

# Lærerens relasjon til eleven i lys av Honneths teori om anerkjennelse

Mette Birgit Austdal



Masteroppgave i pedagogikk – Allmenn studieretning

Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016



# Anerkjennelse som forutsetning for utvikling av autonomi

© Mette Birgit Austdal

2016

Lærerens relasjon til eleven i lys av Honneths teori

Mette Birgit Austdal

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**Lærerens relasjon til eleven i lys av Honneths teori**

Anerkjennelse som forutsetning for utvikling av autonomi

AV:

Mette Birgit Austdal

EKSAMEN:

Masteroppgave i Pedagogikk

SEMESTER:

Vår 2016

STIKKORD:

Anerkjennelse, anerkjennelsesteori, utvikling av autonomi, lærerrollen, lærerens relasjon til eleven, utviklingsstøttende relasjoner, empati, krenkelser, mobbing, tillit, estetisk kommunikasjon, fysisk omsorg, diskursive livsformer, sosial verdsetting

# Sammendrag

Temaet i avhandlingen består i en teoretisk utforskning av lærerrollen. Min tilnærming er Axel Honneths anerkjennelsesteori.

Avhandlingen består av to hovedkapitler. Kapittel 1 presenterer Honneths anerkjennelsesteori. Honneth skiller mellom tre anerkjennelsessfærer; kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. Til disse hører tre komplementære former for krenkelser. Anerkjennelse innenfor hver sfære utgjør et ontogenetisk trinn i individets utvikling da det må erfare alle former for anerkjennelse for fullt ut å utvikle autonomi.

Anerkjennelsesformen kjærlighet skiller seg ut fra de andre fordi kjærlighet danner grunnlaget for å tre inn i et intersubjektivt forhold. Det vil si at kjærlighet er en forutsetning for evnen til å skape nye relasjoner. Følgelig er den også en forutsetning for de andre anerkjennelsesformene; den rettslige og sosial verdsetting. Hver form for anerkjennelse utvikler et «positivt, praktisk selvforhold»: Kjærlighet utløser subjektets grunnleggende selvforhold *selvillit*, den rettslige anerkjennelse gir allmenne rettigheter og med det *selvrespekt* som borger og endelig sosial verdsetting, hvor felles verdier og normer deles og danner grunnlaget for *selvverdsetting* hos subjektet. Kapittel 1 avslutter med Honneths systematiserte graderinger av former for krenkelser som motsvarer hver enkelt anerkjennelsesform. Det sentrale med Honneths graderinger er i hvilken grad krenkelsene skader individets selvforhold. Et hovedanliggende hos Honneth er at erfaring av ringeakt kan motivere til en kamp om anerkjennelse. Hans bok «Kamp om anerkjennelse» har status som et sosialfilosofisk hovedverk. Her fremheves betydningen av sosiale relasjoner for utvikling av identitet. I kapittel 1 peker jeg på noen svakheter ved teorien.

Kapittel 2 handler om hvordan lærerens relasjon til eleven kan utvikles med anerkjennelsesteorien som et verdigrunnlag. I dette kapitlet argumenter jeg for at man verken kan eller bør stille et kjærlighetskrav til læreren. Kapitlet introduserer av den grunn en følelsesmessig anerkjennelsesform som kategoriserer under *empati*, dvs. anerkjennelse av elevens *opplevelsesverden*. Avhandlingen inneholder kritiske betraktninger til denne formen for anerkjennelse. Fordi empati eller anerkjennelse av elevens opplevelsesverden divergerer i innhold fra Honneths anerkjennelsesform i kjærlighetssfæren har den fått betydelig plass. Søkelys rettes deretter mot en «estetisk» dimensjon som sentral for menneskets utvikling av tillit til verden. Honneths anerkjennelsesteori berører ikke dette grunnleggende forhold ved

utvikling av autonomi. Det grunnleggende i kjærlighetsfæren innebærer at elevens kroppslige behov løftes opp som et sentralt anliggende. Følgelig presenteres og drøftes forskjellige problemstillinger i forhold til barns fysiske behov på skolen. Deretter rettes søkelyset mot mobbing; en krenkelsesform som korresponderer alle anerkjennelsesformer etter alvorlighetsgrad. Avhandlingen avslutter med hvilke implikasjoner rettens anerkjennelsesform kan ha for lærerens relasjon til eleven og hva sosial verdsetting kan innebære for lærerrollen.

# Forord

Å kunne fordype meg i Axel Honneths anerkjennelsesteori har vært berikende!

Jeg vil derfor takke min veileder Hansjörg Hohr for å ha introdusert meg til Honneths anerkjennelsesteori og for hans tålmodighet og hans tilbakemeldinger.

Jeg vil takke min kollega Ann-Kristin Aaleskjær for korrekturlesing og alltid oppmuntrende kommentarer og min samboer for det samme.

En glad tanke går til mine to barn som har gitt meg uvurderlige lærestrategier.

Jeg har truffet mange hyggelige studenter og ansatte her på Helga Eng, og det har vært et gledesfylt studium!

Mette Birgit Austdal

Blindern, 01.04.2016

## Prolog

### Eksempel på selvforholdets karakter i en vellykket brutt symbiose

«Winnicott viser hvordan ‘det å være seg selv i en fremmed’ må forstås som det mest grunnleggende mønsteret for alle mer modne former for kjærlighet – og utvikles i forholdet mellom mor og barn» (Honneth, 2008, s. 109).

Dette diktet sier noe om gleden og det vakre av i «være seg selv i en fremmed». Diktet gjengis i sin helhet fordi det gjennomgående viser til spenningene som er intakt i en vellykket interaksjonsstruktur i bindingen mellom to voksne:

### Ord over ei grind (Halldis Moren Vesaas)

Du går fram til mi inste grind  
Og eg går fram til di  
Innanfor den er kvar av oss einsam  
Og det skal vi alltid bli

Aldri trengje seg lenger fram  
Var lova som gjaldt oss to  
Anten vi møttes tidt eller sjeldan  
Var møtet tillit og ro

Står du ikkje en dag eg kjem  
Fell det meg lett å snu  
Når eg har stått litt og sett mot huset  
Og tenkt på at der bor du

Så lenge eg veit du vil koma i blant  
Som no over knastrande grus  
Og smile glad når du ser meg stå her  
Skal eg ha en heim i mitt hus

Både *du* og *jeg* i diktet slipper hverandre trygt og gjensidig inn til sitt innerste vesen. Denne prosessen beskrives som enkel og uproblematisk; *Du går til mi inste grind* *Og eg går fram til di*. Diktet fortsetter med kunnskapen om at det finnes en grense mellom dem. Metaforen som er brukt av grensen er grinda. Når de er innenfor si *inste grind* så tilkjenner dikteren at *kvar*



*av oss er einsam.* Denne strofen peker mot at det å *være alene* er en naturlig del av livet. Et viktig område i et nært forhold som fordrer gjensidig respekt. Når diktet peker videre på at *einsam* og *det skal vi alltid bli* så kan det forstås som en bekreftelse på og forståelse av at det å *være alene* er nødvendig. En sunn og nær relasjon består av dynamikken som ligger i evnen til å veksle mellom det å *være alene* og det å *være oppløst i en enhet*. Evnen til å inngå i sunne, nære relasjoner ligger nedfelt som et resultat av en vellykket separasjon mellom mor og barn, ifølge anerkjennelsesteorien.

Det andre verset viser at viljen til alltid å gjensidig respektere den andres behov for å *være alene*, er viktig. Vi kan se det som erfart og at det er godkjennelse av den andre som et uavhengig og selvstendig menneske som alltid skal respekteres. Selv om det skulle gå lang tid til neste møte, var møtet preget av vennskapets eller kjærlighetens viktige ingredienser; tillit og ro. Uansett avstand i tid har *du og jeg* tillit til den andres kjærlighet og at den andre alltid kommer tilbake. Her kan man også lese inn aspektet av hengivenhet. De er så verdifulle for hverandre at de er sikre på at hengivenheten vil vare.

Vi kan også lese mye hengivenhet i tredje verset hvor «jeg»-personen godtar at den andre ikke kommer til grinda selv om hun har kommet dit selv. Da er det nok for *jeg* å tenke på at der bor du. Det at barnet kognitivt har lært at selv om moren ikke er der, holder det å tenke på henne fordi det vet at hun alltid vil komme tilbake. Barnets kjærlighetserfaring ligger i at det kan forstå seg elsket i og med at moren alltid kommer tilbake en gang. Barnet kan tåle å vente på moren fordi hun har hatt en god løsrivningsprosess samtidig som hun erfarer seg elsket.

Det siste verset hvor «jeg» kommer fram med at *så lenge eg veit at du vil koma i blant .. Og smile glad når du ser meg stå her* viser det at hun opplever seg verdifull og velkommen de gangene den andre *du* kan komme. Det at han smiler når han ser henne, indikerer glede eller i Honneths begrepsapparat; hengivenhet. Den aller siste strofen *Skal eg ha en heim i mitt hus*, vil kunne forstås... fordi «jeg» vet at «du» av og til alltid vil komme, i glede, vil det kunne forstås som at hun *er seg selv i en fremmed*. Det er fordi vissheten om denne vellykkede nære relasjonen som betinger hverandre gjensidig, er forutsetningen for et godt selvforhold. I overført betydning kan vi forstå det å ha en heim i sitt eget hus som et godt selvforhold.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Hegel .....	1
1.2	Anerkjennelse i kjærlighetssfæren.....	3
1.2.1	Løsrivelsesprosessen – en kamp om anerkjennelse .....	4
1.2.2	Selvillit – selvforholdets karakter i kjærlighetssfæren.....	5
1.2.3	Kjærlighet – kritiske bemerkninger.....	6
1.3	Rettsforholdet; å anerkjenne hverandre som rettspersoner.....	6
1.3.1	Rettsens innhold utvides og antall rettsmedlemmer øker .....	8
1.3.2	Selvrespekt – selvforholdets karakter i rettsforholdet.....	9
1.4	Sosial verdsetting (solidaritet) .....	11
1.4.1	Selvverdsetting – selvforholdets karakter i den sosiale sfæren.....	13
1.4.2	Oppsummering av de tre anerkjennelsesformene .....	13
1.5	Personlig identitet og ringeakt .....	14
1.5.1	Ringeakt i kjærlighetssfæren .....	15
1.5.2	Ringeakt i den rettslige anerkjennelsesforholdet.....	17
1.5.3	Ringeakt i den sosiale verdsettingen .....	20
2	Lærerens anerkjennelse av eleven.....	22
2.1.1	Kjærlighetskrav – et urimelig krav i det profesjonelle arbeid med barn.....	22
2.1.2	Belastning når relasjonen opphører.....	22
2.1.3	Foreldrelignende kjærlighet kan oppleves som uønsket .....	22
2.1.4	Spenninger vil oppstå ved eventuell forskjellsbehandling.....	23
2.1.5	Omsorgsrelasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk .....	23
2.1.6	Læreren må ha et avklart forhold til egne følelser .....	23
2.1.7	Omsorg basert på et teoretisk verdigrunnlag som kan avklares og læres .....	24
2.1.8	En analyse av lignelsen om Den barmhjertige samaritan .....	25
2.1.9	Empatibegrepet i lys av anerkjennelse .....	27
2.1.10	Nye utfordringer i dagens skole .....	29
2.2	Anerkjennelse i praksis og utviklingsstøttende relasjoner .....	30
2.2.1	Hierarkisk relasjon, men likeverdige opplevelsesverdener.....	31
2.2.2	En subjekt-subjekt relasjon ikke alltid mulig.....	32
2.2.3	Intersubjektivitet og anerkjennelse.....	32

2.2.4	Affektiv avstemming eller inntoning .....	33
2.2.5	Autentisitet .....	34
2.2.6	Utvikling av selvverd, selvfølelse og selvtillit .....	35
2.2.7	Affektiv avstemming og empati .....	36
2.2.8	Affektiv avstemming, en følelsesmessig anerkjennelsesform .....	36
2.2.9	Overskridelse av eksistensiell ensomhet .....	37
2.3	Kritiske betraktninger .....	40
2.3.1	Kan læreren ledes til å bli for privat? .....	40
2.3.2	Faren for å bli overbelastet eller utbrent .....	41
2.3.3	Kan en affektiv avstemmingsprosess bli et grunnlag for manipulering? .....	42
2.3.4	Er dette en terapeutisk og psykologisk tilnærming til eleven? .....	42
2.3.5	Skal den faglige læringen miste status? .....	43
2.4	Emosjonell distanse .....	43
2.4.1	Når ens integritet blir satt på prøve .....	43
2.4.2	Lærere med fastlåste kommunikasjonsmønstre .....	44
2.4.3	Personlige egenskaper .....	44
2.4.4	Nødvendig emosjonell distanse .....	45
2.5	Tillit som grunnlag for forholdet til verden .....	47
2.5.1	Å vekke til liv barnets «appetitt» på verden .....	48
2.5.2	Estetisk «erfaring» og estetisk kommunikasjon .....	49
2.5.1	Opplevelsens forskjellige aspekter .....	51
2.6	Hva har anerkjennelsesbegrepet å si for lærerrollen når det gjelder fysisk omsorg? .....	52
2.6.1	Lærerrollen og elevens fysiske omsorgsbehov .....	53
2.6.2	Elevens behov for fysiske utfoldelse .....	55
2.6.3	Samarbeid med foresatte .....	57
2.6.4	Mer omsorg i skolen forutsetter mer ressurser .....	57
2.7	Mobbing i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv .....	58
2.7.1	Mobbing som krenkelse .....	59
2.7.2	Rektor og læreres ansvar .....	60
2.8	Hvilke implikasjoner har rettens anerkjennelses-form for lærerens relasjon til eleven? .....	60
2.8.1	Rettslighet og moralitet .....	61
2.8.2	Rasjonell moralsk oppdragelse i tilknytning til etiske dialoger og pluralitet (a) .....	63

2.8.3	Det offentlige moralspråket.....	65
2.8.4	Adekvat moralsk oppdragelse .....	66
2.8.5	Hermeneutisk dialog .....	67
2.8.6	Hvorfor kritisk vurdering er nødvendig i utvikling av autonomi.....	67
2.8.7	Undervisning og dialogetikk .....	68
2.8.8	Hvordan skal eleven forstå seg som fri og likeverdig og dermed rettferdig? ....	69
2.8.9	Diskursive livsformer; argumentasjon i «avgrensede grensesetting» (b) .....	70
2.8.10	Grensesetting i et gjensidig perspektiv.....	71
2.8.11	Kritiske bemerkninger.....	75
2.9	Hva innebærer sosial verdsetting for lærerrollen?.....	79
2.9.1	Ros, oppmuntring og anerkjennelse .....	80
2.9.2	Hverandrevurdering .....	84
2.9.3	Elevenes hjelpsomhet overfor (hver)andre .....	84
2.9.4	Karakterer i lys av sosial verdsetting .....	85
2.9.5	Økt læringsutbytte og positivt praktisk selvforhold.....	89
2.10	Avsluttende kommentarer .....	89
	Litteraturliste .....	92
	Vedlegg .....	95
	Figur 1: Anerkjennelsesbalansen .....	7

# 1 Innledning

Dagens diskusjon om lærerrollen, skolens mål og regelstyring som skal gjøre lærerens skjønn overflødig, må sies å true lærerens profesjonalitet.

