viktige perspektiver og momenter informantene i studien har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Ut fra dette var det viktig for meg å bruke en slags loggbok som Postholm og Jacobsen (2018) presiserer vil være viktig for å være bevisst rundt egne oppfatninger rundt fenomenet (s. 224). Istedenfor å bruke en konkret bok, brukte jeg god tid før intervjuene med å reflektere rundt mine individuelle holdninger og oppfatninger. Samtidig brukte jeg transkriberingen i etterkant av intervjuene som en måte for å gjøre meg selv enda mer bevisst i min påvirkning. En slik grundig kommunikasjon med meg selv og bevisstgjøring av min subjektivitet og egen påvirkningskraft gjorde det mulig for meg å gjennomføre forskningsprosessen på en pålitelig måte.

I henhold til Postholm og Jacobsens (2018) beskrivelser av pålitelighet i forskning handler dette også om; «Relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker», «Forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker», «Forskningens kontekst», «Hvem har vi ikke fått tak i?» og «Har vi fått registrert alt det viktige?» (s. 225-228). Videre ønsker jeg å gjøre rede for forskningens reliabilitet gjennom noen av disse aspektene.

Relasjonen mellom informantene og forskeren vil være en vesentlig del når man driver med samfunnsvitenskapelig forskning. For eksempel kjønn og alder hos forsker vil være med på å påvirke tilpasningen informantene gjør rundt hva som blir sagt. Når man snakker om reliabilitet i dette tilfellet handler det om den åpenheten som forsker har gjennom å beskrive hvordan relasjonen opplevdes. I følge Postholm og Jacobsen (2018) gjør dette at den som leser studien selv kan reflektere rundt troverdigheten (s. 225). Ved at jeg gjennomførte transkriberingen raskt etter gjennomført intervju, var det lettere å beskrive hvilken relasjon jeg opplevde at jeg og informantene hadde.

I forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker vil det være viktig å kommentere på om informantene har den kunnskapen som skal til for å kunne intervjues om fenomenet som skal forskes på (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 226). Kriteriene for utvalget var at informantene skulle ha jobbet i barneskolen under innføring av LK20. Ved å etablere gode kriterier for informantene ble det sørget for at informantene som ble med hadde tilstrekkelig med kompetanse. Det å velge et forskningsprosjekt som baserte seg på ny læreplan relativt raskt etter innføring viste seg å bli en utfordring på noen områder. Det var nettopp disse kriteriene som var grunnen til at noen meldte avbud, da den nye læreplanen ikke var godt nok integrert i skolen lærerne jobbet på enda.

I forskning vil utvalget bare være en liten del av et bredt spekter av mennesker som ville vært relevant å inkludere i studien. Derfor påpeker Postholm og Jacobsen (2018) at «Forskning vil alltid representere et utsnitt av virkeligheten.» (s. 227). Frivillig deltakelse er et kjennetegn i forskning som knytter et enda sterkere bånd til refleksjonene rundt hvem som ikke ønsker å delta og de som deltar. Ut fra dette vil det være viktig at jeg som forsker går kritisk til verks i å forstå hvorfor noen av informantene ikke ønsket å delta. Noen av de som ble kontaktet svarte ikke som enten kan være fordi de ikke hadde tid eller lyst, men det kan også være fordi de selv så at de hadde den kunnskapen som skulle til. Gjennom å gjøre en slik refleksjon vil man kunne få en forståelse av hva slags informasjon som har gått tapt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

3.9.2 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet og relevans (Dalland, 2012, s. 52). I tillegg påpeker Thagaard (2018) at tolkningen av datainnsamlingen også er en stor del av studiens gyldighet, da det handler om hvordan man tolker. Forsker må være kritisk til begrunnelser av egne tolkninger. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at spesielt transkripsjonen som blir gjort er utfordrende å vurdere som gyldig eller ikke. Dette forklarer de ved å fortelle at to ulike transkripsjoner av samme intervju kan gi forskjellig tekst, fordi man velger å utføre transkripsjonen på ulik måte (s. 212). Transkriberingen etter intervjuene som ble gjennomført ble gjort gjennom å skrive ned konkret talemåte og den informasjonen jeg fikk ut av intervjuet. Dette vil imidlertid være min tolkning. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er utfordrende å peke på hva som er riktig transkribering og ikke. De ønsker derimot å rette fokuset på hva som er mest nyttig for hver enkelt forskning (s. 212). Ut fra dette måtte jeg velge en måte å transkribere på som jeg mente var nyttig for å styrke gyldigheten på min forskning. Man kan på mange måter si at det ikke er like relevant å notere alle psykologiske trekk ved intervjuet fordi denne forskningen ikke handler om dette. Likevel ønsket jeg å få med disse trekkene fordi, slik som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker, vil det gi et helhetsinntrykk av det informantene svarer på spørsmålet. Dette støttes av Tjora (2021) når han påpeker at en nøye transkribering hvor også slike detaljer blir inkludert er viktig, spesielt når dette er første gang for forskeren (s. 185).

I samfunnsvitenskapelig forskning handler også validitet som metoden som er valgt er relevant for å undersøke fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Problemstillingene som dukker opp her er altså om intervju som metode gir oss den informasjonen vi ønsker oss

for å kunne konkludere rundt problemstillingen om hvordan lærerne arbeider med anerkjennelse etter innføring av LK20. Det handler også om informantenes troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Gjennom et intervju får man kun informasjon gjennom hva informantene forteller som gjør det vanskelig å vite om svarene er valide. Svarene som gis kan også handle om hvordan informantene ønsker at de arbeider på. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at det informantene svarer også kan være slik de tror at de utfører egen praksis (s. 281). Før valg av metode gikk jeg mange runder med meg selv om jeg også skulle inkludere observasjon som metode. Dette både for å kunne være mer til stede i lærernes faktiske hverdag og praksis, men også for å kvalitetssikre at de refleksjonene informantene hadde faktisk stemte. Derimot ville ifølge Thagaard (2018) heller ikke observasjon kunne vært med på å gi meg et fullstendig og korrekt svar. Thagaard (2018) hevder det ville vært sannsynlig at om informantene ble satt i en slik situasjon hvor de visste at de ble observert så kan de gjøre ting på en annen måte enn de pleier å gjøre (s. 73). Ut fra dette konkluderte jeg med at observasjon ville gitt meg mer analysearbeid som ikke nødvendigvis ville tilført studien så mye mer. For å passe på at refleksjonene hos informantene i større grad kunne oppfattes som gyldige og relevante ønsket jeg at informantene skulle komme med konkrete eksempler på hvordan de arbeidet. Dette gjorde jeg når informantene ikke svarte konkret nok på spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at man i en intervjusituasjon må bruke spørsmål for å validere (s. 281). Da jeg etter hvert i intervjuprosessen mestret å løsrive meg fra strukturen ved å stille oppfølgingsspørsmål, ble intervjuet mer valid.

3.9.3 Etske hensyn og dilemmaer

Det er viktig å overveie ulike etiske hensyn og dilemmaer rundt arbeidet som gjøres i en studie. Dalland (2012) hevder at en av forutsetningene for å opprette et godt samarbeid mellom forsker og informantene i utvalget er å behandle deres personopplysninger på en respektfull måte (s. 95). Det er nettopp på grunnlag av at man behandler mennesker og deres privatliv at etiske dilemmaer og hensyn dukker opp. Kvale og Brinkmann (2015) forteller om etiske problemstillinger gjennom de sju stadiene i en forskningsprosess; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (s. 97). Noen av disse stadiene vil jeg komme nærmere inn på i neste avsnitt.

Valg av tema, formål, og valg av intervju som datainnsamlingsmetode skal både begrunnes i den vitenskapelige verden og at fenomenet som skal undersøkes er en berikelse for

menneskets situasjon. Under planleggingen ligger det etiske gjennom at informantene må ha gitt sitt samtykke til å delta, noe som gjelder i aller høyeste grad når lydopptak blir brukt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Thagaard (2018) påpeker likevel at det er vanskelig å legge til rette for at informantene har full kontroll på hva intervjuet skal inneholde. Dette fordi intervjueren gjennom intervjuet tolker situasjonen og hvilke spørsmål som skal bli stilt ut fra hvordan informanten svarer. På grunnlag av disse usikkerhetene er det viktig at jeg som forsker og intervjuer er bevisst i min rolle og ser til at intervjusituasjonen blir gjennomført på en etisk riktig måte (s. 113). I intervjusituasjonen påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at konsekvensene ved å delta for informantene må overveies. Dette vil si at intervjuet blir gjennomført på en behagelig og god måte som ikke vil påvirke informanten i negativ grad (s. 97). Ut fra dette var jeg opptatt av å lage en god atmosfære i tillegg til å sørge for å stille spørsmål som løftet informantens svar. Dette gjorde at informantene satt igjen med en følelse av at de hadde vært en bidragsyter, noe alle informantene uttrykte etter intervjuet.

Ved å velge intervju som metode vil man måtte vise respekt overfor privatlivet hos informantene ved å velge gode og ikke for personlige spørsmål. På denne måten unngår man at informanten utleverer informasjon som egentlig ikke var ønskelig å belyse (Thagaard, 2018, s. 113). I tillegg påpeker Tjora (2021) at selv om man i samfunnsforskning ikke står i fare for å skade informanten på noen måte, vil man uansett måtte unngå å komme inn på temaer informantene opplever som ubehagelige (s. 187). Tidligere nevnte jeg positiviteten rundt å skape en åpen og trygg atmosfære under intervjuet (Thagaard, 2018, s. 113). Fog (2007) setter dette i et etisk perspektiv og påpeker at en slik atmosfære også kan være med på å gjøre at informanten utleverer for mye (s. 228-230). Det er her mitt ansvar som forsker kommer inn. Det er i tillegg viktig at jeg evner å ta vare på informantens autonomi. Under intervjusituasjonene ble det stilt spørsmål som tok vare på dette. Jeg ønsket ikke å spørre mer om vi gikk inn på elevene informanten hadde, fordi jeg regnet med at informanten hadde sagt det informanten ønsket å si om situasjonen. Jeg ville også unngå å gå inn på personlige årsaker til informantens refleksjoner rundt egen praksis.

I og med at jeg brukte min arbeidsplass i tillegg til tidligere praksisskoler som rekrutteringsplass vil det være en noe personlig tilknytning mellom meg og informantene. Dette kan sees på som positivt fordi jeg som forsker velger ut informanter jeg tror vil ha nyttig kunnskap til studien. Derimot hevder Postholm (2010) at kjennskap til informantene kan være en negativ påvirkende faktor da informantene kan fortelle ting informanten

muligens ikke hadde sagt om informant og forsker ikke hadde kjent til hverandre fra før. Informanten henvender seg til forsker som en kollega eller en bekjent istedenfor som forsker. I andre intervjusammenhenger ville dette tillitsforholdet vært en del av den viktige fasen i forkant av intervjuet, gjennom å skape et profesjonelt tillitsforhold med informanten (s. 148). Ut fra dette kan man på mange måter si at å ha kjennskap til informantene fra før av ville stått i veien for å skape en profesjonell relasjon. På en annen måte vil det å ha et kjennskap gjennom arbeidsforhold si at det profesjonelle ligger til grunn allerede, og at tilliten ikke trengs å bli jobbet med i like stor grad. For at disse etiske problemstillingene skulle bli ivaretatt var det derfor viktig at jeg og informanten var profesjonelle. Jeg opplevde også at jeg som forsker i større grad kunne fokusere på andre deler av intervjuet enn å bare fokusere på å bygge tillit. Likevel er det viktig å poengtere at en slik intervjusituasjon er ny for de fleste som gjorde det viktig at jeg fokuserte på å skape en tillit mellom informanten og selve forskningsprosjektet i tillegg til situasjonen.

4. Presentasjon av funn

I denne masteroppgaven ville jeg intervjuere lærere for å få et innblikk i hvordan lærere arbeider med anerkjennelse etter den nye læreplanen ble innført, med tanke på at det hadde skjedd et verdiløfte. Jeg har derfor fått et innblikk i hvordan et utvalg med lærere på ulike skoler, med ulik bakgrunn og i ulike klasser ser på sin egen anerkjennelsespraksis. Funnene som presenteres og det svaret vi ender opp med vil derfor bare forklare oss en del av det store bildet. I og med at dette er kvalitativ forskning, ville ikke forskningen og resultatet blitt den samme om den hadde blitt utført av noen andre, da forskerens tolkningsmønster setter et preg på resultatet.