Skolen speiler samfunnet som i dag preges av ulike kulturer; tro, nasjonalitet og etnisitet. Et endret samfunn forutsetter at lærerens rolle som teoretisk utfordring vurderes på nytt. Ellers er en teoretisk utforskning av lærerrollen aktuell så lenge det fins noen vi kan kalle lærere.

Temaet i denne avhandlingen er *lærerens rolle som en teoretisk utfordring*; lærerens oppgave vis á vis eleven. Det handler om profesjonsformen med tanke på at våre barn skal klare seg i verden. Det innebærer en yrkesetisk refleksjon om hva læreren skal gjøre, og hvordan man kan avgrense lærerens oppgave. Anerkjennelsesteorien legger til grunn mennesket som et sosialt vesen, og at potensialet for utvikling ligger i samhandling med andre mennesker.

Min tilnærming er Axel Honneths anerkjennelsesteori. I kapittel 1 utredes Honneths teori. I kapittel 2 drøftes den pedagogiske utfordring i lys av Honneths teori om anerkjennelse:

*Hvordan forstå lærerens relasjon til eleven i lys av anerkjennelsesteorien?*

Honneths anerkjennelsesteori vil kunne kaste nytt lys på lærerens relasjon til eleven, og jeg vil i denne avhandlingen følge dette sporet.

## 1.1.1 Hegel

Det er vanlig å føre anerkjennelsesbegrepet tilbake til den tyske filosofen G.W. F. Hegel (1770-1831) og Åndens fenomenologi fra 1807. I kapitlet om Herre og trell redegjør Hegel for dialektikken mellom herre og slave og avklarer hva anerkjennelse er. Det følgende er et forkortet utdrag av Høilund og Juuls (2005, s. 22-25) gjengivelse av Hegels Herre og trelldialektikk.

Hegel tar utgangspunkt i et ensidig anerkjennelsesforhold hvor man søker anerkjennelse som selvstendig og uavhengig ved å beherske en annen. Anerkjennelsesforholdet mellom herre og slave kan karakteriseres som ensidig fordi det dreier seg om et ulikt forhold, da herren selv ikke anerkjenner slaven, som han selv anerkjennes av. Et slikt anerkjennelsesforhold mislykkes fordi herren søker anerkjennelse hos en person som han selv ikke anerkjenner. Slaven, som skal gi herren anerkjennelse, er betydningsløs for herren. Dette er grunnen til at

herren ikke kan tillegge slavens anerkjennelse betydning. Den anerkjennelse som kommer fra slaven, er ikke en selvstendig persons bekræftelse og har følgelig ingen verdi. Hegels konklusjon er at egentlig anerkjennelse kun kan oppnås fra et menneske som jeget selv anerkjenner og at egentlig anerkjennelse kan bare oppnås i gjensidighet. Et menneskes selvbevissthet er betinget av en annens selvbevissthet. Ved gjensidighet forstår Hegel noe som allerede er forut for anerkjennelsen, som er til stede mellom mennesker. I venns- og kjærlighetsforhold ser og forstår vi oss selv ut fra det forhold som vi har sammen. Den egentlige anerkjennelse bygger på en gjensidighet som karakteriseres ved at den som anerkjennes står i seg selv, med andre ord at man gjensidig setter hverandre fri. Hos Hegel oppstår den menneskelige frihet først i den gjensidige anerkjennelse. Frihet handler om å bli seg selv i forhold til et annet menneske. I anerkjennelsesforholdet søker man å bli bekreftet som et selvstendig individ. Dette er bare mulig ved å anerkjenne den andres selvstendighet.

## **Honneths Hegel**

Honneth går tilbake til Hegels tidligste skrifter, verket *System der Sittlichkeit* fra 1802, som kom fem år før *Åndens fenomenologi* (Honneth, 2008, s. 66-72). I dette tidlige forfatterskap utvikles, ifølge Honneth, den struktur som Hegel forfiner og omdefinerer gjennom resten av sitt forfatterskap, nemlig de stadier eller anerkjennelseskamper som selvbevisstheten gjennomgår. Med dette som utgangspunkt skiller Honneth mellom tre former for anerkjennelse som han anser som kommunikative forutsetninger for en vellykket identitetsdannelse. Det handler om den følelsesmessige kontakt i intime sosiale relasjoner som for eksempel kjærlighet og vennskap, den rettslige anerkjennelse som å være et moralsk tilregnelig medlem av samfunnet og endelig den sosiale verdsetting av individuelle prestasjoner og evner. Honneth tar imidlertid avstand fra det han kaller Hegels spekulative metafysikk, som han delvis omfortolker i lyset av Georg Herbert Meads empiriske psykologiske studier. Meads utgangspunkt er at bevisstheten oppstår gradvis som resultat av kommunikasjon som fører til at individet utvikler evnen til å sette seg i andres sted. Ifølge Mead handler det om en rolleoverføring hvor evnen til å erfare hvordan andre vil reagere på ens adferd utvikles.

Honneths hensikt er å utvikle vilkårene for en normativ samfunnsteori, hvorfra normative iakttagelser av det eksisterende samfunn kan gjøres vedrørende så vel strukturer som institusjoner. Han bygger på en teori om moralske motiverte kamper, hvor drivkraften er

menneskers manglende opplevelse av anerkjennelse. Menneskets evne til å fungere som sosialt vellykket individ er avhengig av anerkjennelse som bekreftelse av autonomi og individualitet. Det dreier seg om en oppbygningsprosess i det enkelte menneske som angår kjærlighet, rett og samfunnsmoral og formidles via moralsk motiverende konflikter og kamper.

## 1.2 Anerkjennelse i kjærlighetsfæren

«Kjærligheten utgjør ifølge Hegel det første nivået av gjensidig anerkjennelse fordi subjektene her bekrefter hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesener» (Honneth, 2008, s. 104).

Kjærligheten anskueliggjøres gjennom en bestemt form for anerkjennelse. En tilstrekkelig god nok anerkjennelsesrelasjon mellom mor og barn ('mor' representerer barnets tidligste/første tilknytningsperson) virkeliggjøres gjennom vellykkede affektive bindinger som er avhengige av barnets tidlig ervervede evne til å balansere mellom symbiose og selvhevdelse. Barnelege og psykoanalytiker Donald Winnicotts har på bakgrunn av behandling av psykiske adferdsforstyrrelser kommet fram til funn som han mener å kunne tilskrive «tilstrekkelig» gode sosialiseringsbetingelser for småbarn (Winnicott rekonstruert i Honneth, 2008, s. 109, min gjengivelse): Barnet er i sine første måneder helt avhengig av morsomsorgens praktiske komplettering av dets adferd. Tilsvarende er morens livgivende omsorg for barnet og hennes trang til å forstå barnets behov grunnleggende for moren. Denne gjensidige avhengigheten som ligger til grunn i den første fasen av menneskelivet vil man kunne forstå som en sammensmeltning som kan beskrives som en fase av udifferensiert intersubjektivitet, det vil si symbiose. Det gjensidige løsrivelsesmønsteret fra denne symbiosen er avgjørende for dannelsen av et praktisk selvforhold på dette første nivået. I denne prosessen beskrives den fenomenologiske typologien slik at når barnet opplever avvisning fra moren (fordi hun gradvis må orientere seg mer mot omgivelsene rundt) erfarer barnet at mor ikke kan kontrolleres (av dets egen allmakt). På denne måten gis barnet en mulighet til å forstå at mor er et selvstendig og uavhengig menneske. Barnet vil av den grunn erfare og få en gryende forståelse av dets avhengighet av moren. Når dette skjer, kaller Winnicott denne nye fasen «relativ avhengighet». Denne nye fasen er avgjørende for barnets evne til å inngå bindinger. En kort oppsummering av interaksjonsprosessen hvor mor og barn løsriver seg fra symbiosen, er at de lærer å akseptere og elske hverandre som uavhengige

personer. Denne formen for løsrivelsesprosess gir en innsikt i sosialiseringens betingelser som «uten videre kan innlemmes i Hegels og Meads teoretiske ramme» (Honneth, 2008, s. 107).

Barnets modningsprosess forstås som en oppgave som bare kan løses gjennom det intersubjektive samspillet mellom mor og barn. Når mors handlingsautonomi ikke lenger tillater at hun er like tilgjengelig og en reorientering mot samfunnets oppgaver finner sted, vil barnet oppleve en utfordring som er vanskelig å mestre. I følge Winnicott kan barnet løse denne oppgaven ved å anvende to psykiske mekanismer som begge har til formål affektivt å bearbeide den nye erfaringen, forutsatt at omverdenen tillater det (Honneth, 2008, s. 109-110). Barnets frustrasjon vil lede til aggresjonsutbrudd som rettes mot moren, som det vil oppleve som den som hindrer det i å oppleve seg allmektig. I denne handlingen ligger barnets mulighet til å lære at den allmektige kontrollen forsvinner. «Winnicott oppfatter derimot denne aggresjonen som meningsfulle handlinger hvor spedbarnet ubevisst tester ut om moren faktisk tilhører den upåvirkelige og dermed 'objektive' virkeligheten» (Honneth, 2008, s. 110). Da er det viktig at moren «består testen» og overlever de «ødeleggende» og «krenkende» handlingene uten å hevne seg eller gi etter, men ved å yte motstand. Bare slik kan barnet plassere både moren (objektet) og seg selv i en verden hvor det eksisterer andre subjekter. Samtidig blir det i stand til å elske henne uten å henfalle til narsissistiske allmektighetsfantasier. I denne nye bindingen kan barnet forsone sin hengivenhet som fremdeles henter næring fra symbiosen. Moren er nå en mor som eksisterer i omverdenen, samtidig er hun en objekt-mor, et objekt for opphisset kjærlighet. I denne rollen er hun gjenstand for sinneutbrudd og «ødeleggelse», men gradvis vil barnet integrere begge aspektene ved moren og bli i stand til å elske henne (Honneth, 2008, s. 110).

### 1.2.1 Løsrivelsesprosessen – en kamp om anerkjennelse

Når man forstår barnets tidligste løsrivelsesprosess som et resultat av aggressiv adferd, gis Jessica Benjamins forslag om å bruke Hegels «kamp om anerkjennelse» som forklaringsmodell mening (Honneth, 2008, s. 110). Kampens kjerne dreier seg altså om at barnet kjemper en kamp mot moren for å forsøke å ødelegge henne. I denne kampen opplever barnet at det er avhengig av den kjærlige hengivenheten fra en person som eksisterer uavhengig av seg selv og som har egne krav. Men også moren må lære å akseptere barnets uavhengighet hvis hun vil «overleve» dets ødeleggende angrep. Den oppståtte spenningen krever at moren forstår barnets angrep som noe som strider mot hennes egne interesser, og



dermed tilskrives barnet som en allerede «selvstendig» person. Hvis de lykkes i gjensidige grensetrekning, er grunnen lagt for en gjensidig avhengig kjærighet uten å måtte gå veien om symbiosen.

Kjærighetsaspektet må her ikke forbyttes med et kognitivt perspektiv. Morens kjærighet er mediet for at barnets modningsprosess skal bli vellykket. Ved at moren representerer en varig og pålitelig kjærighet, erfarer barnet en trygg relasjon som etter hvert bidrar til at det blir psykisk mulig å utvikle den grunnleggende «evnen til å være alene».

Småbarnets evne til å være alene med seg selv i den forstand at det rolig begynner å oppdage sitt personlige liv, blir tilbakeført til erfaringen av den pålitelige morens kontinuerlige eksistens. Bare i den grad det foreligger et godt objekt i individets psykiske virkelighet, kan det uten angst bli forlatt og følge sine indre impulser og utforske dem på en åpen og kreativ måte (Winnicott rekonstruert i Honneth, 2008, s. 113).

Honneth fremhever at anerkjennelse er et konstitutivt element i kjærigheten: «en bekreftelse av selvstendighet som ledsages og støttes av hengivenhet» (Honneth, 2008, s. 116). Honneth fastslår videre at følelser som oppstår mellom barn og foreldre, i vennskap eller intime relasjoner, er knyttet til positive følelser for andre personer basert på en tiltrekning som man ikke har kontroll over. Dette innebærer at «kjærighetsforholdet *ikke* overskrider den sosiale kretsen av primære sosiale relasjoner og utvides til et større antall interaksjonspartnere» (Honneth, 2008, s. 116, min utheving).

### 1.2.2 Selvtillit – selvforholdets karakter i kjærighetssfæren

Når barnet konsentrerer seg omkring den delen av det egne selvet som Mead kalte «jeget» forutsettes en tillit til at den elskede personen opprettholder sin hengivenhet også når barnet ikke har henne i tankene. Tilliten barnet oppøver gjennom en kontinuerlig tilfredsstillelse av de egne behovene gjennom den andre, har det fordi de har en unik verdi for den andre.

«Evnen til å være alene» ses som det praktiske uttrykket for et individuelt selvforhold som Erikson sammenfatter under betegnelsen «selvtillit» (Erikson rekonstruert i Honneth, 2008, s. 113 og 116). Dette innebærer at barnet gjennom å være trygg på morens kjærighet utvikler en tillit til seg selv som gjør det mulig å være alene uten bekymringer. De intersubjektive kjærighetserfaringer gir, når de er vellykket, opphav til *a*) selvtillit, *b*) evnen til å uttrykke egne behov og fornemmelser og *c*) emosjonell trygghet på at kjærigheten vil vare. I kjærigheten mener Hegel å ha fått øye på den strukturelle kjernen i all sedelighet (Honneth, 2008, s. 116).

### 1.2.3 Kjærlighet – kritiske bemerkninger

#### Gjensidig avhengig?

Det hersker ingen tvil om at omsorgen for et barn, et barn som er prisgitt sin mor og nærmeste omgivelser, er et krevende arbeid og fører til stor grad av omstilling i livet og en følelse av at man er prisgitt barnets forsøk på allmektighet. Men, avhengighetsforholdet må likevel beskrives som asymmetrisk i den forstand at barnet biologisk og psykisk er helt avhengig av sin nærmeste for å overleve, mens moren på sin side overlever på alle måter uten barnet. Det er også morens ansvar å sørge for barnet, og ikke omvendt. Det er den voksnes ansvar å forholde seg kjærlig til barnet, gi det mat, klær, ly osv. og forsøke å tolke barnets signaler og fortolke verden og gjøre den forståelig for barnet. Barnet, på sin side, bidrar med sine signaler; lyder og kroppsspråk og det interagerer med omverdenen ut fra sin opplevelsesverden og sinnstilstand. Selv spedbarn har konkrete bidrag til samhandling og strekker seg mot nettopp dette, å kommunisere med omverdenen.

Kapittel 2 introduserer en empatisk anerkjennelsesform hvor lærer anerkjenner elevens opplevelsesverden på en likeverdig måte og slik legger grunnen for den gjensidige anerkjennelsen. En slik likeverdig og gjensidig anerkjennelse bør, etter min mening, også gjøres gjeldende i forholdet mellom mor og barn.

#### Barnets sinnstilstand ved raseriutbrudd

Å forstå barnets raseriutbrudd som en kamp om anerkjennelse, en anerkjennelse som «selvstendig» (i løsrivelsesfasen ½-2 år) er besnærende. Å se det som et dilemma om tilknytning og det å være selvstendig gir plausibilitet. Et helt annet perspektiv er at målet for både foreldrene og barnet er at barnet en gang *skal bli* selvstendig, og av den grunn er behovet for å tilrettelegge for barnets gryende selvstendighet tilstede.

## 1.3 Rettsforholdet; å anerkjenne hverandre som rettspersoner

De intersubjektive kjærlighetserfaringer gir, når de er vellykket, opphav til selvtillit og evner til å uttrykke egne behov og fornemmelser. Og omvendt, hvis gjensidigheten i den intersubjektive spenningen er ødelagt, stivner det i et ubevegelig samhandlingsmønster. Det

ene subjektet er ikke i stand til å løsrive seg fra tilstanden av enten «jeg-orientert» eller «symbiotisk avhengighet» i anerkjennelsesbalansen, se figur 1.

Figur 1: Anerkjennelsesbalansen

«Symbiotisk avhengighet»  «Jeg-orientert»

En vellykket brutt symbiose i løsrivelsesfasen danner grunnlaget for et subjekt som kan bevege seg fritt mellom polene, hvilket er forutsetningen for det positive selvforhold den rettslige anerkjennelsen gir. Sammenhengen mellom rett og anerkjennelse skaper individuell selvtillit som er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv (Honneth, 2009, s. 116). En oppnådd rettslig anerkjennelse gir status som *moralsk tilregnelig*. «Ethvert moderne rettsfellesskaps legitimitet er avhengig av idéen om *rasjonell enighet* mellom likeberettigede individer, og følgelig er den basert på antagelsen om at alle dets medlemmer er moralsk tilregnelig» (Honneth, 2008, s. 123, min utheving).

Rettsens anerkjennelsesform består i ifølge Mead og Hegel «at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre» (Honneth, 2008, s. 117). «Den 'generaliserte andres' normative perspektiv lærer oss å anerkjenne de andre medlemmene og fellesskapet som rettighetsinnehavere, slik at vi kan forstå oss selv som rettspersoner i den forstand at vi kan være sikre på at våre krav blir sosialt oppfylt» (Honneth, 2008, s.117).

Hegel har i Enzyklopädie framstilt sammenhengen mellom rett og anerkjennelse:

«I staten ... blir mennesket anerkjent og behandlet som et fornuftig vesen, som fritt, som person. Den enkelte gjør seg fortjent til denne anerkjennelsen ved at han gjennom å overvinne sin naturlige selvbevissthet adlyder det allmenne, viljen i seg, og for seg, eller loven, det vil si at han forholder seg på allmenngyldig måte til andre og anerkjenner dem som det han selv vil bli anerkjent som, nemlig et fritt vesen, en person». (Hegel rekonstruert i Honneth, 2008, s.117)

I Meads sosialpsykologi er begrepet om «rettslig anerkjennelse» nedfelt i en felles erkjennelse av de sosiale normene som på en legitim måte fordeler rettigheter og plikter innenfor fellesskapet. Denne erkjennelsen sier ikke noe om hvilke rettigheter og plikter eller hvorfor. De er knyttet til rettighetsinnehaverens sosialt aksepterte rolle av et arbeidsdelt samfunn som gir ham bestemte rettigheter og plikter (Honneth, 2008, s. 118). Den sosiale rollen har betydning for hvilken sosial beskyttelse og rettslig anerkjennelse en person tilkjennes og vil fordele rettigheter og byrder deretter. Når rettsens anerkjennelsesform tilkjennes universalistiske moralprinsippers premisser, får den samtidig strukturen som ligger til grunn

for Hegels definisjon av en rettsperson. «Det moderne rettssystemet i overgangen til moderniteten må kunne forstås som uttrykk for alle samfunnsmedlemmenes universaliserbare interesser, slik at det ikke lenger kan tillate unntak eller privilegier» (Habermas rekonstruert i Honneth, 2008, s. 118-119).

Når likhetsprinsippet trer i kraft aktualiseres behovet for å definere hva som kjennetegner en anerkjennelsesform som gir alle andre medlemmer av rettsfellesskapet den samme individuelle autonomien. Honneth viser i denne sammenhengen til Hegels utsagn om at «en slik form for universell respekt ikke lenger kan forstås som følelsesbasert innstilling men en rent kognitiv forståelseshandling som nærmest setter interne grenser for de følelsesmessige impulsene» (Honneth, 2008, s. 119). Dermed aktualiseres spørsmålet; *Hvordan skal subjektene anerkjenne hverandre gjensidig som moralsk tilregnelige personer under den moderne rettens betingelser?* Den historiske rettsutviklingen viser at den moderne retten er strukturert åpen for gradvise utvidelser og presisering. Forklaringen ligger i «den prinsipielle ubestemtheten som kjennetegner statusen som tilregnelig person» (Honneth, 2008, s. 119).

### 1.3.1 **Rettens innhold utvides og antall rettsmedlemmer øker**

Det moderne rettsforholdets struktur rommer to ulike utviklingsretninger: *a)* rettens konkrete innhold utvides og *b)* utvides i sosial forstand ved at statusen omfatter stadig flere samfunnsmedlemmer. Det allmenne likhetsprinsippet oppstår i den moderne retten når de individuelle rettskravene blir frigjort fra de sosiale og likhetsidéen får form som et *fullverdig medlemskap*. Med dette tvinges rettsforfatningen til et opphør av godkjennelse av unntak og privilegier og likhetsidéen tilkjenner ethvert samfunnsmedlem rettighetene som er nødvendig for å ivareta dets interesser som statsborger på en likeverdig måte. Nye politiske deltakerrettigheter oppstod fordi man kjempet fram en utvidet forståelse av hva det vil si å være et «fullverdig medlem av det politiske fellesskapet» (Honneth, 2008, s. 125).

Honneth viser bl.a. til Marshalls tese når han skriver om hvordan anerkjennelsens innhold i den moderne retten gradvis er blitt utvidet. De rettsteoretiske inndelingene av de subjektive rettskravene kategoriseres i tre klasser og viser den historiske utvikling i en grov skisse: De liberale frihetsrettigheters utvikling fant hovedsakelig sted i det attende århundret, etableringen av de politiske deltakerrettigheter i det nittende århundret og sosiale velferdsrettigheter i det tjuende århundret (Honneth, 2008, s. 124). Det er først i begynnelsen

av det tjuende århundret hvor overbevisningen om at ethvert medlem av det politiske fellesskapet har lik rett til å delta i den demokratiske viljesdannelsen har funnet sted.

## Nye rettigheter

En ny rettighetskategori for de land som har utviklet seg mot en velferdsstat stod for døra: levestandard og økonomisk trygghet «som gjør det mulig for enhver statsborger å hevde sine øvrige rettskrav» (Honneth, 2008, s. 126). Honneth identifiserer viktige rettighetskamper som bl.a. innføring av allmenn skoleplikt. «Målet med denne kampen var å gi den fremtidig voksne personen (og ikke barnet) det omfanget av kulturell dannelse som er nødvendig for å kunne utøve de statsborgerlige rettighetene på en likeverdig måte» (Honneth, 2008, s. 126).

For å kunne handle som en moralsk tilregnelig person, trenger individet en rettslig garantert mulighet til å delta i den offentlige viljesdannelsen, noe han bare kan gjøre hvis han har oppnådd en viss levestandard. Forståelsen av hvilke ferdigheter som konstituerer mennesket som person er blitt suksessivt utvidet. Historien har vist en gradvis utvidelse av grunnrettigheter, ikke bare innholdsmessig (ved at omfanget av rettigheter ble utvidet), men i sosial forstand ved at statusen omfatter stadig flere samfunnsmedlemmer. Honneth (2008, s. 125) fremhever at prosessen drives fremover av et press for større likhet (det vil si for en forbedring av statusens konkrete innhold og en utvidelse av antall personer som blir tilkjent denne statusen). I det første tilfellet sikres individet i større grad muligheter til å delta i den offentlige viljesdannelsen, og i det andre tilfellet utvides omfanget forfordelte grupper til de samme rettighetene på lik linje med de andre samfunnsmedlemmene. Honneth knytter disse to utviklingsretningene til Hegel og Mead:

Ettersom de moderne rettsforholdenes struktur rommer begge disse utviklingsmulighetene, er både Hegel og Mead overbevist om at kampen om anerkjennelse innenfor den rettslige sfæren vil fortsette. De praktiske konfliktene som skyldes erfaringen av manglende anerkjennelse eller ringeakt, har som formål å utvide både det konkrete innholdet i og det sosiale omfanget av statusen som rettsperson. (Honneth, 2008, s. 127)

### 1.3.2 Selvrespekt – selvforholdets karakter i rettssfæren

Når Honneth skal belyse en begrepslig sammenheng mellom rettslig anerkjennelse og utviklingen av selvrespekt, benytter han seg av Feinbergs analyse (Honneth, 2008, s.128). Den er basert på et tankeeksperiment som skal vise den moralske betydningen av å tildele rettigheter. Feinberg lager et konstruert samfunn, «Nowheresville», garantert av altruistiske

tilbøyeligheter og en følelse av ensidige forpliktelser. Samfunnsmedlemmene i dette fiktive fellesskapet mangler grunnleggende rettigheter til tross for dets mangfold av moralske praksiser. Dette tankeeksperimentets mål er å belyse den betydningen rettigheter har for det enkelte individ. Uten individuelle grunnrettigheter innebærer det at samfunnsmedlemmene bare kan framsette krav som må bli oppfattet rettferdige. Dette innebærer at det enkelte samfunnsmedlemmet ikke har muligheter til å utvikle selvrespekt:

Å ha rettigheter gjør oss i stand til å 'stå fram', å se andre i øynene og føle oss som grunnleggende lik alle andre. Å tenke på seg selv som rettighetsinnehaver er å være stolt, ikke på en overdreven, men en passende måte; det er å ha det minimum av selvrespekt for personer (...) kanskje simpelthen respekt for deres rettigheter, slik at det ene ikke kan foreligge uten det andre, og det som kalles 'menneskelig verdighet' er kanskje bare evnen til å fremsette krav. (Honneth, 2008, s. 129)

Honneth skriver at denne tankegangen verken er fri for uklarerheter eller endog selvmotsigelser, men støtter en antagelse som allerede finnes hos Mead: «Å besitte individuelle rettigheter betyr å kunne fremsette sosialt aksepterte krav. Det enkelte subjektet kan dermed på en legitim måte bli seg bevisst at det nyter respekt fra alle andre» (Honneth, 2008, s. 129). Han oppsummerer : «Muligheten til å kreve sin rett gir den enkelte et symbolsk uttrykksmiddel hvis sosiale virkning stadig kan forsikre subjektet om at det finner allmenn anerkjennelse som moralsk tilregnelig person» (Honneth, s. 2008, s. 129). Dette gir mennesket visshet om at det «i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet, har tilsvarende egenskaper som kreves for å delta i den diskursive viljesdannelse» (Honneth, 2008, s. 129). Dette egalitære fellesskapet danner grunnlaget for en måte å forholde seg positivt til seg selv på, noe Honneth mener gjenspeiler det vi kan kalle «selvrespekt» (Honneth, 2008, s. 129).