Gjennom denne delen vil funnene som har kommet frem av de seks intervjuene bli presentert. I og med at studien har seks informanter og derfor en del datamateriale, vil jeg kun presentere det jeg ser som viktigst under hver av temaene. Disse funnene gir meg et svar på problemstillingen for masteroppgaven; «*Hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse i skolen etter innføringen av LK20?*»

Drøftingen av funnene vil bli gjort i neste kapittel. Ut fra kodingen og analysen som har blitt gjort vil funnene bli presentert gjennom temaene 1) anerkjennelsesformer med kjærlighet og lærer-elev relasjonen, rettigheter og sosialverdsetting 2) dannelse, mer spesifikt faglig dannelse og identitetsutvikling og 3) verdier i lærerprofesjonen med hovedfokus på menneskeverd.

Jeg har valgt å sette kjærlighetsfæren sammen med lærer-elev relasjonen da disse handler om mye av det samme. Dette ser vi også gjennom informantenes svar. I tillegg sier teorien at det første nivået i kjærlighet forstås av den gjensidige anerkjennelsen som skjer i relasjonen mellom lærer og elev (Honneth, 2008, s. 104). Disse kategoriene er utarbeidet med grunnlag i teorien som er blitt redegjort for i kapittel 2. Informantene som nevnes blir presentert som «Informant 1, 2, 3, 4, 5 og 6». Når jeg henviser til informantenes egne svar, vil jeg markere det i kursiv for å skille de fra det jeg skriver.

4.1 Anerkjennelsesformer

I denne delen blir det presentert funn som omhandler kjærlighetsfæren og lærer-elev relasjonen. Disse to komponentene henger tett sammen, noe som også vises gjennom informantenes svar. Deretter skal jeg presentere informantenes svar rundt rettigheter og sosial verdsetting.

4.1.1 Kjærlighet og lærer - elev relasjonen

I starten av hvert intervju stiller jeg spørsmål som omhandler hva anerkjennelse betyr for informantene og hva som er viktig når de anerkjenner elevene. De aller fleste av informantene forklarer anerkjennelse på samme måte hvor de forteller at det handler om å se elevene. Informant 1 og 3 inkluderer også det å lytte til elevene hvor informant 1 sier at *å anerkjenne tenker jeg handler om å lytte til deres versjon av hvordan de opplever seg selv og situasjoner og anerkjenne at det er deres versjon, selv om jeg ikke nødvendigvis er enig i alt.* Hun forteller videre at målet hennes er å ha et åpent sinn når hun lytter selv om dette ikke alltid er like enkelt å få til. Jeg ønsker å få vite mer konkret hvordan hun lytter til elevene hvor hun forteller at *jeg bruker øyekontakt, se på dem, prøve å gå ned i høyde, ikke se ovenfra og ned og møte blikket. Prøve å skape et rom for dem som gjør at de føler seg trygge til å si ting som det er.* Informant 3 er opptatt av *at de føler de blir hørt, og jeg tar meg tid til å prate med dem hvis jeg ser at de trenger å prate, så gir jeg de tiden min uansett.*

Noen av informantene går mer konkret inn på hvordan de bygger relasjoner gjennom spørsmålene. Under spørsmålet om hva som er viktig for informanten når den skal anerkjenne elevene svarer både informant 1, 2, 5 og 6 at å interessere seg i eleven er viktig. Informant 2 sier at *det er viktig å snakke med dem om det de er opptatt av, og det er ikke alltid du syns deres interesser er interessant, men det er viktig for mange barn å bli sett for det de har opptatt av.* Informant 5 forteller at *det er viktig med en genuin nysgjerrighet og åpenhet på barnet, og vise en nysgjerrighet for det de er interessert i. Det er jo ofte en nøkkel for meg å bygge videre på særlig hos elevene som er mest utfordrende.* Da jeg spør informant 6 hva som er hans viktigste oppgaver som lærer svarer han blant annet at *jeg gir mye av meg selv og snakker med elevene om andre ting enn skole, når de kler på seg i garderoben spør jeg om hva de har gjort i helgen eller på fritiden. Jeg er opptatt av å tenke på de som de barna de er da og ikke bare elever, og da føler jeg at jeg også skaper en trygghet og at de føler at de kan si ting til meg da.* Under spørsmålet om hvordan

informanten bruker kjærlighet og omsorg i anerkjennelsen svarer han at han er opptatt av å engasjere seg i elevene sine. Informant 1 nevner noe av det samme under samme spørsmål. *Jeg er opptatt av å si hei og plukke opp ting jeg har snakka med dem om før, «hvordan gikk det hos legen». Huske kattens navn for eksempel. Det er jo noe med å bli kjent, lære dem å kjenne og bruke navn og være genuint interessert da.*

Informant 1 ønsker å fokusere på den fysiske kontakten med elevene gjennom å kunne trøste og gi klemmer uten å dulle for mye med elevene. Informant 2 sier at *de små er opptatt av å kose og det er naturlig å bruke det for alt det er verdt og sette de på fanget. Legge en arm rundt og si at nå vil jeg se hva du holder på med. Varme og omsorg er kjempeviktig.* Interessant er det at informant 3 som er kontaktlærer på 7.trinn forteller at *jeg er nok ikke en som klemmer eller har elevene på fanget, det er ikke min greie. Det er viktig at elevene ser på meg som en voksenperson og det ikke blir en slags venn, for det er fort gjort å havne der.* Informant 4, som er kontaktlærer på 2.trinn forteller derimot at *jeg er jo en veldig sønn klemmer så hvis barnet er komfortabelt med det så gjør jeg gjerne det. Klemmer og stryking på ryggen, og jeg er jo en veldig fysisk person da og det er mitt kjærlighetsspråk så det bruker jeg aktivt og det er mange barn som responderer godt på det. Også er det jo noen barn som ikke er komfortabel med klemmer og da bruker jeg gjerne positive ord.* Positive ord er også noe informant 3 bruker istedenfor fysisk kontakt. *Det går ofte heller i ros og muntlige tilbakemeldinger om at det du har gjort her er riktig og det du har tenkt er riktig.* Informant 6 forteller at *jeg blir jo veldig fort glad i folk rundt meg så det er ganske enkelt for meg, jeg viser anerkjennelse både med varme og kjærlighet, men også med tydelighet.* Jeg spør informanten videre om hvordan han viser varme og kjærlighet hvor han svarer at det både er gjennom genuin ros og fysisk kontakt.

Informantene trekker ikke frem relasjonsarbeid som noe nytt de har tatt i bruk fra den nye læreplanen. Jeg har derimot et spørsmål i intervjuguiden som går på hvilken måte de arbeider med anerkjennelse i praksis under den nye læreplanen hvor noen av informantene nevner relasjonsarbeid. De snakker om at det har skjedd en bevisstgjøring, hvor de har inkludert relasjonsarbeid i ulik grad og på ulike måter. Informant 1 forteller at hun har tatt i bruk anerkjennende kommunikasjon i større grad etter ny læreplan. *Anerkjennende kommunikasjon eller aktiv lytting handler jo om at hvis du sier noe så tar jeg tak det siste du sa for å løfte opp det. Og anerkjennende kommunikasjon kommer mer og mer frem i dagens lys fordi man anerkjenner den stemmen barnet har. Da skaper man trygghet slik at elevene tør å by mer på seg selv og opplever en tillit til meg som lærer.* Informant 2 drar ikke i like

stor grad som informant 1 frem relasjonsarbeid, men hun nevner at hun fokuserer mer på å se ungen og ha noen mål for dem, som hun sier henger sammen med det å anerkjenne dem. Det å bli hørt trekker informant 3 frem som det hun har valgt å fokusere mer på. Informant 4 forklarer at elevsyn, som også henger sammen med relasjoner, har kommet tydeligere fram i den nye læreplanen. Hun sier at *det med elevsyn handler jo også om relasjonsarbeid fordi det handler om hvordan jeg ser eleven og hvilken tillit de får for meg*. Informant 5 forteller at hun fokuserer mer på relasjonene elevene har seg imellom hvor hun har noe hun kaller for skrytestolen. *Da skal elevene si en positiv ting til eleven i skrytestolen da, og det skal være en genuin tilbakemelding*. Informant 6 nevner ikke mye som har endret seg eller som han har begynt å jobbe med etter den nye læreplanen. Han ønsker likevel å nevne at han er opptatt av at trivsel skal komme før læring og at trivsel er en forutsetning for læring.

4.1.2 Sosial verdsetting

Underveis i analysen legger jeg merke til at informant 5 er den eneste av informantene som forteller at sosial verdsetting har blitt et viktigere fokuspunkt etter innføringen av ny læreplan. Hun forteller at de jobber aktivt med dette hver dag gjennom *å bygge opp det sosiale gjennom at elevene sier positive ting til en elev*. Hun sier videre at dette har hjulpet på klassemiljøet og elevene som enkeltindivider. I tillegg fokuserer hun på at *elevene skal arbeide sammen i alle fag med oppgaver som er inkluderende for dem fordi de må samarbeide. Da blir det slik at hver og en elev har noe å bidra med som alle elevene må lære seg å ta vare på*.

Jeg spør informantene «Hvordan verdsetter du elevene i det sosiale fellesskapet?». Informant 5 trekker med en gang inn at alle skal føle seg inkludert og representert og knytter dette til kulturelt mangfold. Det samme gjør informant 4, hvor disse to er de eneste som snakker om flerkulturelt mangfold. Under dette spørsmålet sier flere av informantene mye av det samme, hvor informant 1 sier at hun er opptatt av at *alle elevene skal lære seg at deres stemme er viktig også i gruppa samme hvilken forutsetning de har*. Da er hun *veldig våken på at det ikke er de samme som blir spurt hele tiden*. Informant 5 sier at hun er opptatt av at alle elevene skal få svare, dette gjør hun gjennom *å la alle elevene få litt tenketid slik at alle elevene får en mulighet til å kunne svare*. Informant 6 trekker også frem håndsopprekning som en måte å verdsette elevene på i det sosiale, hvor han legger opp til håndsopprekning hvor det er stor sjans for at alle får deltatt. Informant 2 sier noe av det samme som de andre informantene som er blitt nevnt når hun påpeker at *det er viktig at de lærer seg at andre syns*

jeg er bra. Informant 1 påpeker at jeg kan se på dem som rekker opp hånda hvor jeg tar de elevene som strever og som er urolige når de er på, og da drar jeg inn i de ganske raskt fordi de ofte kan være utålmodige. Da gir jeg de en bekreftelse på at det de har å bidra med også er viktig, og det ser jo de andre elevene også. Alle disse informantene påpeker at selvtilliten hos elevene blir styrket gjennom en slik måte å anerkjenne elevene sosialt på.

Informant 2 og 3 sier begge at man som lærer må være oppmerksom på å anerkjenne ting elevene gjør for hverandre. Et eksempel på dette forteller informant 2 er *å trekke frem slike ting som at det var hyggelig å se at du ga plass til en som trengte å sitte. Informant 3 forteller at det er viktig å gi tilbakemeldinger på at nå var du en god lagspiller for eksempel og at de får komplimenter på at de tar vare på de andre. Videre forteller informant 3 om et tiltak for å anerkjenne elevene i det sosiale. Vi har begynt med ukas stjerne og da tar jeg frem det positive den eleven gjør i løpet av en uke som kan være en anerkjennelse av det sosiale og faglige, noe de gleder seg til. Denne eleven får en stjerne i slutten av uka. Dette kan for eksempel være at jeg er observant på hvordan eleven behandler andre i et gruppearbeid.*

Informant 3 er opptatt av å ha klassens time hvor elevene får mulighet til å si sin mening. Videre forteller hun at hun ønsker å være på deres nivå i disse timene og sier at *det er viktig at de av og til føler at jeg er på linje med dem, og derfor prater vi alle i klassen sammen hvor alle får si sin mening mens de andre må lytte. Da opplever jeg at de føler seg hørt av alle. Informant 4 ser på den sosiale verdsettingen ved at alle elevene har ikke det sosiale spillet godt forankret noe man må ta hensyn til, og prøve å få de frem slik at de føler på samme verdsetting som de andre. Jeg blir nysgjerrig og spør om hun kan utdype hvordan hun får frem disse elevene. Da svarer hun at det handler om å veilede de i riktig retning da og kanskje ikke gjøre dette foran hele klassa. Det samme sier informant 1 gjennom at min jobb i det sosiale er å løfte fram, også vet jeg at hvis jeg stadig vekk er borte og korrigerer det samme barnet, kan resten av klassen begynne å hakke på dem og. Hvis noen har litt dårlig status er det min oppgave å løfte de frem og inn i det sosiale, få de til å skinne litt. Jeg blir nysgjerrig og spør om konkrete eksempler på hvordan hun løfter disse frem. Hun forteller da at vi har en elev som ikke klarer å si r-lyden og da løfta jeg han frem i klassen og spurte de om de hadde lagt merke til at han ikke kunne si denne lyden og det hadde de. Også spurte jeg om de trodde han synes det var gøy å ikke kunne si lyden, noe elevene skjønnte at han ikke synes var gøy. Tenk dere hvor mye han øver på å si den lyden også er det noen som erter han for det. Så jeg prøver å dytte den følelsen ned i magen på de for å la de få kjenne*

etter hvordan det føles. Hun påpeker at ønsket hennes er at de skal kjenne på den følelsen neste gang de vurderer å gjøre noe slemt, fordi så vondt som du hadde det i magen nå, så vondt kjennes det for denne eleven når du gjør noe sånt. Informanten vil at elevene skal mestre å sette seg inn i de andre elevenes situasjon og behandle medelever med respekt.