## **Empirisk belegg**

Honneth velger å referere til grupper av personer med ringeaktserfaringer for å finne empirisk belegg for selvforholdets karakteristikk. Han søker selvrespektens eksistens gjennom å sammenligne følelser/reaksjoner til grupper av personer, og fra denne trekke konklusjoner om hvordan erfaringer av ringeakt gir symbolske representasjoner. Han viser til diskusjonene av berørte grupper i borgerrettsbevegelsen i 1950- og 60-årene i USA hvor den psykiske betydningen for selvrespekten hos ekskluderte kollektiver ble omtalt. I deres publikasjoner kunne man lese at underprivilegering måtte «føre til en lammende følelse av sosial skam som bare aktiv protest og motstand kunne oppheve» (Honneth, 2008, s. 130).

## 1.4 Sosial verdsetting (solidaritet)

Den siste formen for anerkjennelse er sosial verdsetting (eller solidaritet). Sosial verdsetting oppnås når individet utvikler personlige egenskaper og ferdigheter som skiller det positivt fra andre. Å bli sosialt verdsatt gjør det mulig for subjektet å «forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 130).

I motsetning til den rettslige anerkjennelse handler sosial verdsetting om egenskaper og prestasjoner som vi *ikke* deler med andre. Med andre ord er det subjektets *forskjeller* fra andre som anerkjennes; fordi «en person kan bare føle seg verdifull hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med andre» (Honneth, 2008, s. 134). Det vil si at sosial verdsetting skiller seg fra rettslig anerkjennelse på den måten at den er rettet mot subjektets *særegne* egenskaper. Sosial verdsetting skiller seg videre fra kjærlighet «i form av å ikke være en affektiv og ‘ubetinget’ anerkjennelse av individet i seg selv, men en anerkjennelse av subjektets ferdigheter og deltakelse i samfunnet» (Fjell, 2010, s. 54). Det vil si en evnemessig anerkjennelse, der subjektet har «gjort seg fortjent» til anerkjennelsen. Sosial verdsetting er med andre ord «kognitiv i den grad man vurderer verdsettelsen ut ifra en samfunnsmessig standard og felles verdihorisont» (Fjell, 2010, s. 54).

Sosial verdsetting må også forstås som en emosjonell anerkjennelse. Emosjonell fordi den «ikke bare vekker passiv toleranse overfor den andre personen, men også affektiv deltakelse i det som er individuelt særegent hos ham» (Honneth, 2008, s. 138). Det betyr «å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen» (Honneth, 2008, s. 138).

Grunnleggende tenkning i anerkjennelsesteoriens tredje sfære er kampen om sosial status for sine spesifikke ferdigheter og prestasjoner (individets eller gruppens kamp om sosial anerkjennelse) innenfor forståelsesrammen av etiske mål og verdier som tjener samfunnet best. Lønnsforhandlinger kan være et eksempel på en slik kamp.

Det sentrale med solidaritet er «at det gjør det mulig å uttrykke forskjeller mellom subjekter, samtidig som forskjellene blir verdsatt i en gjensidig intersubjektiv relasjon» (Fjell, 2010, s.55). En solidarisk relasjon leder på denne måten til at man kan verdsette seg selv som et likeverdig medlem av et fellesskap, men med ulike og særegne egenskaper og ferdigheter. Av den grunn gir solidaritet en følelse av at man bidrar positivt til fellesskapet.

## **Sosial ære blir til sosial status, anseelse eller prestisje**

Det tradisjonelle samfunnet målte omfanget av en persons sosiale anseelse i begreper som sosial ære. Ulike adferdsforventninger var knyttet til ulike stender. Når en person innfridde sin standsspesifikke form for livsførsel, oppnådde han den ære som var etisk knyttet til hans sosiale stand. Med overgangen fra det tradisjonelle samfunnets tenkning til det moderne samfunns tanker og praksis om individualiserte ferdigheter og prestasjoner (som gir sosial aktelse), har begrepet endret seg fra sosial ære til sosial status. Honneth mener at også den sosiale anerkjennelsesformens egenskaper kan leses empirisk av den historiske strukturendringen i overgangen til det moderne samfunn (Honneth, 2008, s. 132).

Historien viser en individualisering av forestillingen om hvem som bidrar til samfunnets mål og en begrepsendring fra sosial «ære» til sosial «prestisje», «anseelse» eller «status». Disse nye begrepene peker i det posttradisjonelle samfunnet mot «graden av sosial anerkjennelse av individets måte å realisere seg selv på, en anerkjennelse det gjør seg fortjent til gjennom å bidra til å realisere samfunnets abstrakte mål» (Honneth, 2008, s. 135). Denne moderne anerkjennelsesordenen er avhengig av den allmenne verdihorizonten. «En verdiorden som både skal være åpen for ulike former for selvrealisering og samtidig tjene som overgripende system for verdsetting» (Honneth, 2008, s. 135). I likhet med rettslig anerkjennelse er den sosiale verdsettingen bestemt av de ulike samfunnenes fremherskende etiske målsettinger. Følgelig fører verdihorizonten til at verdsettingen blir en historisk variabel. Relasjoner mellom subjekter i samfunnet må av den grunn være forankret i en felles verdihorizont som muliggjør å verdsette, fremheve og vurdere andre samfunnsmedlemmer i forhold til en verdiorden som graderer egenskaper og evner i overensstemmelse med fellesskapets mål. Som følge av dette knytter Honneth sosial verdsetting til status, anseelse og prestisje.

## **Solidaritet – ulik verdsetting eller rangering?**

Solidaritet som anerkjennelse kan fremstå som en ulik rangering, ut ifra en verdiorden av mennesker og deres egenskaper i forhold til hverandre. Man kan forstå verdsettingen som noe som fremmer sosial anseelse for dem som lykkes best i å oppvurdere sine egne ferdigheter og egenskaper. Motsatt kan den føre til en nedvurdering av dem som lykkes minst i vurderingen, og på denne måten frembringe en form for krenkelse. Men dette kan tilbakevises med tanke på to forhold: Solidaritet forutsetter *symmetrisk* verdsetting mellom individualiserte subjekter, og en *gjensidig* verdsetting i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper



kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen. Symmetrisk kan imidlertid ikke bety å verdsette hverandre gjensidig i samme grad, men må derimot bety at «ethvert subjekt uten kollektive graderinger får mulighet til å erfare sine egne prestasjoner og ferdigheter som verdifullt for samfunnet» (Honneth, 2008, s. 138). På denne måten er de samfunnsmessige forholdene som Honneth har beskrevet med begrepet «solidaritet», blitt et grunnlag hvor «den individuelle konkurransen om sosial verdsetting kan ta form av en *smertefri prosess som ikke rommer erfaring av ringeakt*» (Honneth, 2008, s.138, min utheving).

#### 1.4.1 **Selvverdsetting – selvforholdets karakter i den sosiale sfæren**

Når anerkjennelsesformen ikke lenger er basert på kollektive gruppers status, men tvert imot er blitt individualisert – vil også selvforholdet preges av denne dreiningen. Når et individs prestasjoner nyter sosial respekt og samtidig er i tråd med samfunnets kulturelle verdiorden, vil det ikke lenger tilkjennes den sosiale gruppen, men kan «relateres positivt til individet selv» (Honneth, 2008, s.138). Individet kan dermed forstå seg og ha tiltro til seg selv som en som kan inneha ferdigheter som anerkjennes som «verdifulle» av de andre samfunnsmedlemmene. Sosial verdsetting muliggjør at subjektet kan «forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 130). Det praktiske selvforhold som denne erfaringen gir, er ifølge Honneth, selvfølelse (på folkemunne) eller *selvverdsetting*.

#### 1.4.2 **Oppsummering av de tre anerkjennelsesformene**

Honneths hovedpoeng er at anerkjennelse er nødvendig for utvikling av autonomi og et positivt, praktisk selvforhold. Anerkjennelse er dermed nødvendig for å forstå seg selv som menneske. For å kunne utvikle et positivt selvforhold og på denne måten utvikle autonomi, må mennesket anerkjennes med (1) *kjærlighet*, (2) *rettslig anerkjennelse* og (3) *sosial verdsetting*. Gjennom kjærlighet utvikles en tillit til seg selv som gjør det mulig å være alene uten bekymringer. Vellykkede intersubjektive kjærlighetserfaringer gir selvtillit, evnen til å uttrykke egne behov og fornemmelser og emosjonell trygghet på at kjærligheten vil vare. Rettslig anerkjennelse vil si anerkjennelse av allmenne egenskaper som definerer mennesket til en rettsperson. Det betyr en sikring av personens rettigheter og følgelig moralsk autonomi. Rettens anerkjennelsesform utløser selvforholdet selvrespekt. Sosial verdsetting er både en evnemessig og en affektiv anerkjennelse som utløser det praktiske selvforholdet selvverdsetting.

Hver av de tre anerkjennelsesformene kan også ses som integrasjonskomponenter fordi hver anerkjennelsesform er forutsetning for den neste. Samtidig er de forskjellige anerkjennelsesformer også forutsetning for et fullt integrert samfunn. Følgelig er den kjærlighet som barnet får både en forutsetning for dets ontologiske sikkerhet og for et vellykket møte med samfunnet. De universelle rettigheter er forutsetningen for at alle kan forstå seg som likeverdige. Det samme gjelder sosial verdsetting når den bygger på en felles verdihorisont, åpen for pluralitet.

I følge Honneth må anerkjennelsesrelasjoner og individets selvforhold forstås som dynamiske. Dette innebærer at «anerkjennelsesrelasjoner må opprettholdes og skapes på nytt, og en tidligere anerkjennelse har ingen betydelig virkning på individets selvrealisering hvis det blir møtt med overgrep, rettslig ekskludering eller misaktelse» (Fjell, 2010 s.102).

## 1.5 Personlig identitet og ringeakt

Avhandlingen har så langt omhandlet anerkjennelsesteoriens tre sfærer. Jakobsen (2009, s. 18) bruker begrepene *omsorg* og *intimsfæren* om kjærlighet og kjærlighetssfæren. Med disse begrepene får man lettere øye på den fysiske omsorgen som jeg retter søkelyset på i dette kapitlet.

Honneth bruker begrepet «ringeakt» som et samlebegrep for krenkelser eller fornedrelser og knytter slike erfaringer til «et aspekt ved en skadelig adferd hvor personene krenkes i sin intersubjektivt ervervede positive selvforståelse» (Honneth, 2008, s. 140). Han sonderer mellom graderinger av erfaringer av ringeakt hvor anerkjennelse blir nektet eller holdt tilbake og gjør disse gjeldende som komplementære begreper av det negative fenomenområdet tilsvarende anerkjennelsens positive fenomenområde. Slik har han sondret mellom de tre anerkjennelsessfærene og oppgir tilsvarende systematiserte graderinger i former for ringeakt som «vurderes ut fra i hvilken grad de kan ryste en persons praktiske selvforhold gjennom å nekte personen anerkjennelse av bestemte identitetskrav» (Honneth, 2008, s.141). På bakgrunn av de systematiserte og graderte kategoriene av krenkelser besvarer Honneth hvordan disse erfaringene gjør et følelsesmessig inntrykk på subjektene på en slik måte at de kan motivere til sosial motstand og konflikt, det vil si *en kamp om anerkjennelse*.

### 1.5.1 Ringeakt i kjærlighetssfæren

Den første formen for ringeakt er den som berører personens kroppslige identitet. Den utgjør også den mest grunnleggende formen for personlig fornedrelse. Eksempler på denne formen for ringeakt er tortur eller voldtekt, men også alt som har med fysisk mishandling å gjøre. Karakteristisk for denne formen for ringeakt «*er ikke den rent kroppslige smerten, men at smerten kobles til følelsen av å være fullstendig underlagt et annet subjekts vilje i den grad at man kan miste den sansemessige virkelighetskontakten*» (Honneth, 2008, s. 141)

Vi vet at det forekommer at barn blir fysisk mishandlet i hjemmene sine. Særlig leger befinner seg i en slik situasjon at de vil oppdage barn som bærer tegn på mishandling. Pedagoger i barnehager vil også, i større grad enn skoler, oppdage kroppslige merker etter mishandling når barn for eksempel skiftes bleier på, eller oppdage en form for mishandling som ved manglende skift av bleier slik at huden blir påført sår. Skoler vil i noen tilfeller få barnas egne uttalelser om hva de opplever i hjemmene, men barn er kjent for å være lojale overfor foreldre, eller de kan også være truet til taushet. Konsekvensen av en slik form for ringeakt er at den kan skade subjektets tiltro til at det på en autonom måte kan beherske sin egen kropp samt et tap av tillit til seg selv og verden som berører den praktiske og kroppslige omgangen med andre subjekter – «*en tiltro som er innlært gjennom kjærlighet*» (Honneth, 2008 s. 141). Anerkjennelsen som blir nektet på denne måten er respekten for enhver persons autonome disposisjon over egen kropp. Neglisjeringen virker ødeleggende for det praktiske selvforholdet som den første sfæren i anerkjennelsesteorien gjør gjeldende, nemlig selvtiliten.