4.1.3 Rettigheter

Under intervjuet stilte jeg informantene spørsmålet om hvordan de inkluderer elevenes rettigheter når de anerkjenner elevene. Den første reaksjonen informant 1 får under dette spørsmålet er *oi, har de rettigheter ja.* Jeg har lagt merke til under intervjuene at elevenes rettigheter og at lærerne skal anerkjenne gjennom rettigheter er det informantene er mest usikre på. Gjerne i form av hva som menes med rettigheter. Jeg må derfor under alle intervjuene stille oppfølgingsspørsmål fordi informantene ikke klarer å presisere svaret eller fordi de snakker om temaer utenom rettigheter. Jeg velger derfor i oppfølgingsspørsmålet og bruke begrepet selvspekt og spør hvordan de legger til rette for at elevene skal respektere seg selv gjennom anerkjennelse.

Informant 1 knytter da inn menneskeverd og sosial verdsetting i svaret sitt, som blir presentert senere under egne kapitler. Informant 2 forteller om anerkjennelse av elevene i det sosiale som ble presentert overfor. Informant 3 ser på rettigheter som at de får ha en stemme og at elevene får sagt det de ønsker. Elevmedvirkning kommer derfor frem som viktig for denne informanten. *De får lov til å komme med innspill på hvordan de ønsker at undervisningen skal være. Jeg er derfor opptatt av at jeg gjennom tillit gir de ansvar for egen læring.* Informant 4 forteller at *jeg håper jo at de føler seg likt behandlet da.* Jeg blir nysgjerrig og spør hvordan hun behandler de likt. Da svarer hun at *jeg vil ikke si at det er likt for alle, for det går jo ikke an å gjøre det samme for alle, fordi det gagnar jo ikke alle, men det at de får den samme opplevelsen og tilpasning er jo en del av det.* Både hun og informant 6 er opptatt av at elevene skal lære om rettigheter og hva som er rettferdig. Informant 4 sier at *det har jo blitt tatt opp i klassen også, hvorfor jeg ikke kan få det når han får det osv.* Da forklarer jeg jo at *noen trenger sånn og sånn.* Informant 6 forteller at *vi har snakket mye om rettigheter og om det er rettferdig at alle skal få det likt. For eksempel så vi en tegning med dyr hvor alle får samme oppgave, hvor det er vanskelig for dyrene å gjøre det samme når de ikke har samme utgangspunkt.* Informant 5 bruker også eksempler som elevene kan kjenne seg igjen i som gjør det lettere for de å forstå. *Ved å gjøre det slik kan elevene føle på at ja, men jeg føler det også slik og har det på den måten.*

Elevmedvirkning er noe de aller fleste av informantene nevner at de har tatt med seg fra den nye læreplanen som en bevisstgjøring. Informant 6 nevner derimot ikke elevmedvirkning som fremtredende fra den nye læreplanen, men han forteller at den nye læreplanen er en generell bevisstgjøring som gjør at han fokuserer på det han mener alltid har fungert for han i større grad. Han forteller at dagens læreplan står veldig i stil til hvordan han er som lærer. Derimot nevner han at i hans praksis er han opptatt av *å spørre elevene hva de har lyst til og hva de forventer av meg som lærer*. Han forteller også at håndsopprekningen som jeg nevnte i forrige kapittel ikke er for at elevene skal få være med å bestemme, det er heller en måte å inkludere alle elevene på. *Jeg gir dem heller valgmuligheter i det vi gjør med oppgaver og lar de velge veien selv. I gym har de for eksempel bidratt med ønsker til hva vi skal gjøre*. Informant 5 forteller at *det vi har jobbet mye med er helt klart demokrati og medvirkning, fordi jeg synes det er fint det her med å aktivere elevene, la de få brainstorme som er en del av den medvirkninga og demokratiet fordi de får ha en stemme*. Informant 4 sier i likhet med informant 4 at fokuset har blitt større på elevmedvirkning og det *å få med seg elevene når det skal tas avgjørelser, og det med elevens stemme kommer tydeligere frem i dagens læreplan enn før*. Demokrati og medvirkning forklares av informant 3 som at *det går inn på at de får lov til å uttrykke seg som de vil og sine tanker og refleksjoner, og at de blir anerkjent for det og at man ikke bare slår ned på det*. Denne ytringen blir jeg nysgjerrig på å ønsker derfor at informanten gir et eksempel på hva hun gjør om hun får et rart svar av elevene. *Da sier jeg at dette ikke var helt innenfor, men jeg setter pris på tanken*. Informant 3 er derfor den eneste som forteller hvordan man skal avslå, men samtidig ta vare på demokratiet og elevmedvirkningen. For en 1.trinns lærer som informant 2 er, synes ikke demokrati og elevmedvirkning å være veldig fremtredende annet enn at elevene får være med på å bestemme noen aktiviteter. Hun forteller heller om hvor stort tema dette var når hun arbeidet i 7.trinn i fjor, hvor hun opplevde at demokratiet ble noe helt annet når man ikke tok tak i det i klassen. Hun forteller videre at *medbestemmelse er jo en del av det å bli trygg i seg selv og det må man jo jobbe med når man er 7.trinns lærer*.

4.2 Dannelse

Denne delen handler om informantenes svar både gjennom faglig dannelse og identitetsutvikling og den personlige dannelsen hos elevene. I intervjuguiden har jeg et eget spørsmål som omhandler dannelse og hvordan lærerne er med på å utvikle

dannelsesprosessen hos elevene. Det var noe ulikhet i hvor ofte dannelse ble nevnt hos informantene og om de fokuserte mest på identitetsutvikling eller faglig dannelse.

4.2.1 Identitetsutvikling

Identitetsutvikling kommer tydelig frem spesielt hos informant 1 og 4. Informant 1 forteller at identitetsutvikling er noe av det hun setter høyest når hun anerkjenner elevene. Hun mener at elevene utvikler sin identitet gjennom å føle på trygghet og åpenhet. Informant 4 påpeker viktigheten av at man er tydelig når man skal anerkjenne elevene, slik at elevene forstår at det er en anerkjennelse der. Informant 1 trekker inn konflikthåndtering hvor hun ikke er opptatt av hvem av elevene som har rett, men at elevene får lov til å si sin mening om saken. På den måten mener hun at elevene utvikler empati både overfor andre, men også seg selv. Hun påpeker i tillegg at dannelse er veldig viktig fordi det *legger fundamentet i et barns liv*. Da jeg ber informant 4 fortelle om hvordan hun arbeider med dannelsesprosessen hos elevene gjør hun dette på ulike måter. Hun er opptatt av både sosial og personlig utvikling og at dette skal fokuseres mye på i klassen. I likhet med informant 1 nevner hun empatitrening som viktig for identitetsutvikling. Hun er også opptatt av at elevene skal mestre å sette seg inn i situasjoner, hvor de i klassen løser ulike caser med ulikt budskap. Informant 5 peker også på konflikthåndtering både når hun forteller om verdsetting i det sosiale og som en del av dannelsesprosessen. Jeg legger merke til at hun mener at elevene utvikler identitet gjennom måten hun løser konflikter på. Dette begrunner hun gjennom å si at *jeg vil heller prate med elevene isolert om det oppstår noe*. Informant 2 er opptatt av å skape en identitet gjennom at alle blir inkludert. Hun forteller at hun ønsker å *stille spørsmål slik at alle kan få svare og at de blir sett og anerkjent med det de bidrar med. Da skaper de en identitet ved at de er en del av klassen og at jeg utvikler meg her*.

Jeg legger merke til at svarene hos informant 3 er noe ulikt fra de andre informantene da informant 3 kun nevner identitetsutvikling og personlig dannelse på et av spørsmålene om hvordan hun er med på å danne elevene. Da forteller hun at hun er opptatt av *lære elevene gode verdier og holdninger, og at dette er viktigere enn det faglige*. Hun forteller i tillegg at en måte å arbeide med identitetsutvikling på er å ha åpne samtaler med elevene i plenum rundt hvilke verdier og holdninger hun forventer fra elevene. Selv om hun sier at dette er viktigere enn det faglige kommer det frem gjennom intervjuet at hun er mer opptatt av den faglige dannelsen og tilretteleggingen. Dette vil jeg presentere i neste kapittel. Informant 6 forteller i likhet med informant 3 at elevene skal utvikle gode verdier, hvor han mener at

dette kan bli gjort gjennom klassereglene. Fokuset hos informant 6 er også at elevenes trivsel kommer før læringen hvor han sier at *hvis det er noe som murrer hos elevene kan man ikke bare kjøre på med fag for det skaper usikkerhet, så jeg er ikke redd for å sette på pauseknappen, jeg vil få det bra i klassen. Så lenge de trives og har det bra så kan man gjøre mye.* Han poengterer at anerkjennelsen og danningen skjer gjennom at klassereglene blir byttet ut av og til fordi at elevene har mestret å lære seg reglene. Informant 6 er ikke alene med å koble danning til klasseregler da også informant 3 bruker dette. Hun forteller også at hun bruker klassereglene aktivt hvor hun lar elevene tenke over om de har gjort det som forventes av dem i forhold til regler og innsats. Jeg spør derfor hvordan dette kan knyttes til danning, hvor hun svarer at *det er viktig at elevene går inn i seg selv og hvordan de er som personer for å kunne utvikle seg videre. Nettopp det å være bevisst i seg selv.* Informant 2 forteller at *ungene vil ha rutiner* og mener også at elevene skaper en identitet gjennom dette, fordi de blir bevisst på egen væremåte.

Selv om informant 1 ikke nevner klasseregler som en måte man kan danne elevene på nevner hun at hun *kaster lys på ønsket atferd.* Hun ønsker ikke å gi oppmerksomhet til elever med uønsket atferd, men hun poengterer at det ikke alltid er like enkelt. Det er viktig for henne at elevene ikke mister ansikt i klasserommet, noe også informant 2 forteller. Informanten mener at det å miste ansikt kan gå ut over identitetsutviklingen, fordi elevens væremåte er en stor del av elevens identitet. Informant 4 er opptatt av hvordan elevene håndterer situasjoner i etterkant og ber elevene om å si unnskyld. Dette skiller informant 4 fra informant 1, da informant 1 ikke ønsker å oppfordre elevene til å si unnskyld, men at dette skal komme av egen fri vilje.

Det å skape selvstendige individer er en stor del av identitetsutvikling og danning, og blir nevnt av flere av informantene. Informant 5 er den eneste av informantene som nevner selvstendighet som noe hun har jobbet mer med etter innføringen av ny læreplan. Hun hevder at *elevene blir selvstendig av å lære at de skal kommunisere hva de trenger og ut fra det klare seg selv etter hvert.* I tillegg forteller hun at læreplanen oppfordrer til nettopp dette, ved å inkludere selvstendighet både i personlig og faglig dannelse. Jeg legger merke til at informant 3 som arbeider som 7.trinns lærer fokuserer mer på det faglige og ønsker at elevene skal *ha ansvar for egen læring og bli selvstendig gjennom det.* I tillegg nevner hun selvstendighet under spørsmål om danning. Hun jobber for at elevene skal bli selvbevisste og snakker med elevene om hva som er gode valg. Jeg spør derfor om hvordan dette gjør elevene mer selvstendige, hvor hun svarer at *når elevene kjenner seg trygg på det de gjør og*

kjenner på et ansvar så vil de i større grad oppleve at de mestrer å greie seg selv. Informant 4 nevner selvstendighet som noe av det viktigste hun sørger for som lærer. Hun forteller at *jeg er opptatt av at de prøver å finne ut av ting selv eller ved å spørre læringspartner før de spør meg.* Da jeg spør informant 1 om hvordan hun inkluderer kjærlighet og omsorg i anerkjennelse, påpeker hun at hun ønsker å lære sine elever å bli selvstendig gjennom å ikke dulle med dem selv om hun trøster de. De skal lære seg å komme seg videre fra noe selv og ikke være avhengig av andre like ofte.