#### **Krenkelsesperspektivet – et imperativ til omsorg?**

Krenkelsene i kjærlighetssfæren viser til universalbare kriterier som at man ikke fysisk skal plage andre mennesker. Alt som har med fysiske overgrep er konkret og således universalbart, i motsetning til hva tilfellet er med kjærligheten. Avhandlingen har i kapittel 1.2 presentert kjærligheten, den affektive primærrelasjonens spesielle mønster og dens følelsesmessige verdsetting hvor subjektene gjensidig bekrefter og anerkjenner hverandre i sin konkrete behovsnatur. Men – Honneths anerkjennelsesteori omfatter ikke barnets fysiske omsorgsbehov.

Når det gjelder den første tiden i et menneskes liv er det vanskelig å forstå at å ta vare på menneskets velvære og fysiske behov bare skal være et spørsmål om kjærlighet. Barnet

forutsetter en relativt omfattende omsorg og omsorgsperiode som innebærer både fysisk stell og en interesse for dets ve og vel fra fødsel til selvstendig individ som overskrider kjærlige affeksjoner. På den andre siden er vi inneforstått med at fysisk stell uten kjærlige bindinger til nær(e) omsorgsperson(er) vil kunne vanskeliggjøre et menneskes realisering av sin autonome personlighet. På dette området bekrefte anerkjennelsesteoriens innhold vedrørende kjærlighetsforholdet.

Når Honneth ikke utdyper kjærlighetsbegrepet i forhold til forpliktelser som må ligge til grunn for barn man setter til verden, vil man undre seg, og hevde at det må være en svakhet ved teorien, ja endog en svikt. I min etterlysning av en løsning på dette problemet, mener jeg å ha funnet et poeng som (til dels) retter opp dette. I og med at Honneth (2008) ikke har oppgitt noen grunnleggende universalbare handlinger andre enn kjærligheten i kombinasjon med en grunnleggende respekt for barnets kroppslige identitet, vil man kunne hevde at det er mishandling *ikke* å sørge for fysisk stell, som mat, klær osv. Ved å snu på krenkelsesperspektivet og se den som en «negativ formaning» i Honneths sondring av ringeaktserfaringer vil man kunne finne den anvendt som en «omvendt logikk». Dette innebærer at *fravær* av eller *manglende* omsorg fører til (forskjellige grader av) omsorgssvikt og må forstås som en alvorlig krenkelse av barnet.

Honneths kjærlighetsbegrep inneholder altså ingenting om barnets fysiske behov, men krenkelsesbegrepet vil innebære at så lenge barnet er hjelpetrengende vil det være en kroppslig krenkelse *ikke* å sørge for dets fysiske behov. Menneskets behov for fysisk omsorg i sårbare faser i livet er uomtvistelig en realitet og en udiskutabel side ved det å være menneske. Å sørge for barnets fysiske behov må forstås som grunnleggende aspekt i kjærlighetssfæren og konkludere med at *det ikke er nok med bare kjærlighet*.

Omsorgsoppgavene vil vedvare på forskjellig nivåer til barnet har nådd et modningsnivå hvor man kan forvente at det kan sørge for seg selv. Man kan dermed se kjærlighetsaspektet uttrykt eller tolket som at man *tar ansvar* for barnet blant annet gjennom å «forhindre mishandling». Dette innebærer en grunnleggende forståelse av barnets behov, utvisning av lojalitet og tilgjengelighet for barnet slik at det vil oppleve trygghet for at mor «*evner å se det som et behovsvesen*» og sørger for dets nødvendige behov på en pålitelig måte eller i en anerkjennelsesteoretisk språkdrakt: «*bekreft barnet i sin konkrete behovsnatur og dermed anerkjenne det som behovsvesen*» (Honneth, 2008, s. 204).

Foreldrenes hovedmål for barnet må på den ene siden være å bidra til dets utvikling av selvstendighet på en best mulig måte ved å sørge for barnets fysiske behov (da det vil bli krenket ved å la det være). På den andre siden kreves hengivenhet eller kjærlighet.

### **Identitetsdannelse – en mulighet gjennom hele livet?**

Jeg fristes til å slutte meg til elevenes stadige ønske – Gi meg en sjanse til! Og håper at Honneth er i overkant kategorisk når han peker på at en vellykket affektiv binding er avhengig av barnets *tidlige* ervervede evne til å balansere mellom symbiose og selvhevdelse. Et barn som preges av egenskaper som dominans eller hjelpeløshet og av den grunn sliter med mangelfull evne til affektive bindinger, håper jeg senere kan utvikle en tilstrekkelig fleksibilitet under gitte omstendigheter. Jeg mener at et godt og inkluderende fellesskap som innehar lærere med anerkjennende holdninger vil kunne representere et godt utgangspunkt i så måte.

### **1.5.2 Ringeakt i den rettslige anerkjennelssfæren**

Den andre formen for ringeakt finner Honneth (2008) i erfaringer av fornedrelse som skader personens (moralske) *selvrespekt*.

#### **Manglende rettigheter**

Dette er former for personlig ringeakt som subjektet blir påført ved at det ekskluderes fra bestemte rettigheter innenfor samfunnet. Med "rettigheter" sikter Honneth her til: «de individuelle kravene som en person legitimt kan håpe blir innfridd fordi personen i kraft av være et fullverdig medlem av fellesskapet deltar i dets institusjonelle orden på like fot med alle andre» (Honneth, 2008 s.142). Å bli systematisk nektet bestemte rettigheter gir en status av ikke å være *moralsk tilregnelig* i samme grad som et fullverdig medlem av fellesskapet og har som resultat at den personlige autonomien blir innskrenket. Å bli nektet rettigheter eller sosialt ekskludert på denne måten kobler Honneth til «følelsen av ikke å ha status som en fullverdig moralsk og likestilt interaksjonspartner» (Honneth, 2008, s. 142). Dermed hevder Honneth: «Å bli nektet sosialt gyldige rettskrav betyr at den enkelte ikke får innfridd sin intersubjektive forventning om å bli anerkjent som et subjekt som er i stand til å foreta moralske vurderinger» (Honneth 2008, s.142). Endelig kobles erfaringer av å nektes

rettigheter sammen med *et tap av selvrespekt* – det vil si muligheten til å forholde seg til seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner.

Honneth har analysert fram forskjellige karakteristikk i individets selvforhold som blir utviklet når gjensidig og likestilt intersubjektivitet blir innfridd. Han knytter menneskets autonome utvikling til interaksjon eller samhandling. Når individet erfarer krenkelsers vil det kobles til følelsen av ikke å kunne bestemme over egen kropp i intimsfæren eller manglende status som en fullverdig og moralsk likestilt interaksjonspartner i rettsforholdet. I rettsforholdet vil slike krenkelsers høre under betegnelsen diskriminering og likestilling. Manglende likestilling har mønstret til mange «sosiale kamper» eller *kamp om anerkjennelse*; de fargedes kamp for å oppnå likestilling, «kvinnekamp» og ikke minst minoriteters kamp om å likestilles med majoriteten.

### **Alf Prøysens kamp for alles rett til likhet**

Alf Prøysens dikterblikk er alltid vendt mot den svake og utsatte, alltid solidarisk med den hjelpeløse – om det så bare er en liten eplekart. Følgende er en metafor for å illustrere «*lik verdi*»: (siteret fra Eidsvåg, 2014, s. 43)

#### **«Eplekartens sang» fra 1946**

*Plukk meg, kjære plukk meg,  
jeg fryser og spør:  
Si, du kan da ikke mene  
jeg skal henge her alene,  
når du tenker på hvor kaldt og trist  
jeg får det  
når det  
snør?*

Her handler det om det ene eplet som ikke ble høstet inn i en lun eplekjeller. Antakelig er det ikke stort og fint nok og har blitt glemt. Dette lille eplet (i regi av Prøysen) *evnet å uttrykke sine ønsker og fornemmelser*. Gutten eller jenta som hører eplekartens trygling åpner vinduet og spør om ikke eplekartens kan henge der bare i natt, så lover han/hun å plukke den i morgen. Og eplekartens hvisker «ja».

*Og neste dag så kløv jeg opp og plukket  
kanten ned  
og la den blant de andre, så nå har den ro og fred.*

Her er budskapet ikke vanskelig å få øye på: Også det lille og umodne må inkluderes i fellesskapet. Mer enn noen annen norsk dikter har Alf Prøysen gitt *den svake og utstøtte verdighet og oppreisning*. Enten det er eplekarten, havregrøten, den lille måltrosten, Lillebror eller teskjejerringa.

I en anerkjennelsesteoretisk ånd, må det lille eplet ha hatt en *vellykket brutt symbiose* i kjærlighetssfæren da det evnet å *uttrykke sine behov og fornemmelser* (Honneth, 2008, s. 116). Selvtilliten som skapes i kjærlighetssfæren utgjør den psykiske forutsetningen for reell deltakelse i de to neste sfærene. Gutten eller jenta som hører eplets trygling – handler *moralsk ansvarlig*. Han/hun vil sørge for at det lille eplet kommer inn i fellesskapet, den lune kjelleren, neste dag.

Prøysen lyriske begavelse, evne til å se urettferdighet og mot til å stå fram eksemplifiseres i det følgende (sitert fra Eidsvåg, 2014, s. 43):

I Arbeidermagasinets julenummer (1938) stod Prøysens dikt «Jødene» på trykk:

*Det blusser en flamme som luende slår  
og brenner med uklar ild  
Den spør deg i dag som den gjorde i går:  
"Har vi rett til å refse i tusen år  
og hevne i tusen til?"*

*Skal den aldri bli sonet og helt slettet ut  
Denne urett som en gang er skjedd?  
Er det løgn dette gamle ærverdige bud  
at herren din gud er en nidkjær gud  
som hevner i fire ledd?*

*Det er flere enn dem som har naglet og kvalt  
en tanke om likhetens rett!  
Det er flere enn ham som har sagt når det gjaldt  
sin mening og siden med tanken betalt  
med sitt hode på bøddelens Brett!*

Med diktet appellerte Prøysen til et rettslig gjensidig anerkjennelsesforhold som også skulle inkludere jødene.

### 1.5.3 Ringeakt i den sosiale verdsettingen

Honneth har i sin analyse skilt tre former for erfaringer av misaktelse fra hverandre. Den siste formen for ringeakt eller fornødelse nedvurderer individuelle eller kollektive livsformer med det vi kaller «fornærmelser» eller «nedverdiggelse».

#### **Manglende sosial verdsetting – opplevelsen av sosial skam**

En persons «status», (verdighet eller ære) «..er graden av sosial verdsetting som personens selvrealisering kan tilkjennes innenfor samfunnets kulturelle verdiløsningshorisont» (Honneth, 2008, s.144). Når et subjekt opplever en manglende innfrielse av de normative forventningene om respekt vil dette medføre en moralsk følelse av skam. Honneth sikter her til den skammen «som både i psykoanalytiske og fenomenologiske teorier samsvarer i at opplevelsen skam først og fremst består i en slags senkning av subjektets egenverdi» (Honneth, 2008, s. 146). Dette impliserer at subjektet opplever at det har mindre sosial verdi enn det tok for gitt. Opplevelsen av moralsk skam kan ha sitt opphav i at subjektet selv ikke innfrir de normative forventningene, «men skamfølelsen vil også utløses når en tenkt eller reell interaksjonspartner bryter med moralske normative forventninger om respekt som det handlende subjektet trodde det kunne stille til motparten» (Honneth, 2008, s. 147). Ved en skamreaksjon under slike betingelser kan erfaring av ringeakt motivere til en kamp om anerkjennelse. «Enhver negativ følelsesreaksjon som inngår i erfaringer av ringeaktede anerkjennelseskrav gir det berørte subjektet mulighet til å erkjenne den påførte urett og gjøre den til en motivasjon for politisk motstand» (Honneth, 2008, s.147). Honneth (2008, s.145) støtter seg på Deweys handlingsteoretiske konsept for følelser i en slik konfliktmodell. I hans rekonstruksjon av Dewey peker han på *følelsene* et individ blir rammet av (raseri, sorg) når det blir hindret i å fullføre en presserende handling og tilsvarende glede når den samme handlingen blir vellykket utført. Følelsesreaksjonene individet erfarer er dermed et grunnlag til forskyvning av oppmerksomheten, fra handlingsforløpet til de affektive reaksjonene. Denne oppmerksomhetsforskyvningen mot egne forventninger må inntre i det øyeblikk man mislykkes å avslutte en handling som planlagt. Honneth skriver: «Følelser utgjør samlet sett i følge Dewey affektive reaksjoner på våre vellykkede eller mislykkede handlingshensikter» (Honneth, 2008, s. 145).



Honneth har med sin anerkjennelsesteori pekt på en ny konfliktmodell. Han vil at denne modellen skal være et tilskudd og ikke en erstatning av eksisterende konfliktmodeller som handler om ren økonomisk overlevelse eller konkurransen om knappe goder.

Honneth fastslår:

Det er bare gjennom kumulativ tilegnelse av selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting (som inntreffer når man suksessivt erfarer de tre anerkjennelsesformene) at en person ubetinget kan forstå seg selv som et autonomt og individuert vesen og identifisere seg med sine mål og ønsker (Honneth, 2008, s. 157).

Ringeaktens ulike konsekvenser har til felles at de beskrives ved hjelp av metaforer som gjenspeiler kroppslig forfall; *psykisk død* - konsekvenser av tortur eller voldtekt, *sosial død* - samfunnsmessig eksklusjon, tap av rettigheter og endelig *krenkelse* - kulturell nedvurdering av en livsform. Honneth hevder at assosiasjonene med fysisk lidelse og død har «den samme negative rollen for menneskets psykiske integritet som organiske sykdommer har for kroppens reproduksjon» (Honneth, 2008, s.144). Dette betyr at erfaringer av sosial ydmykelse truer subjektets autonomi i samme grad som sykdommer utgjør en fare for det fysiske liv.

Honneth argumenter for rimeligheten av denne tolkningen med vår språkpraksis:

Sammenligningen med fysiske sykdomstilstander gjør det nærliggende å betegne erfaringer av sosial ringeakt ved hjelp av symptomer som på sett og vis gjør det berørte subjektet oppmerksom på sin egen tilstand. Han antar at de kroppslige symptomene her tilsvarer de negative følelsesreaksjonene som kommer til uttrykk i opplevelsen av sosial skam (Honneth, 2008, s. 144).

Han argumenterer videre med at «slike negative følelsesreaksjoner som ledsager erfaring av ringeakt, kan representere den affektive motivasjonsbasen som kampen om anerkjennelse er forankret i» (Honneth, 2008, s.144). I tillegg til kjærlighet og lik respekt krever den vellykkede selvrealisering at vi utvikler de personlige anlegg og talenter som atskiller oss positivt fra andre. Dette gjør vi ikke i ensomhet men i interaksjon med andre mennesker.

«Anerkjennelsesteorien åpner derfor opp for en kritisk etterprøving av hvorvidt våre sosiale institusjoner og praksiser (for eksempel familien, rettssystemet eller arbeidslivet) tillater eller likefrem fremmer bestemte former for ringeakt eller krenkelse» (Jakobsen, 2013, s. 361).

Nettopp i skolen er det behov for et kontinuerlig kritisk blikk. Å plassere ansvaret for at mobbing av elever ikke tillates – hos lærere og skolens ledelse kan stå som et eksempel på dette.

Om manglende anerkjennelse skriver Honneth: «Fravær av kjærlighet, respekt eller sosial verdsetting kan føre til at hele personens identitet bryter sammen» (Honneth, 2008, s. 140).

## 2 Lærerens anerkjennelse av eleven

Dagens samfunn med tiårig grunnskole vil være en betydelig arena hvor barn og unges utvikling av autonomi påvirkes. I dette perspektivet må læreren ansees som en viktig person, sammen med barnets foresatte, i arbeidet med å støtte barnet emosjonelt og på forskjellige måter *sørge for* barn og unges ve og vel.

### 2.1.1 Kjærlighetskrav – et urimelig krav i det profesjonelle arbeid med barn

Kjærlighetens anerkjennelsesform representerer den største utfordringen da kjærlighet ikke verken kan forventes eller kreves av en profesjonell utøver. Det er urimelig at en lærer skal kunne elske alle barn eller etablere et vennskap til elevene sine. Det er vanskelig å se at det å føle kjærlighet eller å «produsere» følelser som kjærlighet, kan innreguleres i en profesjonell yrkesutøvelse fordi kjærlighet *a*) er noe som oppstår *spontant* i nære relasjoner mellom mennesker (Honneth, 2008, s. 116) og *b*) «som ideelt sett har en grunnleggende og langsiktig forpliktelse overfor hverandre» (Neumann, 2012, s. 117). I tillegg kan ikke kjærlighetsforhold «overskride den sosiale kretsen av primære sosiale relasjoner og utvides til et større antall interaksjonspartnere» (Honneth, 2008, s. 116). Dersom et kjærlighetskrav likevel skulle fastholdes, vil man måtte undre seg over hvilke følelsesmessige omkostninger dette vil ha for læreren. Derimot kan man forvente en følelsesavklaring basert på empati og en profesjonell omsorg tilpasset barnets alder og behov.

### 2.1.2 Belastning når relasjonen opphører

For det andre vil det kunne oppleves unødig belastende for barn som involveres i en nær kjærlighetsrelasjon med lærerne sine å skulle oppleve et brudd dersom læreren flytter, går ut i permisjon, settes på en annen klasse eller eventuelt om eleven selv skulle flytte. Det ideelle med nære relasjoner er at de har en grunnleggende og langsiktig forpliktelse overfor hverandre, mens relasjonen mellom lærer og elev i hovedsak må betraktes som midlertidig.

### 2.1.3 Foreldrelignende kjærlighet kan oppleves som uønsket

Et annet dilemma med «foreldrelignende» kjærlighet i skolen er barn og unge som slett ikke ønsker lærerens kjærlighet, men føler seg mest komfortable med sine foresattes kjærlighet. De

må slippe å påtvinges kjærlighet av mennesker de av tilfeldige grunner møter i utdannelsesforløpet. Et potensielt kjærlighetskrav kan også gi uønskede konsekvenser.

#### **2.1.4 Spenninger vil oppstå ved eventuell forskjellsbehandling**

Spenningen mellom det å føle familiær kjærlighet og en empatisk tilnærming vil kunne innebære en spenning mellom forskjellsbehandling og likebehandling av elevene. Å sørge for, i størst mulig grad, en likebehandling av elevene gjennom å vise en adekvat profesjonell distanse, vil redusere en slik spenning og i større grad sikre likebehandling. Jeg siterer i denne sammenhengen min første øvingslærer – hun sa til oss – *Hvis dere skulle få en yndling, må dere ikke på noen måte avsløre det – da vil han bli plaget av de andre elevene.* Dermed ble vi advart mot å vise følelser ovenfor enkeltelever. Lærerforbundets eget blad «Utdanning» har i spalten «Min favorittlærer» Erlend Loes uttalelser hvor han forteller at han stod veldig nært lærerne sine, som kan støtte ovennevnte syn (Schønberg, 2014). Dette mente han var grobunn for misunnelse blant de andre elevene og vanskeliggjorde noen år på barneskolen for han. Den «familielignende» kjærligheten som kan oppstå mellom lærer og elev, kan vise seg å være problematisk.

#### **2.1.5 Omsorgsrelasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk**

I motsetning til Honneths teori hvor han hevder kjærlighetsrelasjonen mellom mor og barn er gjensidig avhengig, vil en omsorgsrelasjon mellom lærer og elev være maktskjev eller asymmetrisk. Relasjonen avklares som en avhengighetsrelasjon der eleven, mottakeren av omsorg, er avhengig av læreren som er omsorgsgiveren. Det er også læreren som er ansvarlig for at eleven har det bra, og ikke omvendt.

#### **2.1.6 Læreren må ha et avklart forhold til egne følelser**

I motsetning til hva man forventer i en gjensidig omsorgsrelasjon, forventes det at læreren har et avklart forhold til sine egne følelser. Den profesjonelle omsorgsutøvers følelsesmessige reaksjoner må, på møter med for eksempel utfordrende elever (og deres familier), bearbejdes andre steder enn sammen med dem som har utløst dem. Med en «morskjærlighet» som modell for omsorgsarbeidet, risikerer man imidlertid en overføring av lærerens egne uavklarte

følelser og behov fra egen oppvekst som plattform i hennes arbeid med elevene (Neumann, 2012, s. 116<sup>1</sup>).

### 2.1.7 Omsorg basert på et teoretisk verdigrunnlag som kan avklares og læres

En profesjonell omsorg basert på en følelsesmessig avklaring og kunnskap, er å foretrekke av flere grunner. Ikke minst fordi *omsorg kan læres og verdigrunnlag kan avklares*, mens kjærlighet er noe som oppstår spontant. Historien om den barmhjertige samaritan er et eksempel på at adekvat omsorg og omtanke for andre mennesker, ikke krever en forankring i riktige følelser av godhet og nærhet med morskjærlighet som referanseramme. Tvert om viser den at omsorg eller hjelp «gitt ut fra en opplevelse av plikt – det er mitt ansvar å gi omsorg – kan være like god som omsorg gitt ut fra et krav om rett sinnelag» (Neumann, 2012, s. 114). Å frigi omsorgen fra sinnelagsetikken (kjærlighet) og ta utgangspunkt i en empatisk posisjon, vil gjøre det mulig at omsorgen som ytes, kan forklares, undersøkes og avklares; det vil si kunnskapsbaseres og profesjonaliseres. Spørsmålet om følelser vil dermed dreies over til evnen til å vise empati, og å utvise et relevant skjønn og ferdigheter.

Neumann problematiserer ulike sider ved barnekonvensjonens føring om kjærlighet i et familiemiljø som kontekst for «implementering» av kjærlighetsbegrepet utenfor familien; utsatte barn og ungdommers rettighet på den ene siden – og et mulig krav til barnevernsarbeidere på den andre siden:

Dersom forventningen om å yte kjærlighet manifesterer seg som et krav til barnevernsarbeidere, vil det innebære en de-profesjonalisering blant annet fordi det står i direkte motsetning til vekten som i dag legges på arbeide med følelsesavklaring som grunnlag for å oppøve empati og utøve godt faglig skjønn i det barnevernfaglige arbeidet (Neumann, 2012 s. 117).

Selv om Neumann skriver om et potensielt kjærlighetskrav til barnevernsarbeidere, mener jeg at hennes problematisering er relevant også for lærerens omsorgsarbeid i skolen. En definisjon og avklaring av kjærlighetsbegrepet som eventuelt skulle avkreves lærerne, vil i realiteten være vanskelig å følge opp og «lære». Mens empati er en emosjonell kompetanse som kan utvikles, og skjønn (kunnskap) noe som kan avklares. Å føle seg elsket er et grunnleggende anliggende for mennesket og avgjørende for vår livskvalitet, likevel kan det å bli «lagt elsk på» by på utfordringer.

---

<sup>1</sup> Neumann peker på den profesjonelles uavklarte følelser når det gjelder barnevernsarbeidere

## Empati

Empatien kan gjøres til en profesjonell holdning og et krav til profesjonsutøveren til forskjell fra å skulle føle kjærlighet i profesjonsutøvelsen. Lignelsen om den barmhjertige samaritan fra Det nye testamentet kan brukes til å illustrere en slik forskjell; han så den som led, gjorde det som måtte gjøres, og gikk, uten å forvente takk. Den barmhjertige samaritan følte *med* den sårede personen og handlet omsorgsfullt av den grunn, ikke fordi han følte noe spesielt for ham. Den barmhjertige samaritan viser medmenneskelige kvaliteter og fortellingen passer godt med begrepet gjensidig anerkjennelse på den måten at samaritanen *anerkjenner* den såredes fysiske behov (for hjelp) ved å utøve hjelp. Slik viser han forståelse for det allmenne ved den fysiske sårbarhet mennesket besitter, og deretter hjelper han den sårede uten å nære følelser for vedkommende. Begrepet empati knyttes gjerne til denne samaritanen som i motsetning til både prest og levitt, sørget for den sårede.

I den kristologiske tolkningen er samaritanens handling det avgjørende. Men en nytolkning av lignelsen, som baserer seg på en mer ordnær tolkning, forskyver *nettopp dette* søkelyset til det som kom før handlingen, og med denne dreiningen avsløres et mer nyansert grunnlag for samaritanens handling. Nettopp en slik forskyvning gjør lignelsen ytterligere interessant i forhold til arbeidet med å avklare lærerens følelsesrelaterte holdning overfor eleven. Lignelsen viser oss at *innlevelse og medfølelse* er relevante følelser som et utgangspunkt for omsorgen (handlingen) samaritanen utviste.

For å gjøre det som var nødvendig, måtte samaritanen forstå hva som var nødvendig, deretter utvise et skjønn for å handle adekvat. Dette peker fram mot en definisjon av omsorg som jeg ønsker å legge til grunn for læreren versus eleven, nemlig at det følelsesbaserte må ligge på et empatisk plan – og at hun må utvise et skjønn for å sørge for eleven eller gi nødvendig omsorg. Avhandlingen vil i kapittelet om Den barmhjertige samaritan gi en nærmere analyse av lignelsen om samaritanen og sammenkoble samaritanens handlingsgrunnlag med utvalgte definisjoner av begrepet empati. Dette vil kunne utlede en anerkjennelsesform som jeg mener er relevant mellom lærer og elev.

### 2.1.8 En analyse av lignelsen om Den barmhjertige samaritan

Å ha følelser *med* et annet menneske er bærebjelken i omsorgsarbeid utenfor den private sfæren. Lignelsen viser at adekvat omsorg kan gis til mennesker som befinner seg utenfor den

private sfære. Her får samaritanens status som ikke-jøde betydning; han, den fremmede, viser seg som den nærmeste. Med dette forstår vi at han befinner seg godt utenfor «intimsfæren».

Empatien – evnen til innlevelse; identifisere og anerkjenne gyldigheten av den andres følelsmessige tilstand, tillegges samaritanen. Uten innlevelse i og kognitiv forståelse for den såredes situasjon ville samaritanen ikke tatt seg bryet. Begge deler må man kunne legge til grunn for samaritanens både ubevisste ønske og bevisste vilje til å hjelpe. Men det alene trenger ikke nødvendigvis være nok. Både presten og levitten (prestelærling) var tempeltjenere og høyt aktet på denne tiden. Nettopp derfor kan de nok tillegges kvaliteter som innlevelse og forståelse for den såredes situasjon, men det førte likevel ikke til omsorg for den sårede. På hvilket grunnlag handler så samaritanen som skiller han fra presten, levitten og folk flest? La meg rette søkelyset mot samaritanens *medfølelse*.