4.2.2 Faglig dannelselse

Jeg vil i starten av dette kapitlet nevne at faglig dannelselse ikke blir nevnt av informant 1. Hun fokuserer i større grad på selve identitetsutviklingen og den personlige dannelsen elevene har, og skal igjennom i løpet av skoleårene. Dette ble presentert i forrige kapittel. Noe av det samme gjelder informant 5 selv om hun nevner faglig innsats i et av svarene sine.

Jeg legger merke til at informant 3 i stor grad fokuserer på tilpasset opplæring og at man skal anerkjenne elevenes læringspotensial når det kommer til den faglige dannelsen. Faglig anerkjennelse kommer også frem som det informant 3 har fokusert mest på etter innføringen av ny læreplan, noe som skiller informant 2 og 3 fra de andre. Informant 3 er opptatt av å variere undervisningen og forteller i tillegg at *elevene må kjenne at de faglige refleksjonene de har blir anerkjent.* Da jeg spør informant 3 om hva som er viktig for henne når hun anerkjenner elevene og hva anerkjennelse betyr for henne, svarer hun at *det ikke er noe mål for de som er minst muntlig aktive at de skal bli mest muntlig aktiv.* I tillegg er hun mer opptatt av å anerkjenne arbeidsprosess og innsats enn selve resultatet. Det samme mener informant 2 da hun forteller at *det er viktig å se hva de har lagt ned i arbeidet og ikke rose og undergrave når de ikke har gjort sitt beste.* Det skal kreves noe av elevene og anerkjennelsen må være troverdig. Informant 6 og 4 er opptatt av å gi elevene faglig mestring gjennom å tilrettelegge for at dette skal skje. Dette gjør informantene gjennom å legge opp til faglige situasjoner som er overkommelige for elevene.

Informant 2 påpeker at hun har blitt mer bevisst på spesielt elevsyn i det faglige etter innføringen av ny læreplan. Hun forteller at hun har *fått det elevsynet mer inn i undervisningen for det handler om hvordan du legger opp undervisningen og at du anerkjenner de ulikt, fordi de lærer på ulike måter hvor også variert undervisning spiller en stor rolle.* Informant 6 forteller at også han er opptatt av at man skal anerkjenne innsats og at

dette kun skal gjøres om de faktisk har gjort en god jobb, noe også informant 5 forteller. *Det er viktig å gi anerkjennelse på den måten at du forteller hvorfor tegningen var god.* Konkret og troverdig anerkjennelse er derfor viktig for disse to informantene.

Informant 4 ser på anerkjennelse gjennom å anerkjenne det elevene kan fra før av og bruke det videre i opplæringen. Hun påpeker videre at *det er viktig å gi elevene gode tilbakemeldinger i forhold til hvor de er der og da og hvor de skal videre.* Ut fra dette ble jeg nysgjerrig og spurte hvordan dette førte til faglig dannelse. *Elevene vet at det de har lært fra før av betyr noe, og når de får konkrete tilbakemeldinger kan jeg sørge for at elevene utvikler seg videre. Derav en faglig utvikling og en faglig dannelse.* Dette blir også fortalt av informant 6 som også påpeker at hyppige tilbakemeldinger på forskjellige måter kan ha en stor innvirkning på elevenes faglige dannelse. I tillegg sier han at *det er usedvanlig viktig å gi tilbakemelding på det vi lærere oppfatter som små ting, for de blir gjerne oppfattet som større ting av spesielt de små elevene.* Informant 6 påpeker at en slik måte å anerkjenne faglig på alltid har vært en del av hans praksis. I og med at den faglige anerkjennelsen har blitt fokusert mer på i læreplanen så har han opplevd dette som en bevisstgjøring.

Tverrfaglig arbeid som en måte å oppnå faglig dannelse på blir ikke trukket frem av alle informantene som noe de har tatt med seg fra LK20. Likevel er det to av informantene som har tatt med seg det tverrfaglige fra den nye læreplanen. Tverrfaglig arbeid er noe informant 1 nevner at hun fokuserer mer på etter ny læreplan. Hun mener at et tverrfaglig arbeid legger i større grad opp til mer kreativ læring som vil omfavne flere elever. Det samme gjør informant 3 og forteller samtidig at tverrfaglig arbeid henger tett sammen med anerkjennelse. Jeg spør henne om hun kan utdype dette, hvor hun forteller at *livsmestring, demokrati og medborgerskap handler både om anerkjennelse på ulike måter, men også danning.* Hun lar elevene arbeide med disse temaene hvor det er stor åpenhet i klassen.

4.3 Verdier i lærerprofesjonen – menneskeverd

Jeg velger å presentere funn som kan knyttes til menneskeverd i denne delen fordi menneskeverdet er en av lærerprofesjonens fire grunnleggende verdier (Lingås, 2011, s. 113). Det var også denne verdien informantene trakk frem under intervjuene som ble gjennomført.

Menneskeverd er en av verdiene som kommer frem som viktig for mange av informantene. Informant 1, 5 og 6 nevner menneskeverd flest ganger gjennom intervjuet og forklarer menneskeverd som å la elevene kjenne på at de er like mye verdt og viktigheten med å anerkjenne elevenes stemme. I tillegg påpeker informant 3 at det handler om å *akseptere dem for dem de er og jeg prøver ikke å endre dem til en norm*. Informant 5, sier noe av det samme når hun forteller om å *se og møte et menneske for den de er*. Informant 4 nevner kun menneskeverd når jeg spør om elevenes rettigheter hvor hun svarer at *jeg vil ikke si at det er likt for alle og jeg er opptatt av å få elevene til å skjønne at det ikke er likt for alle*. Fokuset hos informant 3 som er 7.trinns lærer er som tidligere nevnt større rundt menneskeverd gjennom tilpasning og tilrettelegging av undervisningen.

Spørsmålene i intervjuet er utarbeidet slik at spørsmål om hvordan informantene arbeider med anerkjennelse generelt blir stilt før de mer konkrete om læreplan og anerkjennelse. Dette for å lettere kunne se om dette er noe lærerne alltid har gjort, eller om det er en endring som har skjedd etter innføringen av læreplanen. Informant 2 ser på anerkjennelse av menneskeverd som noe av det viktigste i jobben som lærer. Det ser derimot ut til at den nye læreplanen ikke har så stor påvirkning på hennes praksis, da hun har jobbet mye med menneskeverd før innføringen av LK20. Informant 1 kobler også anerkjennelse sammen med menneskeverd og forteller at hun har fokusert mer på menneskeverd og verdier under ny læreplan. Det samme gjelder informant 5 som sier at menneskeverd er en av de viktigste verdiene hun verdsetter i sitt arbeid som lærer og i måten hun anerkjenner elevene på. Både informant 5 og 6 forteller at de er opptatte av at også elevene skal lære om menneskeverd, og hvordan de selv utvikler gode verdier og ser på andre som likeverdige. Jeg blir nysgjerrig på hvordan dette gjøres og informant 5 forteller at *vi har trivselsuker hvor vi jobber med menneskeverd*. Informant 6 kobler også menneskeverd til det sosiale gjennom å gi elevene gode sosiale verktøy som gjør at de utvikler gode sosiale verdier. De lærer også å anerkjenne andre gjennom disse gode verdiene. I tillegg forteller informant 6 at menneskeverd var en del av hans lærerpraksis før den nye læreplanen kom, men at han i større grad opplever en bevisstgjøring. Derfor har han inkludert menneskeverd i sin praksis på flere måter enn før, hvor han forteller at *vi har ofte temadager hvor vi blant annet jobber med ulike verdier og hva vi mennesker er verdt slik at elevene får en forståelse av sin verdi*.

Det kommer tydelig frem at menneskeverd er en viktig verdi for lærerne i ulik grad og på ulike måter. Selv om informantene jobber med anerkjennelse, nevner bare to av informantene mangfold og anerkjennelse av flerkulturelle elever. I spørsmålet om hvordan

informantene bruker kjærlighet og omsorg i anerkjennelsen av elevene svarer informant 4 at *vi har jo flerspråklige elever så da må man jo bruke deres språk og hilse på deres språk også, og at man hilser om morgenen på ulike måter*. Informant 5 svarer mye av det samme da hun sier at *det er viktig å hilse på forskjellige måter slik at alle føler seg representert og inkludert, så det gjør vi hver morgen*. Forskjellen mellom de to svarene er at informant 5 bruker dette som en måte å anerkjenne rettighetene elevene har. Disse informantene har fokusert mer på kulturelt mangfold etter at den overordnede delen i læreplanen har integrert dette i større grad enn før.

4.4 Oppsummering av funn

I kapittel 4 i masteroppgaven ble det presentert funn som jeg vil oppsummere i denne delen. Disse funnene sammen med drøftingen i neste del vil belyse problemstilling og forskningsspørsmål for studien.

I relasjonen mellom lærer og elev så vi at hovedfokuset hos informantene var å se elevene, hvor noen av informantene også var opptatt av å lytte. Informantene påpekte viktigheten av å ha et åpent sinn i denne lyttingen. De fortalte at relasjoner bygges gjennom å engasjere seg i elevenes interesser. Kjærlighet og omsorg var gjennomgående hos flere av informantene. Det var et tydelig skille mellom informantene i form av at noen fokuserte på fysisk kontakt, mens andre bygde relasjoner gjennom positive ord. Et fellestrekk hos alle informantene var at relasjonsarbeid hadde vært en viktig del av deres praksis før den nye læreplanen ble tatt i bruk. Likevel trakk noen av informantene frem anerkjennende kommunikasjon som mer fremtredende etter ny læreplan. Det har også vært en bevisstgjøring på at trivselen må være på plass før læring kan skje hos flere av informantene.

Det var tydelig at sosial verdsetting ble viktigere for en av informantene etter den nye læreplanen, mens de andre opplevde en bevisstgjøring. Informantene påpekte at alle skulle føle seg inkludert og få muligheten til å ytre sitt svar i gruppa. Dette la flere av informantene opp til gjennom håndsopprekning. Alle informantene fortalte at selvtilliten hos elevene ble styrket på denne måten. To av informantene skilte seg fra de andre ved å påpeke viktigheten av å anerkjenne det elevene gjør for hverandre.

Det var utfordrende for informantene å presisere svar som gjaldt elevenes rettigheter. Noen av informantene knyttet rettigheter til menneskeverd og sosial verdsetting, mens andre til

elevmedvirkning. Da var de opptatte av at elevene skulle få ytre sin stemme og være en aktør i egen læring. Samtlige av informantene nevnte elevmedvirkning som et ytterligere fokus etter innføringen av ny læreplan.

Identitetsutvikling var på ulike måter noe av det viktigste hos informantene. Konflikthåndtering, empatitrening og identitetsutvikling gjennom å anerkjenne elevenes bidrag til det sosiale var noe av det informantene fokuserte på. For at elevene skal utvikle gode holdninger brukte flere informanter klasseregler. Dette opplevde de som viktig for at elevene skulle bli bevisst på egen væremåte.

Selvstendighet var et viktig tema både gjennom identitetsutvikling, men også den faglige dannelsen. Her oppstod det et skille mellom informantene da ikke alle fokuserte i like stor grad på den faglige dannelsen. To av informantene fokuserte mer på faglig dannelse etter den nye læreplanen. Det å anerkjenne innsatsen hos elevene og at denne anerkjennelsen skulle være oppriktig, ble nevnt av noen av informantene. Å gi gode tilbakemeldinger var en stor del av anerkjennelsespraksisen hos informantene for å hjelpe elevenes faglige utvikling. De påpekte at det var viktig at disse tilbakemeldingene handlet om hvordan elevene lå an og hvordan de skulle jobbe videre. Tverrfaglig arbeid blir lite nevnt av informantene, men to av informantene fokuserer mer på tverrfaglig arbeid etter ny læreplan.

Det ble tydelig at *menneskeverd* var den verdien fra læreplanen og lærerprofesjonen som var viktigst under alle intervjuene. Det at elevene må lære om menneskeverd og likeverd var viktig for noen. Et par av informantene pekte på menneskeverd som en bevisstgjøring som følge av ny læreplan, mens noen hadde denne verdien med seg før den nye læreplanen kom. Kulturelt mangfold og flerspråklige elever ble ikke nevnt av mange, men det var spesielt viktig for to av informantene som en del av menneskeverdet.

5. Drøfting

For å belyse problemstilling og forskningsspørsmål for studien vil det bli gjennomført en drøfting ut fra funn og teori.

Problemstillingen for studien er:

Hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse i skolen etter innføringen av LK20?