Vi kan tenke oss at samaritanen i motsetning til presten og levitten *innstilte seg på* den sårede og derfor i større grad tillot å likestille den såredes følelsetilstand med (tilsvarende) opplevelser hos seg selv. Lignelsen sier at samaritanen *fikk så inderlig medfølelse med ham*. Å forholde seg følelsmessig åpent til et annet menneske på denne måten vil styrke synet på den andre som et medmenneske, og kan skape et følelsmessig eller opplevelsmessig fellesskap. Dermed står han i en sterkere forbindelse til den andre. For den sårede handlet det om liv eller død, og samaritanens omsorg reddet livet hans. «Å bli anerkjent av dem vi er avhengig av, handler om psykologisk liv eller død» skriver Bae (1992, s. 37).

Moralen i historien er altså den etiske fordring om *berørthet*: Du skal ikke gå forbi din nestes nød og forbli i din egen verden. Å forbli i sin egen verden er ensbetydende med å styre videre mot den oppgave man er på vei til å løse. På skolen kan det kalles konkurrerende oppgaver. I lignelsen redder samaritanen den såredes liv – i et anerkjennelsesperspektiv kan læreren være den avgjørende aktør når det kommer til elevens psykologiske liv eller død.

Følelsen med den sårede (medfølelsen eller empatien) sammen med den såredes befaling og bønnfall om hjelp blir dermed samaritanens handlingsgrunnlag. En følelsemepati oppstår i det samaritaneren opplever en tilsvarende smerte som den sårede og en tankeempati oppstår når han bestemmer seg for å hjelpe den sårede som svar på den såredes bønnfalling.

Dette innebærer (i min forståelse og i et anerkjennelsesperspektiv) at samaritanen først anerkjenner den forslåttens følelsetilstand. Deretter, slik jeg ser det med

anerkjennelsesteoretisk filosofisk verdigrunnlag, *anerkjenner han den forslåttets fysiske tilstand ved å sørge for ham.*

Det er fristende å sitere en Ibsen helteskikkelse; Håkon fra «Kongs-Emnerne» om kongstanken: *Du gjør noe fordi du tror det er rett å gjøre, fordi du tror på det. Å ikke gjøre det ville være et svik mot deg selv.* Med dette rettes søkelyset mot følgende poeng; samaritanen mente det var rett å sørge for den sårede fordi han trodde på det. Hadde han derimot ikke hjulpet ham, ville han ha sveket seg selv. I en slik tankegang peker handlingen utover og innover og samsvarer med anerkjennelsesteoriens normerende menneskesyn. Samaritanen har fra en slik synsvinkel handlet overens med *gjensidig* anerkjennelse. Han blir også en lederskikkelse eller en modell som inviterer til etterfølgelse. Kongstanken krever noe mer enn visjonen; gjennom handling trer vi i karakter. Også dette skiller samaritanen fra presten og levitten.

Selv om kongstanken er knyttet til lederen som person, så må kongstanken strekke seg utover lederen selv og være noe større enn personen. Den må skape mening for flere enn lederen selv. Først da er ledelse en meningsskapende aktivitet som gjør at folk kan si: *ja, deg vil jeg følge.* Samaritanen har også i dag et gyldighetsstempel som innbyr til etterfølgelse. Denne tanken vil jeg knytte opp mot læreren som klasseleder. Hun kan i kraft av en følelsemepati som utgangspunkt og drivkraft i samspill med eleven, «tre i karakter» og bli en leder elevene (i større grad) ønsker å følge.

Lignelsen gjør det klart at samaritanen forventer verken takksigelser eller gjenytelser. Det er ikke uvanlig at man forventer noe tilbake for sine ytelser. Samaritanen søkte heller ikke anerkjennelse for selv å bli (aner)kjent. Mange hevder at dagens samfunn er preget av personer med narsissistiske tendenser. Det innebærer i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv at vi søker anerkjennelse uten selv å ville gi det. Dersom samaritaneren bare hadde vært ute etter å kaste glans over seg selv, ville handlingens formål være å rette søkelyset mot ham selv. Men lignelsen motsier et slik motiv når det står; *...fikk han inderlig medfølelse med ham.*

### 2.1.9 Empatibegrepet i lys av anerkjennelse

Det hersker i dag ingen fullstendig enighet om hvordan empatibegrepet skal forstås, og begrepet dekker et vidt spekter fra omsorg for andre og ønske om å hjelpe dem, til det å oppleve følelser som matcher en annens følelser eller å forstå hva andre personer tenker og

føler. Av den grunn vil jeg trekke fram noen definisjoner som til sammen dekker mitt anliggende. Den amerikanske psykologen og psykoanalytikeren Roy Schafer definerer begrepet slik: «Empathy involves the inner experience of sharing in and comprehending the momentary psychological state of another person» (1959, p. 345). En annen definisjon fra sosialpsykologen Charles Daniel Batson (1987, s. 19-39) er: «A motivation oriented towards the other». Disse to definisjonene til sammen peker på en forståelse av begrepet empati som jeg mener omfavner en affektiv anerkjennelsesform, noe som får mer plass litt senere i kapitlet.

I fenomenologi er empati den umiddelbare erfaringen av den andres subjektivitet. Det er denne erfaringen som er grunnlaget for opplevelsen av den andres opplevelse(sverden) og derigjennom erfaringen av intersubjektivitet.

Til forskjell fra kjærlighet som knyttes til spontane følelser for et annet menneske, er empati mer å regne som en holdning hvor man innstiller seg motivert mot andre (Batson's definisjon). Denne holdning og innstilling mot den andre vil kunne fungere som et grunnlag for oppnåelse av en deling av den psykologiske tilstanden. (For en bevisst deling, må den andre forholde seg til sitt eget følelsesregister eller beholde kontakten med seg selv). Når følelsestilstanden samsvarer med den andres opplevelsesverden, oppnås en deling av den andres følelsestilstander; et følelsesmessig fellesskap eller intersubjektivitet om man vil. Følelsestilstandene er likevel ulike eller atskilt fordi man er to ulike individer med forskjellig bakgrunn, men følelsestilstandene er gjenkjennbare. Man kan også si at den andre «rommer» den førstes følelser og dermed oppstår noe jeg vil betegne som «følelseempati». Når tanker og handlinger blir koblet til den empatiske følelsen, kategoriserer det under kognitiv empati eller (for så vidt) «tankeempati».

Å stille seg positivt inn mot et annet menneske er noe som man kan oppøve og arbeide mot. At mennesket lar seg smitte av andres følelser som man dermed spontant «matcher», er et potensiale som kan kvalifisere til en affektiv anerkjennelsesform mellom lærer og elev.

Den barmhjertige samaritanen er åpenbart en «levedyktig» fortelling som har noe essensielt å formidle. Jeg har knyttet samaritanens medfølelse til en affektiv anerkjennelsesform på et empatisk plan på den ene siden og anerkjennelsesteorien på den andre. En anerkjennelsesform som samsvarer godt med samaritanens følelseempatiske opplevelser, introduseres i det følgende. Men først om dagens utfordringer i norsk skole.



### 2.1.10 Nye utfordringer i dagens skole

Lærere gjør en stor innsats for å skape læringsmiljøer som er «preget av varme, omsorg og innlevelse» (Rutter 1997). Likevel er det et faktum at fem prosent av elevene opplever å ha en negativ relasjon til læreren sin, og «de kommer dårlig ut på en rekke variabler knyttet til læringsmiljøet sitt», i følge forskningsrapporten LP-modellen; Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (Nordahl mfl. 2011). Denne undersøkelsen viser nettopp at jo oftere elevene har negative opplevelser, desto mindre glad er de i å gå på skolen, og desto mindre opplever de at lærerne hjelper dem hvis de har problemer.

I følge førsteamanuensis Mjaavatn (Pedagogisk institutt, NTNU) er bortfall «et av de største problemene vi har i norsk skole» (Wolden, 2014). Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF gjør gjeldende at «hele 30 prosent av elevene som begynner på videregående skole i Norge har ikke fullført utdanningen etter fem år» (Wolden, 2014). Det har i følge Mjaavatn «vært forsket mye på frafall i skolen. En stor del av denne forskningen har blitt kritisert for å være for opptatt av forhold ved elevens kjønn, karakterer, foreldrenes utdanningsnivå, opplevelser av at det er for mye teori» (Wolden, 2014). Da forskere ved Pedagogisk institutt, NTNU, valgte å se på hele prosessen som leder fram til at elever slutter viser funnene at *den sosiale opplevelsen* av skolehverdagen er det som i størst grad påvirker elevens tanker om å avslutte skolegangen. «Sosial opplevelse» inkluderer både opplevelse av *ensomhet*, eller *mangel på venner* og *mangel på sosial relasjon til læreren*. Det viste seg at sosial opplevelse forklarer hele 25,4 prosent av frafallet. Forskerne konkluderte med og understreker at «skolene må jobbe mer og bedre med de sosiale relasjonene mellom elevene og med den sosiale relasjonen mellom elever og lærere» (Wolden, 2014). De påpeker også at «det er de faglig svake elevene og de som har spesielle behov som kommer dårligst ut» (Wolden, 2014).

Bortfall er i følge denne artikkelen blant de største utfordringene i norsk skole, og elevenes sosiale opplevelser av skolehverdagen forklarer en fjerdedel av frafallet. Opplevelse av ensomhet, mangel på venner og ikke minst en god relasjon til læreren viser oss at behovet for at lærere får kunnskap om og kan utvikle bedre relasjonskompetanse er betydelig.

## 2.2 Anerkjennelse i praksis og utviklingsstøttende relasjoner

I Møllers bok «Anerkjennelse i praksis – utviklingsstøttende relasjoner» (2012) utdypes begrepet anerkjennelse og hvilken betydning anerkjennelse har i utvikling av gode og utviklingsstøttende relasjoner innenfor profesjonelt pedagogisk og sosialt arbeid. Boken er i betydelig omfang basert på Schibbyes (psykolog og tidligere førsteamanuensis i psykologi ved universitetet i Oslo) relasjonsforståelse. Møller presenteres en anerkjennelsesform som jeg finner relevant i lærerens relasjon med eleven. Anerkjennelsen går ut på å anerkjenne den andres *opplevelsesverden* og «å fastholde den andre som autoritet med hensyn til sine opplevelser, verdier og følelser, også når de overhodet ikke ligner ens egne» Møller (2012, s. 15). Dette forutsetter at vi er opptatt av den andres opplevelsesverden og egenart, og den andres intensjoner og motiver for å handle slik som vedkommende gjør.

Kapitlet inneholder praksisfortellinger. Formålet med beskrivelsene fra praksis er ikke å dokumentere noe bestemt, men derimot å illustrere og eksemplifisere. Disse er beskrevet slik at ingen skal kunne kjenne seg igjen. Jeg kaller læreren gjennomgående for *hun* og eleven for *han* i resten av avhandlingen. (Dette gjøres kun av praktiske hensyn.)

Den barmhjertige samaritanen har vist oss at det avgjørende er å bli berørt. Det samme skriver Møller (2012, s.7): «Å være anerkjennende forutsetter dessuten at vi er villige til å bli berørt og til å arbeide med vårt eget bidrag i samspillet med og relasjonen til andre mennesker». Hun skriver videre at det er lett å snakke om anerkjennelse og utviklingsstøttende relasjoner og å formulere erklæringer. «Men å få til dette i praksis er utfordrende og vanskelig, for det innebærer at vi må møte andre mennesker og forholde oss til oss selv på måter som krever *større åpenhet, sterkere nærvær og lavere tempo* enn hva som er typisk for vår væremåte» (Møller, 2012, s. 7, min utheving).

Følelsemepati vil noen ganger være tett knyttet til kognitiv empati – og det ville være nesten utenkelig, i alle fall meningsløst om samaritanen ikke skulle forsøke å sørge for den sårede etter å ha følt så sterkt med ham. Det samme, mener jeg, vil gjelde i forholdet mellom lærer og elev.

Det kan synes et litt unaturlig skille mellom affektiv anerkjennelse som presenteres og påfølgende språkuttrykk og samtaler i forlengelsen av den affektive anerkjennelsen. En

affektiv anerkjennelse vil måtte knyttes til lærerens tanker, refleksjoner og slik gjenspeile hennes holdning og komme til uttrykk. Spørsmål som læreren knytter an til en affektiv anerkjennelse leder både lærer og elev til selvrefleksjon som bidrar til ny forståelse og selvinnsett for begge parter. (Dette illustreres blant annet ved hjelp av fortellinger fra skolen.)

I anerkjennelsesbegrepet ligger det innebygget et gjensidighetsprinsipp som forutsetter en likeverdighet. Å bli møtt med likeverd er avgjørende for utvikling. En forutsetning for utvikling av selvrefleksivitet er at vår indre verden kommer til syne i møtet med et annet menneskes opplevelse. Schibbye skriver at selvet blir til i den andres bevissthet:

Det å utvikle sin egen bevissthet er å gjenkjenne seg selv i den andre og ta seg selv tilbake som forandret; en dialektisk prosess som driver bevissthetsutviklingen fremover. Det er ikke tale om påvirkning, men om en affektiv opplevelse av å bli «fanget opp» i den andre, innenfor den andre. (Schibbye 2009, s. 51-52)

Vi utvikler oss og forandres i kraft av våre relasjonsopplevelser med andre mennesker. Det sentrale er at våre opplevelser av oss selv, andre mennesker og samspill, er opplevelser som inkluderer både sanseopplevelser, følelser og tanker. Det er i den prosessen selvrefleksjon utvikles.