Forskningsspørsmålene for studien er:

- 1) *Hvordan opplever barneskolelærere endringer i arbeidet med anerkjennelse etter innføringen av LK20?*
- 2) *Hvordan kommer barneskolelæreres verdier og holdninger til uttrykk i deres anerkjennelsespraksis etter innføringen av LK20?*

Drøftingen som vil foregå i dette kapitlet deles inn i to deler ut fra forskningsspørsmålene som ble nevnt ovenfor. Under forskningsspørsmål 1 og første del i drøftingen vil fokuset være på å inkludere teori om Honneths (2008) anerkjennelsesformer og dannelse. Forskningsspørsmål 2 skal belyses gjennom å drøfte teori fra kapitlet om lærerprofesjonen. Her vil informantenes svar rundt menneskeverd komme frem i tillegg til andre verdier og etikk som vil påvirke informantenes arbeid med anerkjennelse. Samtidig vil det også inkluderes andre teorier som er relevant. Gjennom dette vil man kunne belyse hvordan lærerne arbeider med anerkjennelse etter innføringen av LK20.

5.1 Forskningsspørsmål 1: *Hvordan opplever barneskolelærere endringer i arbeidet med anerkjennelse etter innføringen av LK20?*

Det kommer tydelig frem hos samtlige informanter at det ikke har skjedd store endringer i arbeidet med anerkjennelse etter innføringen av LK20. Dette kan på en måte forklares med at den nye læreplanen ikke har vært lenge i skolen slik at den ikke har rukket å bli integrert enda. På en annen måte kan dette handle om at informantene selv ikke har satt seg like godt inn i den nye læreplanen fordi de allerede har funnet sin lærerstil som fungerer godt. De følger de viktigste prinsippene fra læreplanen, men har valgt å fortsette sin praksis som før. Likevel ser vi ut fra informantenes svar at den nye læreplanen er en bevisstgjøring på ulike prinsipper som informantene allerede har tatt i bruk. Samtidig har vi sett at et fåtall av informantene har integrert noen nye verdier og prinsipper fra læreplanen. Det er denne bevisstgjøringen og informantenes måte å arbeide med anerkjennelse på som vil bli drøftet videre.

Relasjoner og hvordan disse bygges er viktig for alle informantene. Informant 6 forteller om relasjonsbygging og anerkjennelse som grunnleggende for at elevene skal føle seg trygge og trives på skolen. Dette går på mange måter hånd i hånd med Bordevich og Valen (2019) sin forskning hvor resultatene fortalte at anerkjennelse påvirker det psykiske hos elevene, deltakelse i klassen og mestring i det faglige. I relasjonsbygging og i anerkjennelse er samtlige informanter opptatt av å se elevene. Noen av informantene forteller at dette gjøres gjennom å lytte til elevene og møte de med omsorg. Dette ser man er forenelig med det Berger og Luckmann (2000) sier om å være til stede i elevens nærvær (s. 48). Anerkjennende kommunikasjon som handler om at elevene skal føle seg hørt var noe informant 1 tok med seg fra den nye læreplanen. Denne informanten er opptatt av å ta tak i det elevene sier og bruke det slik at de føler seg lyttet til. Dette støttes av Skrove (2019) da han snakker om viktigheten av oppmerksomhet og aktiv lytting som en måte å gi omsorg til barnet på (s. 142). Hattie (2013) forteller gjennom sin forskning at blant annet omsorg er viktig for å bygge gode relasjoner (s. 185). Likevel kan dette sees på med et kritisk blikk da det ikke alltid er like enkelt å tilby anerkjennende kommunikasjon til de elevene som for eksempel har utfordrende atferd. Disse elevene skal også kunne føle seg lyttet til. Det er her informant 3 forteller at man må kunne avslå elevenes svar og meninger og samtidig anerkjenner elevene. Dette kan bli gjort gjennom å anerkjenne måten eleven har tenkt på om det er i situasjoner med håndopprekning, og samtidig påpeke at det ikke var det lærer var

ute etter. Kristiansen (2014) understreker på mange måter dette gjennom å si at når lærer har et positivt elevsyn vil eleven føle seg ansvarsfull og en aktiv deltaker i egen læring (s. 83). Dette vil igjen være motiverende og gjøre at eleven ønsker å ytre seg på en god måte neste gang.

Så ser vi gjennom det Ertesvåg (2019) forteller at å se elevene som samtlige av informantene var opptatt av også handler om å møte elevene der de er og være til stede. Spørsmålet er jo hvorvidt en lærer har mulighet til å se alle elevene og møte alles potensial. Schaaning (2020) poengterer nettopp dette når han sier at det er et uoppnåelig ideal at lærer skal klare å se alle elevene. Jeg stiller meg også kritisk til hvordan man som lærer kan være like godt til stede i alle elevenes nærvær, og skape gode relasjoner. Elevene har ulike behov og lærer må derfor være til stede på ulike måter, noe også Kristiansen (2014) påpeker. Samtlige av informantene forteller at dette er enklere når man kjenner elevene godt, fordi man vet hva hver enkelt trenger. På en måte kan det at Schaaning (2020) stiller seg kritisk til dette handle om at det ofte er en stor forskjell på det faglige og sosiale nivået hos elevene. På en annen måte kan klassens størrelse ha en stor betydning. Det vil ikke være like lett for en lærer å se alle elevene i en større klasse, hvor det er elever med store utfordringer enn en liten klasse med få utfordringer. Flerkulturelt mangfold kan være en slik utfordring på mange måter. Det er bare to av informantene som er innom dette temaet under intervjuene, noe jeg på mange måter stiller meg kritisk til. På en måte kan grunnen til at dette ikke ble nevnt være at spørsmålene ikke var rettet mot utfordrende elevgrupper. På en annen måte vil man kunne tro at flerkulturelt mangfold ikke blir sett på som en stor utfordring av informantene. Samtidig er kulturelt mangfold en stor del av den nye læreplanen, og burde ut fra det jeg mener ha vært en naturlig bevisstgjøring hos informantene. Når man gjennomfører et intervju vil man som jeg nevnte under forskningens kvalitet bare få en indikasjon på informantenes praksis gjennom det de sier. Det kan derfor hende at de også fokuserer på andre temaer som ikke ble nevnt under intervjuet.

Informant 1, 2, 5 og 6 forteller at en stor del av anerkjennelsen og relasjonsarbeidet deres handler om å engasjere seg i elevenes interesser. Nordahl (2012) understreker at dette er viktig da elevene føler seg sett om deres interesser blir møtt og at lærer interesserer seg i elevenes liv (s. 28). Flere av informantene eksemplifiserer dette da de forteller at de snakker med elevene om hva de gjør på fritiden. I tillegg påpeker noen av informantene at elevenes interesser også er viktig i undervisningen. Dette er forenelig med Nordahl (2012) sine poenger om at elevenes interesser hører til i den faglige dannelsen, og at undervisningen blir

mer relevant for elevene slik (s. 140). Informantenes fokus på interesse støttes i stor grad av Smette et al. (2017) som forteller at koblingen mellom lærer og elev blir sterkere. Man kan stille spørsmålstegn ved hvor enkelt det er å interessere seg i for eksempel dataspill for lærere som ikke kan noe om dette. Dette er noe også informant 2 forteller at er utfordrende. Likevel er elevenes interesser en stor del av relasjonsbygging og noe læreren må kunne mestre, noe også Downer et al. (2015) påpeker gjennom at man skal verdsette elevenes livsverden. Tidligere så vi at Drugli (2012) trakk frem at relasjonsarbeidet påvirkes av hvilke egenskaper lærer har (s. 31). Dette kan på mange måter bety at en av egenskapene en lærer må ha er å engasjere seg i elevenes interesser. Noen av informantene forteller også at åpenhet rundt elevenes interesser kan bidra til å forstå barnet på en bedre måte. Både Skrove (2019) og Kristiansen (2014) sier at det er den voksne som har ansvaret for å anerkjenne og bygge relasjoner og må derfor gjøre denne innsatsen. Man kan også stille seg kritisk til Skrove (2019) og Kristiansens (2014) poenger da en voksen er avhengig av at elevene åpner seg opp og inviterer den voksne inn i deres livsverden for å kunne engasjere seg i elevene og deres interesser. Honneth (2008) forklarer kjærlighet som det første nivået av den gjensidige anerkjennelsen fordi individene utøver bekræftelse og verdsetting overfor hverandre (s. 104). Elevene må altså oppleve en gjensidig anerkjennelse for å kunne invitere lærer inn i deres livsverden. Man kan på en måte si at informantenes fokus på den oppriktige anerkjennelsen er et eksempel på dette. Informantene ønsker at anerkjennelsen skal være genuin som gjør at elevene vil kjenne på at relasjonen de har med lærer baserer seg på tillit. Opplever elevene tillit vil de i større grad henvende seg til lærer som vil styrke relasjonen, og som vil gjøre det mulig for lærer å bruke elevenes interesser aktivt. Åmot og Skoglund (2019) forteller at resultatet av gjensidig tillit er at elevenes selvtillit styrkes (s. 22).

Informantene fokuserte på kjærlighet og omsorg på ulike måter. Noen gjennom fysisk kontakt og andre gjennom ros og tilbakemelding. Unneland (2019) forteller at så lenge anerkjennelsen blir gitt på riktig måte, er ros og tilbakemeldinger fint (s. 116). Informant 3 og 4 er opptatt av å gi elevene genuin ros, som i større grad går på innsats og måten elevene gjør ting på enn selve resultatet. Ut fra dette kan man si at informantenes fokus går inn under Unneland (2019) sin teori. Elevene opplever anerkjennelsen som genuin fordi den blir gitt ubetinget (s. 116). Det ble tydelig gjennom analysen av funn at informantene som arbeidet på de lavere trinnene fokuserte mer på fysisk kontakt som en måte å gi kjærlighet på. Informanten som arbeider på 7.trinn, fokuserte mer på ros og tilbakemeldinger. Dette forklarte hun var både på grunn av hva hun selv foretrakk, men også at 7.trinnselever ikke

har like mye behov for fysisk kontakt som 1.trinnselever har. Når lærer skal vise kjærlighet og anerkjennelse overfor elevene har også væremåten hos lærer mye å si. Hvis man ser på dette med et kritisk blikk kan konsekvensen av at lærer ikke viser kjærlighet gjennom fysisk kontakt være negativt for de elevene som har behov for det. For å ivareta menneskeverd og andre verdier i lærerprofesjonen og i læreplanen må lærer derfor legge til rette for å møte elevenes behov. Dette er noe Drugli (2012) også påpeker er ytterst viktig gjennom å hevde at alle elever har ulike behov som må bli møtt. Samtidig skal ikke lærer måtte gå på tvers av egne prinsipper, når lærer uansett skaper gode relasjoner med elevene og sørger for at de har det bra. Dette kan knyttes til det asymmetriske forholdet som Kristiansen (2014) påpeker er mellom lærer og elev. Informant 3 har på grunnlag av sin kunnskap mer makt enn elevene og skal gjøre gode avgjørelser på grunnlag av dette (s. 83). I tillegg har lærer et handlingsrom som gjør at lærer gjennom sitt profesjonelle skjønn skal ta gode avgjørelser for å ta vare på elevene (Haug & Mausethagen, 2019, s. 29).

Informantene fortalte at sosial verdsetting i den nye læreplanen har vært en bevisstgjøring. Likevel var det en av informantene som så på den sosiale verdsettingen som mer enn en bevisstgjøring. Informanten bygger opp det sosiale gjennom at elevene skal si positive ting til hverandre hver dag. En av de andre informantene fokuserer på å anerkjenne elevene når de er flinke til å ta vare på de andre i klassen. Disse to eksemplene kan man på mange måter si at henger tett sammen med Honneth (2008) sine teorier rundt sosial verdsetting. Begge informantene legger opp til situasjoner hvor elevene får muligheten til å kjenne på anerkjennelse fra de andre elevene på to ulike måter. Dette gjør at eleven som får positive ord ser på disse ferdighetene og egenskapene som verdige hos en selv (Honneth, 2008, s. 130). En problemstilling i situasjonen hvor elevene skal si positive ting til hverandre er at disse positive ordene kan bli gitt uten at det nødvendigvis er en mening bak det. Elevene ønsker heller å «få det gjort» fordi det er en lærerstyrt aktivitet. Samtidig vil dette uansett være en positiv aktivitet for å inkludere alle elevene, hvor lærer må sørge for at det skjer på ulike måter for å gjøre det mer spennende og viktig for elevene. I den andre situasjonen kommer anerkjennelsen mellom elevene mer naturlig fordi det ikke er en skapt situasjon fra informanten. Honneth (2008) poengterer også at den gjensidige anerkjennende holdningen er viktig som man på mange måter ser at er målet for informanten. Derimot kan denne holdningen kun oppstå om elevene har felles mål og like verdier (s. 130). På en måte kan dette skje gjennom verdiene og holdningene som blir lært gjennom klasseregler som samtlige informanter inkluderer i undervisningen. Samtidig vil det være utfordrende å se til

at alle elevene har like verdier da elevenes verdier påvirkes av ytre faktorer utenom skolen. En løsning på dette vil være slik som Jordet (2020) forteller at lærer og elever må arbeide sammen mot et felles mål (s. 103). Dette vil være mulig om lærer inkluderer elevene aktivt i undervisningen og i klassefellesskapet. Elevmedvirkning er viktig for flere av informantene hvor en av informantene påpeker at elevene må få være aktør i egen læring for å kunne utvikle seg selv. Jordet (2020) forteller at elevmedvirkning er viktig tidlig i skoleløpet (s. 120). Samtidig kan man stille seg kritisk til hvordan dette kan samle klassen mot samme mål og verdier da ikke alle elevene får mulighet til å medvirke hver gang. Dette poengterer også informant 6 da han sier at det er helt umulig å inkludere alle elevenes stemme hele tiden. Ut fra dette ser man at informant 6 sine tanker ikke er forenelig med det Jordet (2020) sier om å inkludere elevmedvirkning tidlig i skoleløpet (s. 120). Da må fokuset heller være som i teorien til Kristiansen (2014). Målet ikke er å inkludere alles stemme, men at elevene føler seg som et betydningsfullt individ i klassen (Kristiansen, 2014, s. 82). Det er nettopp dette synet som skal gjøre at elevene og lærer jobber sammen mot målet som Honneth (2008) påpeker (s. 130).

Mange av informantene forteller også om elevmedvirkning som en måte å selvstendiggjøre elevene på. Jordet (2020) påpeker at elevmedvirkning henger sammen med myndiggjøring og at det er lærernes oppgave å gjøre elevene til selvstendige individer (s. 120). Informant 5 forklarer som den eneste av informantene at å gjøre elevene mer selvstendig er noe hun virkelig har tatt med seg fra ny læreplan. Hun forklarer selvstendighet som at elevene må kunne kommunisere hva de trenger, noe som indikerer at hun ser på selvstendighet i et identitetsperspektiv. Jordet (2020) forteller om selvstendighet som noe lærer må ha fokus på i sin praksis fordi de skal kunne ta eierskap til eget liv (s. 120). Åmot og Skoglund (2019) hevder at dannelsesprosessen skal gjøre elevene til selvstendige individer (s. 19). Dette kan man på mange måter si at henger sammen med informantens fokus på selvstendighet. Informant 3 hadde større fokus på den faglige selvstendigheten hvor hun forteller at elevene skal ha ansvar for egen læring og bli selvstendig på denne måten. Dette er forenelig med Sæverot (2017) som påpeker at det er viktig at elevene innehar selvstendige ferdigheter også utenom det sosiale (s. 48). Under intervjuene ble det tydelig at det ikke var alle informantene som fokuserte like mye på både identitetsutvikling og faglig dannelse. På mange måter kom det frem at informantene som arbeidet på 1. og 2.trinn ikke fokuserte like mye på den faglige dannelsen og selvstendigheten, som informantene fra 4. og 7.trinn gjorde. Dette kan man jo være kritisk til da det på mange måter er like viktig med faglig dannelse og selvstendighet i

1.trinn som på 7.trinn. Samtidig påpeker Jordet (2020) at elevene må kunne ta mer ansvar for egen læring utover i skoleløpet (s. 120). Dette kan på mange måter tolkes som at selvstendigheten som skjer gjennom identitetsutvikling og det sosiale må være på plass før man kan jobbe med den faglige selvstendigheten. Tidlig i skoleløpet bør fokuset være på at elevene skal kunne uttrykke seg og skape relasjoner selv.

For å oppnå dannelse av elevene, spesielt under konflikthåndtering og håndtering av atferd forteller informant 1 at hun kaster lys på ønsket atferd. Informant 2 forteller det samme om at man ikke ønsker et negativt lys på elevene med uønsket atferd. Honneth (2008) forteller om krenkelser som skjer om eleven kjenner på manglende anerkjennelse (s. 140). Det er nettopp dette disse to informantene ønsker å unngå gjennom å håndtere konflikter utenom klassefelleskapet. Så kan man diskutere hvor enkelt det er å alltid ta slike konflikter utenom klassen når det bare er en lærer som også skal være til stede for de andre elevene. Samtidig vil man kunne bruke friminutt og andre muligheter slik at det ikke går utover de andre elevene. Derimot vil det være situasjoner som oppstår i undervisningen hvor elevene er urolige som også påvirker de andre elevenes konsentrasjon hvor det ikke er mulig å vente. Da vil det være viktig å bruke metoder som flere av informantene trekker frem, som for eksempel å gi blikk, fysisk berøring eller andre ting som gjør at det ikke havner negativt fokus på eleven. Honneth (2008) forteller at krenkelser, som gjentakende negativt fokus på en elev, vil både påvirke selvverd hos eleven, men det vil også påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Dette fordi man ikke lenger har tillit overfor lærer, som igjen kan påvirke tillit og relasjoner med andre (s 140-142). Derfor kan man på mange måter si at om informantenes måte å løse uønsket atferd på fungerer, vil man kunne unngå det Honneth (2008) presenterer som konsekvenser av krenkelser. Slik vi ser dukker relasjonsbygging opp som viktig her også hvor informant 1 påpeker viktigheten av å ha gode relasjoner med elevene for å finne metoder som fungerer for hver enkelt elev. Drugli (2012) er med på å vise hvor viktig relasjonsarbeid er når hun påpeker at relasjonen kan utvikle progresjon eller hemme (s. 69). Det samme sier Downer et al. (2015) som også legger til at relasjoner også påvirker det sosiale.

Da informantene kommer i snakk om konflikthåndtering forteller informant 1 at konflikthåndtering for henne ikke er å ha fokus på hvem av elevene som har rett. Hun fokuserer heller på at elevene får si sin mening og at elevene skal la den andre si sin mening for å utvikle empati. Informant 4 forteller i likhet med informant 1 at empatitrening er viktig i identitetsutviklingen. Drugli (2012) påpeker at empati fra lærer viktig for at elevene skal

utvikle empatiske verdier (s. 37). Det kan man på mange måter si at informant 1 viser gjennom å være åpen for elevenes innspill. Samtidig er det viktig at lærer er til stede aktivt i samtalen da man ikke skal forvente seg at elevene mestrer å løse en konflikt selv. Gjennom dette er det viktig slik som Drugli (2012) påpeker at lærer må være bevisst sin egen påvirkningskraft i samtalen (s. 37).

5.1.1 Oppsummering etter forskningsspørsmål 1

Slik jeg forklarte i starten av drøftingen påpeker samtlige informanter at det ikke har skjedd en markant endring i deres anerkjennelsespraksis etter LK20. Etter å ha drøftet informantenes svar opp mot teori og tidligere forskning ser vi tydelig hvor fokuset og bevisstgjøringen hos informantene ligger. Relasjonsarbeid kommer sterkt frem og er noe som dukker opp under flere andre temaer som en forutsetning for anerkjennelsespraksisen. Det å bygge gode og solide relasjoner mellom lærer og elev er viktig i konflikthåndtering og faglig danning. I tillegg er lærer- elev relasjonen viktig for at elevene skal kunne utvikle gode relasjoner til hverandre og seg selv. Dette både fordi relasjonen eleven har med lærer påvirker hvordan eleven trives i klassen, men også fordi lærer er en rollemodell for elevene.

Informantenes syn på ny læreplan virker å være at man ikke må endre egen praksis. Derimot kan man se på utskifting av læreplan som en bevisstgjøring hvor målet er at lærere følger samfunnets og skolens utvikling. Hovedendringen fra LK06 til LK20 er ifølge Nordvik et al. (2017) at skolens verdier skal komme mer til uttrykk (s. 328). Det er nettopp dette informantene også påpeker gjennom denne bevisstgjøringen de opplever. Likevel trekker noen av informantene frem temaer som elevmedvirkning, sosial verdsetting og kulturelt mangfold som noe de har tatt med seg fra LK20. Ut fra dette kan det konkluderes med at fokusområdene hos utvalget av lærere i denne studien har blitt tydeliggjort.

5.2 Forskningsspørsmål 2: *Hvordan kommer barneskolelæreres verdier og holdninger til uttrykk i deres anerkjennelsespraksis etter innføringen av LK20?*

Under dette forskningsspørsmålet vil jeg drøfte funn rundt temaer som likeverd, menneskeverd og inkludering som er verdier i LK20 og i lærerprofesjonen. I tillegg vil det være interessant å drøfte andre verdier og etiske begrunnelser i lærernes anerkjennelsespraksis. Det vil være spesielt interessant å se på lærerens samfunnsmandat, autonomi, primær- og sekundæretikk som kjennetegner lærerrollen. Jeg vil gjennom drøftingen ta utgangspunkt i noen situasjoner som er blitt nevnt i kapittel 4. Disse vil bli drøftet videre med fokus på etiske og verdimessige refleksjoner. Gjennom å gjøre dette vil man få en forståelse av hvordan informantene har brukt sitt handlingsrom basert på verdier og etikk i anerkjennende valg. Fokuset er på å se hvordan lærerne bruker verdigrunlaget i LK20 og i lærerprofesjonen for å anerkjenne elevene.

Slik vi så i presentasjonen av funn var menneskeverd den verdien som var absolutt viktigst for informantene. Informant 2 påpekte at menneskeverd var noe av det viktigste i læreryrket, og skilte seg derfor fra de andre informantene. Informantens påstand er i tråd med det Valen-Sendstad og Christensen (2019) sier da de forteller at menneskeverd skal bli høyt verdsatt i samfunnet og skolen. I tillegg påpeker de at menneskeverdet skal ligge til grunn i faglig og sosial utvikling (s. 12-13). Informanten er kontaktlærer på 1.trinn. På mange måter kan man stille spørsmålsteget ved hvordan informanten skal ha tid til å ta vare på menneskeverdet hos mangfoldet av elever i en klasse. Dette poengterer hun selv da hun sier at man fort blir opptatt av ting som skal fikses og gjøres og at man glemmer elevene litt. På den ene siden kan dette tolkes slik at de mange viktige oppgavene lærere har når elevene starter på skolen kan gjøre slik at lærerne ikke har tid til stoppe opp å møte og lytte til elevene. Lærernes oppgave er å lære elevene å lese, skrive, regne, utvikle digitale ferdigheter og gode verdier (Lingås, 2011 s. 119). Lista er lang. Spørsmålet er derfor om en lærer har tid og kapasitet til å være 100% til stede på alle måter. I denne tidsklemma og ønske om å møte alle elevene vil alltid diskusjonen om å være flere lærere i klasserommet komme frem. Da hadde man i større grad hatt mulighet til å være til stede for elevene. Samtidig har informanten heller fokusert på å spille ballen over til elevene, og mener derfor at hun på denne måten kan klare å være mer til stede på mange områder. Ut fra dette kan man si at informanten har tatt et profesjonsetisk valg, da hun reflekterer over hvordan elevene kan komme best mulig ut av alt som skal gjøres (Lingås, 2011, s. 149).

Informant 1, 5 og 6 forklarer menneskeverd ved at elevene skal føle seg like mye verdt, og at elevenes stemme må verdsettes. I tillegg skal alle elevene bli møtt for den de er. Deres forklaring av begrepet vil man kunne si at handler om både inkludering, likeverd og demokrati. Dette er i tråd med Haug og Mausestaden (2019) sine teorier som sier om at dette er samfunnsverdier lærerne må ta vare på (s. 29). Informant 3 knytter menneskeverd til den faglige utviklingen, som støttes av Valen-Sendstad og Christensen (2019, s. 13).

Det er tydelig at informantene knytter menneskeverd til likeverdighetsprinsippet som også er en av fire verdier i lærerprofesjonen (Lingås, 2011, s. 113). Flere av informantene påpeker samtidig at menneskeverd er noe som både har vært en bevisstgjøring, og som de har tatt med seg fra LK20. Ut fra dette ser vi at menneskeverd både er en del av LK20 men også verdier i lærerprofesjonen. På mange måter kan dette forklares gjennom at verdigrunnlaget i læreplanen er basert på lærerprofesjonens fire grunnleggende verdier. Lingås (2011) påpeker at menneskeverd handler om at man har frihet og beskyttelse (s. 113). Dette kan man si eksemplifiseres av informant 3 som forteller at man skal akseptere elevene og ikke prøve å endre de til en norm. Elevene skal på mange måter ha frihet til å være seg selv. Flere av informantene påpeker at de ønsker at elevene skal lære om menneskeverd, at det ikke er likt for alle og betydningen av dette.

Samfunnsmandatet hos lærerne står sterkt og Valen-Sendstad og Christiansen (2019) hevder at menneskeverd også handler om det at elevene skal utvikle gode verdier for å være en god deltaker i samfunnet (s. 12-13). Dette går på mange måter inn under det informant 5 og 6 forteller da de påpeker at gode verdier og menneskeverd henger sammen hvor det er viktig at elevene blir bevisst på egne holdninger. Lærernes samfunnsmandat handler også om at elevene skal utvikles både personlig, faglig og sosialt gjennom god støtte fra lærer (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19). Da stiller jeg med en gang spørsmålet hvordan lærer skal kunne hjelpe hver elev til å utvikles på disse områdene. Dette poengterer også Valen-Sendstad og Christensen (2019) ved å si at det store mangfoldet som er i skolen i dag gjør det utfordrende å møte alle elevene på en god måte. Dette fordi elevene har ulikt behov og forutsetninger. På en måte kan man si at relasjonsarbeidet lærer gjør er en viktig del for å vite hva alle elever trenger. I tillegg viser Hatties (2013) forskning at den positive holdningen lærer har i relasjonen med elevene også bidrar til god utvikling, da elevene føler seg anerkjent for den de er. Samtidig vil det også kreve mye tid fra lærer og finne ut av elevenes behov. Informant 5 forteller om en måte å inkludere verdier i undervisningen på gjennom å ha trivselsuker hvor de for eksempel jobber med menneskeverd. Da forteller informanten at elevene lærer

om gode verdier og hvordan man skal se andre som likeverdige. På den måten vil man kunne si at elevene utvikler seg både personlig og sosialt, da de blir bevisst i seg selv og har gode holdninger ovenfor andre. I tillegg vil de være mer åpne for den faglige utviklingen om de trives med seg selv og andre (Honneth, 2008, s. 182).

Autonomien handler om lærerens handlingsrom til å tilpasse ut fra elevgruppen og skolens rammer. Handlingsrommet oppfordrer til at lærer tar selvstendige valg ut fra den kunnskapen læreren besitter (Haug & Mausethagen, 2019, s. 28). Det vil derfor være interessant å løfte frem hvordan autonomien påvirker anerkjennelsespraksisen hos læreren. Her vil jeg spesielt se på anerkjennelse i form av konflikthåndteringen som en av informantene var innom. I en slik situasjon må lærer basere sine refleksjoner og avgjørelser på verdier og etikk for å kunne ta riktig valg. I en situasjon som informant 1 trekker fram var hun opptatt av å høre begge sider i en sak. Ser man på dette gjennom primæretikken var valgene informanten gjorde basert på relasjoner og tillit og ønske om å respektere begge elevene som var involvert. Primæretikken baserer seg nemlig på holdninger og at handlingen i seg selv skal være god (Lingås, 2011, s. 16). Derimot handler sekundæretikken om hva som er resultatmessig riktig. På en måte kan det at informanten ønsket at elevene skulle ytre sin mening var positivt fordi resultatet av det er utvikling av empati overfor hverandre. På en annen måte avhenger en slik måte å løse en konflikt på av at elevene forstår hvorfor det er viktig å forstå den andre. Derfor kan man si at flere av informantenes fokus på å lære elevene om menneskeverd, likeverd og respekt er en veldig positivt. Informant 1 ønsker å la elevene få ytret sin stemme, noe som vil bety at hun ønsker å ta vare på menneskeverdet, likeverdet og demokratiet i situasjonen. Ut fra dette utøver hun et profesjonelt skjønn, og viser med det at hun bruker kompetansen sin til å takle en konflikt basert på verdier og etikk.

En annen situasjon jeg ønsker å trekke frem er informant 6 som forteller at han ikke bruker håndsopprekning som en måte å la elevene få være med å bestemme på. Fokuset hans er heller at elevene skal kjenne seg inkludert. På en måte kan dette tolkes som at informanten ønsker å la elevene ytre sin stemme, men at han er klar på at det ikke nødvendigvis betyr at eleven får bestemme. Han bruker derfor sitt handlingsrom til å inkludere elevene på den måten han ønsker ut fra det han har kunnskap om og tror på. Dette kan man på mange måter si at støttes av Valen-Sendstad og Christiansen (2019) som påpeker at så lenge elevene blir møtt med verdsetting vil de utvikle egen identitet fordi de blir møtt av lærer. Så fokuset hans er heller på at elevene føler seg lyttet til enn at alle elevene skal få bestemme. Det ser vi også at påpekes av Kristiansen (2014) gjennom at elevene har rett til å få være med å delta, men at

det ikke betyr at elevene får medvirke (s. 82). På en annen måte vil man også kunne tolke informant 6 sin bruk av håndsopprekning som at han er klar over hvor utfordrende det er å la alle få si sin mening gjennom håndsopprekning. Samtidig løser han dette gjennom å inkludere elevmedvirkning ved at elevene selv får velge i oppgaver. Man kan stille seg kritisk til at informant 6 ikke er opptatt av å bruke håndsopprekningen som en type elevmedvirkning, når mange av de andre informantene gjør det. Derimot handler det om at hver enkelt lærer må ut fra sitt handlingsrom gjøre selvstendige valg basert på etikk og profesjonelt skjønn for sin klasse (Haug & Mausethagen, 2019, s. 29).

5.2.1 Oppsummering etter forskningsspørsmål 2

Under forskningsspørsmål 2 har jeg drøftet funn under verdiene menneskeverd, likeverd og demokrati. Her kommer det tydelig frem at menneskeverd er viktig hos flere av informantene, hvor de også knytter menneskeverd til både likeverd, demokrati og respekt. Ansvaret på å inkludere disse verdiene ligger hos læreren som i tillegg skal lære elevene grunnleggende ferdigheter og så mye mer. Dette store ansvaret kan av og til gjøre at lærer ikke har kapasitet til å møte verdiprinsippet som ligger i læreplanen og i lærerprofesjonen. Likevel kommer det tydelig frem at informantene ønsker å sette elevene først. Det ser ut til at informantene også ønsker å lære elevene om menneskeverd og hvorfor dette er en viktig verdi både i skolen og samfunnet.

I tillegg har fokuset vært på å gå i dybden på hvordan lærerne tar sine anerkjennende valg, hvor jeg trakk frem to situasjoner. I begge situasjonene så man at informanten brukte handlingsrommet sitt til å ta vare på verdiene menneskeverd og demokrati. Gjennom primæretikken, som handler om å ta gode valg basert på tillit og respekt, fokuserte informant 1 på å opprettholde tilliten i relasjonen med elevene (Lingås, 2011, s. 16). Resultatet informanten ønsket gjennom sekundæretikken, som handler om at handlinger og holdninger skal ha et praktisk formål, var å la elevene ytre sin mening for å utvikle empati (Lingås, 2011, s. 16). I den andre situasjonen som ble drøftet konkluderte jeg med at informantens hovedfokus var å la elevene delta gjennom å bli lyttet til. Han brukte derfor sitt handlingsrom til å ta en avgjørelse som var best for sin klasse, da han så at elevmedvirkning ikke var like enkelt å gjennomføre med håndsopprekning.

Ut fra drøftingen av forskningsspørsmål 2 kommer det tydelig frem at verdiene i LK20 er integrert i informantenes verdier og holdninger, noe som også gjenspeiles i deres praksis. I

tillegg kan man på mange måter si at verdiene i læreplanen og lærerprofesjonen bygger på det samme. Dette ser vi ut fra at blant annet menneskeverd og demokrati har en stor plass i lærernes praksis, men også i LK20.

6. Konklusjon

Formålet med masteroppgaven var å finne ut av hvordan barneskolelæreres anerkjennelsespraksis har endret seg etter innføringen av LK20. Valg av tema kom som et resultat av verdiløftet i LK20. Det skulle fokuseres mer på verdier som i stor grad kan knyttes til anerkjennelse. Jeg ønsket derfor å se hvordan informantenes anerkjennelsespraksis foregikk to år etter innføringen. Det var interessant å se om informantene har endret praksis når anerkjennelse hadde fått en større betydning i LK20.

For å besvare problemstillingen ble det utarbeidet to forskningsspørsmål. Disse er 1) *Hvordan opplever barneskolelærere endringer i arbeidet med anerkjennelse etter innføringen av LK20?* og 2) *Hvordan kommer barneskolelæreres verdier og holdninger til uttrykk i deres anerkjennelsespraksis etter innføringen av LK20?* Drøftingen av forskningsspørsmålene har hjulpet meg til å belyse problemstillingen: *Hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse etter innføringen av LK20?*

Ut fra drøftingen av forskningsspørsmålene har det nå blitt konkretisert hva slags endringer informantene i studien har gjort etter innføringen av LK20. I tillegg har vi sett hvordan verdier kommer til uttrykk i praksis når de anerkjenner elevene. Jeg ønsker å påpeke at da denne studien er basert på et utvalg læreres arbeidspraksis, vil ikke dette fortelle oss hvordan alle lærere arbeider etter innføringen av LK20. I tillegg vil man under et intervju bare få en forståelse av hvordan informantenes praksis er basert på hva de sier. Likevel opplevde jeg under intervjuene at informantene i stor grad mestret å reflektere over egen praksis, da de også kom med eksempler.

Under drøftingen av teori og funn i forskningsspørsmål 1 var det tydelig at relasjonsarbeid var viktig for informantene. Relasjonsarbeid kom også frem i teorien som en viktig del av lærerprofesjonen og en stor del av anerkjennelsesbegrepet. Det er viktig at lærer møter elevenes forutsetninger for å utvikle danning av identitet og faglig dannelse (Åmot & Skoglund, 2019, s. 19). I tillegg forteller Honneth (2008) at den gjensidige anerkjennelsen som skjer mellom to individer er viktig for at individene øker selvfølelse og selvtillit (s. 104-106). Relasjonsarbeid vises å være viktig i lærerprofesjonen da elevene skal bli møtt gjennom respekt og menneskeverd (Lingås, 2011, s. 113).

Informantenes forklaring på den intersubjektive relasjonen stemte i stor grad med teorien da informantene mente det handler om å se elevene. Selv om relasjonsarbeidet alltid har vært en viktig del av informantenes anerkjennelsespraksis påpekte informantene et større fokus på å engasjere seg iblant annet elevenes interesser og å lytte. Derimot påpekte informantene at det ikke har skjedd en stor endring i deres måte å anerkjenne elevene på. Funnene viste at informantene var mer bevisst på relasjoner de hadde med elevene sine. De viste også at de hadde en større forståelse av hvor viktig relasjonsarbeid er for den faglige og sosiale utviklingen.

Det så ut til å være en grunnleggende tanke hos informantene å gjøre elevene selvstendige både faglig og sosialt. Dette knyttet de sammen med anerkjennelse da en selvstendigjøring vil gjøre at elevene mestrer å utvikle identitet, relasjoner til andre og ansvar for egen læring (Åmot & Skoglund, 2019, s. 19). Anerkjennelse ble derfor sett på som noe mer enn den omsorgen og verdsettingen som skjer i det personlige og det sosiale. Anerkjennelse handler også om å verdsette egen faglig utvikling og bli verdsatt av andre (Sæverot, 2017, s. 48). På den måten utvikler elevene både en sosial selvstendighet, men også en faglig selvstendighet da de utvikler tro på seg selv gjennom andre (Honneth, 2008, s. 106).

I drøftingen av forskningsspørsmål 2 ble det tydelig at lærerne aktivt bruker verdier fra lærerprofesjonen og læreplanen i anerkjennelsespraksisen. Menneskeverd, demokrati og likeverd ble trukket frem av informantene som aller viktigst. Dette støttes av Valen-Sendstad og Christiansen (2019) som også forklarer hvorfor disse verdiene er viktige for lærere. Handlingsrommet lærere har som gjør at de skal ta gode og reflekterte valg gjennom å ta vare på etikk og verdier kom tydelig frem under drøftingen av to situasjoner. Informantene ønsket å unngå krenkelser av elevene. Dette kan sees i lys av Bordevich og Valens (2019) forskning som forteller at unnvikende anerkjennelse eller krenkelse er svært skadelig for eleven. Målet hos informantene var heller å anerkjenne og inkludere alle elevene for å ta vare på relasjonene i klassen og mellom elev og lærer. Selv om informantene var tydelig på at læreplanen ikke ble brukt kontinuerlig, så vi likevel at informantene integrerer mange av de samme verdiene som finnes i læreplanen i deres praksis. Dette kan være mye på grunn av at verdiene i læreplanen og lærerprofesjonen er de samme.

I søket etter tidligere forskning viste det seg raskt at anerkjennelse etter LK20 ikke har blitt forsket på før. Jeg undrer meg hvorfor det er lite forskning generelt knyttet til hvordan lærere opplever ny læreplan i praksis. Jeg mener at lærerne har en viktig rolle i utarbeidelsen av

læreplaner da det er lærernes praksis som blir formet. Dette var på mange måter med på å tydeliggjøre masteroppgavens relevans. Det er viktig å samarbeide med lærere da de har god kunnskap om hvordan skolehverdagen og undervisningspraksisen er. Det var dette som var mitt mål med dette forskningsprosjektet. I og med at anerkjennelse har blitt en stor del av både samfunnet og skolen og et større fokus i LK20, mener jeg også at dette må få et større fokus i forskningen.

Man så tydelig at læreplanen var en bevisstgjøring av lærerens allerede eksisterende praksis. Det jeg derimot ønsker å fokusere litt ekstra på er lærernes arbeidsforhold. Vi har sett gjennom teori og drøfting at elevene er avhengig av at lærer setter av tid til å bli sett. Slik lærerhverdagen og praksisen hos lærerne er i dag vil det være svært utfordrende å møte elevene på den måten læreplanen legger opp til. Den norske skolen har et stort mangfold, som gjør det ekstra utfordrende. Jeg nevnte tidligere at lærertetthet og mengden arbeidsoppgaver ikke stemmer overens. Ved å løfte dette frem håper jeg på et større fokus på å bedre arbeidsforholdet for lærerne, da dette vil virke positivt overfor elevene. Elevene vil oppleve en større anerkjennelse både personlig, sosialt og faglig om lærerne har mer tid og kapasitet.

Jeg har tydelig presisert i denne masteroppgaven et stort ønske om å vie plass til lærernes stemme. Det har derimot ikke blitt fokusert på elevenes perspektiver og hvordan lærernes mulig endrede anerkjennelsespraksis har påvirket elevene. Anerkjennelse gjennom lærer – elev relasjonen blir påpekt av Honneth (2008) som viktig på grunn av emosjonelle bindinger og økt selvtillit hos eleven (s. 106). Anerkjennelse er derfor noe som skjer mellom to individer hvor det er viktig hvordan det mottagende individet tar imot anerkjennelsen. På grunnlag av dette hadde det vært interessant å forske videre på elevenes opplevelser av lærerens anerkjennelsespraksis etter innføring av LK20. Sammen med lærerne blir også elevene påvirket av endringer i læreplanen, men dette forutsetter at lærernes praksis har endret seg. Ut fra funnene i forskningen som ble gjennomført, så vi at det ikke hadde skjedd en betydelig endring. Derfor er det ikke sikkert at elevenes perspektiv hadde vært like nyttig å inkludere så kort tid etter innføringen. Dette er derimot noe som kunne vært interessant å se på om noen år når læreplanen er godt integrert i skolen.

I utvalget hadde jeg seks informanter fra ulike skoler. En mulig svakhet ved studien er at jeg ikke hadde flere informanter som arbeidet på mellomtrinnet. Det var et flertall informanter som var lærere på 1. og 2. trinn, som gjorde at jeg hadde godt utvalg representanter derfra.

Det hadde derimot vært interessant å ha flere informanter fra mellomtrinnet for å kunne ha sammenlignet en større mengde data. Da hadde man kunnet sett informant 3 sine perspektiver i lys av andres. På grunn av utfordringer i rekrutteringen var dette ikke mulig.

Et utvalg på seks informanter betyr også et stort datamateriale. Derfor måtte jeg velge ut det som var mest relevant for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen i masteroppgaven. Det jeg ikke fokuserte på i like stor grad var to av informantenes fokus på tverrfaglig tema som en måte å anerkjenne elevene på faglig. Disse informantene så på det tverrfaglige som en måte å jobbe mer variert på for å inkludere flere elever i undervisningen. Likevel inkluderte jeg disse informantenes fokus på faglig dannelse for å gjenspeile Downer et al. (2015) sin forskning som sier at anerkjennelse og relasjoner påvirker den faglige utviklingen hos elevene. Jeg tok en beslutning på å utelukke tverrfaglighet da det ikke var et like stort fokus hos alle informantene. I tillegg måtte teoridelen inneholdt relevant teori om tverrfaglighet. Dette kunne derimot vært en interessant forskningsvei videre.

7. Litteraturliste

- Berger, L. P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Unge Pædagoger.
- Bordevich, K. & Valen, S. B. (2019). Anerkjennelse i skolesamfunnet. *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(2), 21-32. [Anerkjennelse i skolesamfunnet | The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice \(cumbria.ac.uk\)](https://www.cumbria.ac.uk/jyve/)
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Doseth, M. (2011). *Paideia* – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13 – 38). Vigmostad & Bjerke.
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martinez, J. F. & Ruzek, E. (2015). Measuring Effective Teacher Student Interactions From a Student Perspective: A multi-level Analysis. *Journal of Early Adolescence*, 35, (5-6), 722-758. [Measuring Effective Teacher-Student Interactions From a Student Perspective \(inn.no\)](https://www.inn.no/journal/early-adolescence/2015/5-6/722-758)
- Drugli, M.-B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.
- Ertesvåg, S. K. (2019). Interaksjon mellom lærer og elever – nøkkelen til eit godt læringsmiljø. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.-J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø*. (s. 166 – 182). Cappelen Damm Akademisk.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2.utg.). Akademisk Forlag.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers – an introduction*. Longman.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. & Mausestaden, S. (2019). Å være lærer. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.-J. Krumsvik (Red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (s. 17-42). Cappelen Damm Akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Høilund, P. & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde* (2.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Karseth, B. (2019). Læreplanen som kunnskaps- og kulturbærer i dagens utdannings- og samfunnskontekst. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen: spenninger og dynamikker* (s. 73-88). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3.utg.). Novus Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen)
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Fagbokforlaget.

-
- Lingås, L. G. (2011). *Etikk for pedagoger* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 21 \(2016–2017\) - regjeringen.no](#)
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Nordvik, N., Øierud, G. L., Jørgensen, C. S., Hagesæther, G., Midttun, A., Kvamme, O. A. & Skeie, G. (2017). Ny overordnet del av læreplanen for skolen. *Plan og praksis – barnehage og skole*, (4), 327-337. [Ny overordnet del av læreplanen for skolen | Prismet \(uio.no\)](#)
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø - Lovdata](#)
- Pettersen, S. K. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.-B. & Jacobsen, D.-I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M.-B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rubin, H.J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing. The art of Hearing Data* (2.utg.). Thousand Oaks.
- Schaaning, E. (September, 2020). *Pedagogikkens begrensinger*. Arr – idehistorisk tidsskrift. [Pedagogikkens begrensinger | Arr – idéhistorisk tidsskrift \(arrvev.no\)](#)
- Skrove, B. R. (2019). Hvilken voksen vil jeg være for barn? I R.-I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (2.utg., s. 137 - 150). Universitetsforlaget
- Smette, I., Stefansen, K. & Silseth, K. (2017). Å koble seg på elevers livsverden – betraktninger fra lærere. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og*

- ungdomssliv: Læring i skole, hjem og fritid.* (s. 23 – 36). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæverot, H. (2017). Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 47-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107 – 131). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. I K.E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk og kompetent* (s. 15-26). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Unneland, A.-K. R. (2019). Så flink du er – om anerkjennelse og vurdering. I R.-I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (2.utg., s. 112 – 133). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 24. august). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/#:~:text=Verdi%C3%B8ft,ny%20overordnet%20del%20av%20I%C3%A6replanverket.>
- Valen-Sendstad, Å. & Christensen, I. R. (2019). Introduksjon: Menneskeverd – mangfoldige forståelser for en mangfoldig skole. I I. R. Christensen & Å. Valen-Sendstad (Red.), *Menneskeverd – en utfordring for skole og samfunn* (s. 11 – 38). Cappelen Damm Akademisk.
- Ødegård, I.-K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Åmot, I. & Skoglund, I. R. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R.-I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (2.utg., s. 18-38). Universitetsforlaget.

8. Vedlegg 1: NSDs godkjenning av prosjektet



[Meldeskjema](#) / [Anerkjennelse i LK06 og LK20](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
851639

Vurderingstype
Standard

Dato
19.09.2022

Prosjekttittel
Anerkjennelse i LK06 og LK20.

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

Prosjektansvarlig
Ana Lucia Lennert Da Silva

Student
Martine Mittet

Prosjektperiode
22.08.2022 - 15.06.2023

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 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

9. Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Barneskolelæreres anerkjennelsespraksis etter innføring av LK20

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere arbeider med anerkjennelse i praksis etter innføringen av LK20. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I 2020 skulle alle lærere tilpasse sin praksis etter prinsipper og verdier som ble verdsatt i den nye læreplanen. I og med at dette i stor grad påvirker lærere og deres arbeid og undervisning ser jeg det som viktig at lærerne får en stemme. Jeg ønsker å undersøke hvordan barneskolelærere arbeider med anerkjennelse nå under ny læreplan. Det vil være interessant å se hvordan lærernes praksis har endret seg, og om den har rukket å endre seg fra den gamle læreplanen. En av momentene som skulle komme enda sterkere fram var verdiene skolen og undervisningen skal bygges på. Dette ble kalt et verdiløft hvor spesielt menneskeverd kan kobles tett opp mot anerkjennelsesbegrepet. Derfor er dette et høyst relevant tema og undersøke nå. Anerkjennelse har siden starten av min utdanning vært viktig for meg og jeg synes det er interessant å se hvordan ulike lærere løser dette i praksis. Jeg ønsker derfor å invitere deg til intervju hvor spørsmålene kommer til å handle om hvordan du arbeider med anerkjennelse.

Du vil bli invitert til kun et intervju, som vil bli tatt opp slik at jeg som forsker i større grad kan være til stede i samtalen. Spørsmålene er formet på den måten at anonymiteten vil bli opprettholdt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forskninga er avgrenset til lærere på barneskolen, som har arbeidet under innføringen av ny læreplan. I utvalget vil jeg derfor ha seks til åtte informanter for å få nok data til å kunne besvare problemstillingen for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for forskningen er som tidligere skrevet intervju. Det vil på forhånd være planlagt noen spørsmål. Da dette er et semi-strukturert intervju vil vi i større grad kunne ha en dialog som gjør at det i mindre grad vil oppleves som en utspørring. Det vil bli gjort taleopptak slik at jeg kan være mer til stede i samtalen og intervjuet, samtidig vil jeg også notere noen viktige punkt. Varigheten vil variere, men vil ca. bli satt til 45 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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.

- Min veileder vil også ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen liste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023, og godkjennes 26. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og taleopptak til slutt slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har 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:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved Ana Lucia Lennert Da Silva (analucia.dasilva@inn.no, 988 19 601)
- Vårt personvernombud: Usman Asghar (usman.asghar@inn.no, 61287483)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53211500

Med vennlig hilsen

Ana Lucia Lennert Da Silva
(Veileder)

Martine Mittet
(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *Barneskolelæreres arbeid med anerkjennelse i ny læreplan* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10. Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet starter:

- Fortelle hva formålet med intervjuet er
- Anonymitet og forklare hvordan dataene blir behandlet
- Fortelle informant om hva intervjuet skal handle om
- Hvor lang tid intervjuet tar

Problemstilling: Hvordan arbeider barneskolelærere med anerkjennelse i skolen etter innføringen av LK20?

Oppstart for å fastslå informantens bakgrunn som samtidig ivaretar anonymiteten

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hva slags stilling har du?
3. Hvor lenge har du jobbet i barneskolen?
4. Hvilke trinn jobber du på?

Dypdykk i temaet

5. Hva vil du si er dine viktigste oppgaver som lærer?
6. Hva betyr anerkjennelse for deg som lærer?
7. Hva er viktig for deg når du skal anerkjenne elevene?
8. På hvilken måte jobber du med anerkjennelse i praksis under den nye læreplanen?
9. Skolen skal både danne og utdanne elevene, hvordan jobber du for å hjelpe utviklingen av dannelsesprosessen hos elevene?
10. Hvordan inkluderer du kjærlighet og omsorg i anerkjennelsen av elevene?
11. På hvilken måte inkluderer du elevenes rettigheter i arbeidet med anerkjennelse?
12. Hvordan verdsetter du elevene i det sosiale fellesskapet?
13. Hvordan har din måte å arbeide med anerkjennelse på endret seg etter innføringen av ny læreplan?
14. Hvordan avhenger dine anerkjennende valg i skolehverdagen av for eksempel skolens mandat, læreplanen og klassemiljø?

15. På hvilken måte bruker du overordnet del og spesielt opplæringens verdigrunnlag i arbeidet med anerkjennelse?

- Hvis du skulle trekke ut to/tre ting du mener er det viktigste i det vi har pratet om, hva ville det vært?
- Er det noe mer du vil legge til?