### 2.2.1 Hierarkisk relasjon, men likeverdige opplevelsesverdener

Møller (2012, s. 69) bruker betegnelsen hierarkisk om relasjonen mellom lærer og elev som innebærer at partene ikke er likestilte. Læreren har som sin profesjon å støtte og hjelpe eleven (som på sin side har bruk for hjelp). I Honneths forståelse av anerkjennelsesbegrepet er gjensidighet og likeverdighet en forutsetning og betingelse for en sunn relasjon mellom mor og barn. De må evne å forstå den andre som uavhengig og avgrenset fra seg selv; en vellykket brutt symbiose. I Møllers beskrivelse av utviklingsstøttende relasjoner oppnås likeverdighet mellom partene ved å knytte den til gyldigheten av menneskers *opplevelsesverden* eller *følelsetilstander* (Møller 2012, s. 69). Møller skriver om likeverdighet at utviklingsstøttende relasjoner oppnås av at begge parters *opplevelse* har like stor gyldighet og på denne måten anerkjennes elevens opplevelsesverden.

Møller (2012) fremhever at det er den profesjonelles oppgave å utvikle relasjonskompetanse selv om den andre kanskje ikke har det og at den profesjonelles ansvar er å bidra til utvikling av likeverd i samspillet og i relasjonen. Søkelyset endres dermed fra individ til relasjon. I et relasjonsperspektiv forstås utvikling som en prosess som skjer mellom mennesker. «'Inter'

betyr mellom, og intersubjektivitet handler om det som foregår i møtet mellom menneskers opplevelsesverdener» (Møller 2012, s.55). Møllers definisjon på *relasjonskompetanse*: «den profesjonelles evne til å anerkjenne og synliggjøre det andre menneskets initiativer på hans eller hennes egne betingelser, å avstemme sin egen reaksjon etter vedkommende, bevare seg selv og gi passende uttrykk for seg selv» (Møller, 2012, s. 46). En slik kompetanse er personlig og kan endre seg og utvikles livet igjennom. Vi utvikler og styrker vår relasjonskompetanse når vi får mulighet til å inngå i utviklingsstøttende relasjoner. Den kan trenes og styrkes i faglige sammenhenger. Det er snakk om et dobbelt perspektiv hvor man er oppmerksom på den andre og på seg selv.

Jeg har fremholdt viktigheten av likeverdighet i relasjonen mellom lærer og elev og at det ikke er det samme som å være likestilt. Lærer-elevforholdet representerer en hierarkisk relasjon «..hvor læreren har større definisjonsmakt når det gjelder vurdering av adferd og om ønsker skal tilgodesees eller ei;... den er en del av omsorgen for barnet». (Møller 2012, s. 70) (Adferd brukes her i betydning elevens handlinger; oppførsel). Læreren har et større overblikk og mer kunnskap og evner å se situasjoner i et større perspektiv enn eleven. Det avgjørende er altså ikke hvorledes den profesjonelle har større definisjonsmakt, men på hvilken måte den forvaltes.

### **2.2.2 En subjekt-subjekt relasjon ikke alltid mulig**

I pedagogisk arbeid vil det være situasjoner hvor læreren stiller krav til elevens handlinger og bruker sin definisjonsmakt til å bestemme hva som skal foregå, og hvordan. Det innebærer at eleven til en viss grad blir objektgjort. Møller (2012) peker på at det er forskjell på om det konkrete samspeillet som foregår innenfor en relasjon som er preget av et subjekt-subjekt-forhold, det vil si likeverd i forhold til opplevelsesverdener, eller om det foregår innenfor en relasjon som generelt er definert ved at den profesjonelle primært regulerer elevens handlinger uten øye for den andre, altså en subjekt-objekt-relasjon. Hovedpoenget er at hvis en pedagog skaper en subjekt-subjekt relasjon til barnet, er det stor plass til subjekt-objekt interaksjoner innenfor relasjonen.

### **2.2.3 Intersubjektivitet og anerkjennelse**

Møller (2012) understreker at å være anerkjennende innebærer å kunne ta den andres perspektiv og *spontant* oppleve og forstå at den andre har sin egen opplevelsesverden, egne

motiver og intensjoner og responderer ut fra dette. I det intersubjektive møtet er det imidlertid *opplevelsen* som deles. Et fellesskap basert på partenes gjensidige opplevelse av at den andres opplevelse korresponderer med ens egen oppstår. Slik kan man si at det intersubjektive møtet fører til gjensidig anerkjennelse. Anerkjennelsen muliggjøres altså i kraft av intersubjektivitet.

Når vi opplever å dele opplevelsesverden, vil vi spontant vise den andre interesse og innlevelse, blant annet i form av aktivisering av anerkjennelsens ingredienser\*. Vi får lyst til å lytte til den andre, det faller oss enklere å akseptere og tolerere og enklere å unnlate å regulere og kontrollere. Og på bakgrunn av det intersubjektive fellesskapet er vi i stand til å vise indre forståelse og bekrefte den andres eksistens. (Møller, 2012, s.57)

(\*Anerkjennelsens ingredienser; Å lytte, å forstå, å akseptere og tolerere, å bekrefte).

Møller påpeker at gjensidig anerkjennelse kan være vanskelig å oppnå av ulike årsaker, men at i forholdet mellom voksne og barn (lærer og elev), er manglende gjensidighet et vilkår/en side ved relasjonen fordi den voksne befinner seg på et annet utviklingsnivå og at barnet er avhengig av den voksnes (lærerens) anerkjennelse for å utvikle seg. Spørsmålet blir dermed hva må til for å oppnå en gjensidig følelsesmessig anerkjennelse, eller intersubjektivitet/delt opplevelsesverden?

#### 2.2.4 Affektiv avstemming eller inntoning

Møller (2012) hevder at affektiv avstemming er en grunnleggende menneskelig evne til å etablere følelsesmessig kontakt. Affektiv avstemming bygger på spontane og beslektede følelser som kan dukke opp når man opplever andres følelsesmessige tilstand. Når følelsene korresponderer, kan de danne grunnlaget for intersubjektivitet. En slik følelsesmessig resonans gir en umiddelbar aksept av og toleranse for den andres aktuelle følelsesmessige opplevelse og stemning, altså en anerkjennelse av den andres følelser.

Schibbye skriver:

En måte å si det på er at inntoning representerer det første leddet i en prosess som kan føre til intersubjektiv deling. Når moren inntoner eller «stemmer seg inn» på barnets affektive bølgelengde eller dets følelsesmessige opplevelse, vil barnet reagere med å «slippe moren innenfor sin egen bevissthet». Inntoning danner en bro mellom to individers indre verdener. Moren kan altså komme innenfor barnets opplevelsesverden via affektinntoning. (Schibbye, 2009, s. 72)

Affektiv avstemming eller inntoning må forstås som en prosess og fordrer for det første at den voksne avleser barnets følelsestilstand og merker tilsvarende følelser i seg selv. (Den voksnes kontakt med tilsvarende følelser i seg selv er nødvendig for innlevelse i barnets følelsestilstand). For det andre må den voksne ikke finne uttrykk eller handlinger som

imiterer, men derimot korresponderer og varierer. Dette betyr ikke at den voksne opplever følelsen på samme måte som barnet, ettersom de er to ulike individer og befinner seg på forskjellige steder i utviklingen. Det siste i prosessen i affektiv avstemming er at barnet avleser spontant den voksnes korresponderende reaksjon og oppfatter at den er beslektet med egen følelsesmessige opplevelse. Således har en gjensidig anerkjennelse av den andres opplevelsesverden funnet sted.

### 2.2.5 Autentisitet

Følelseskorrespondansen må bygge på autentisitet. Dersom man spiller eller later som mangler man nettopp de spontane følelsesstilstandene som ligger til grunn, og deling av følelsesstilstandene vil heller ikke skje. Det intersubjektive møteøyeblikket oppstår ikke.

Om hele denne prosessen skriver Møller: «I denne opplevelsen bygges bro mellom den voksnes og barnets indre verden. De er sammen i et opplevelsesmessig fellesskap – fra hvert sitt sted» (Møller 2012, s. 59).

Eksempel:

Mina har vært i konflikt med to medelever og ber Marit om hjelp. Marit er spesiallærer og har Mina noen timer i uka. Hun har god erfaring med konflikthåndtering og er villig til å bruke av sin fritid for å hjelpe Mina «ut av floken». Etter hvert som «floken» løses, får Marit et helt nytt inntrykk av Minas rolle i konflikten. Hun får behov for å sette Mina på plass fordi hun «forstod» at Mina hadde snakket usant til henne. Ganske ergerlig sier hun fra til Mina at de andre hadde jo egentlig vært ganske greie, og at hun nå hadde brukt av sin fritid til ingen nytte. Mina blir sint og sier at hun aldri vil snakke mer med Marit.

Marit greier ikke å slippe tanken på Mina, og ut på kvelden dukker en tanke fram i henne, *Mina oppfører seg til dels «ufint» for å få venner!* Dette vil Marit finne ut mer om, og neste dag oppsøker hun Mina for å legge fram tankene sine. Mina oppfører seg først ganske nedlatende overfor Marit og fastholder at hun ikke vil snakke mer med henne. Men Marit står på og sier at hun bare vil spørre henne om noe. Mina blir nysgjerrig, og de går sammen til et grupperom. Her spør Marit om det egentlig er venner Mina ønsker seg, men at det ikke fungerer slik hun ønsker? Mina bekrefter dette.

Marit vet en del om hva det vil si å ikke få venner, og en spontan avstemming kan synes å ha funnet sted. Marit spør Mina hvordan hun ønsker at medelevene skal kontakte henne hvis det var de som hadde ønsket å bli venner med henne. Mina kommer «glødende» med mange forslag og beskriver henvendelsesmåter som Marit i påfallende grad synes ville være tips hun selv kunne gitt! De samarbeider på den måten at Mina forteller og Marit skriver ned gode måter å nærme seg noen man har lyst til å være mer sammen med. Da de var ferdig med dette, fører de en meningsfylt samtale om klassekameratene antakelig har det på samme måten. De ønsker nok at Minas henvender seg slik hun nettopp har beskrevet selv. Mina hadde ingen vanskeligheter med å forstå dette og ble dermed motivert til å bruke sine egne innspill når hun skulle kontakte skolekamerater framover.

Marit hadde aldri opplevd Mina så engasjert og konstruktiv noen gang tidligere.

Når Marit tenkte på Minas uheldige måter å ta kontakt med medelever på, fikk hun kontakt med egne følelser om mislykkede kontaktopplevelser som var spontane og korresponderende med Minas følelsesmessige opplevelse. På denne måten «rommet» Marit også Minas følelser og signaliserte at hun forstod og aksepterte slike følelser som Mina på sin side avleste. Marit «rommet» Minas følelsestilstand og med det anerkjente hun Minas følelser. (Mina erfarer dermed at det er i orden å ønske seg venner uten å lykkes.) Deretter mottok Marit en spontan anerkjennelse (avlesing eller resonans) for den korresponderende følelsesopplevelsen (av Minas følelser). Slik oppstod en gjensidig affektiv anerkjennelse ledet ut fra to ulike ståsteder og opplevelsesverdener som ble gitt lik gyldighet. Dette kalles affektiv avstemming eller inntonning i Schibbys språkdrakt og bygger altså på en medfødt evne mennesket har til å oppleve korresponderende følelser. I dagliglivet sier og erfarer vi at for eksempel latter smitter. Når en ler godt, hender det at vi uforvarende ler med. Vår sinnstilstand er vår egen, men den korresponderer med den andres og vi opplever et følelsesmessig fellesskap.

Marit opplevde plutselig å være helt følelsesmessig på bølgelengde med Mina. Dette var nytt for Marit som tidligere hadde hatt vanskelig med å forstå Minas ofte upassende og spesielle adferd. Det følelsesmessige fellesskapet som her kom i stand, opplevdes godt og meningsfylt og ble et konstruktivt grunnlag for kontakt og kommunikasjon.

Affektiv avstemming rommer både ulikhet og likhet som i samspill danner et følelsesmessig fellesskap. Avstemmingen er en form for kommunikasjon som gir kontakt mellom indre tilstander. Denne formen for kommunikasjon fungerer oftest spontant i samspill i gode relasjoner, og omvendt bidrar til å skape gode relasjoner (Møller 2012, s. 59).

### **2.2.6 Utvikling av selvverd, selvfølelse og selvtillit**

«Når barnet opplever den voksnes avstemming, opplever det seg sett, hørt og verdsatt. ... Det betyr at affektiv avstemming stimulerer utviklingen av personlige kvaliteter som selvfølelse, selvtillit, egenverd og selvregistrering» (Møller 2012, s. 60). Hun viser til kvaliteter som knytter seg til selvet - som egenverd; opplevelsen av å ha verdi i seg selv, selvfølelse; opplevelsen av egne følelser som virkelige (å oppfatte og kunne skille mellom følelser) og *selvtillit* som altså skapes gjennom samspillopplevelser med omsorgspersoner hvor man anerkjennes og verdsettes.

En slik utvikling samsvarer med Honneths anerkjennelsesteori hvor en vellykket brutt symbiose i kjærlighetssfæren er grunnlaget for det positive selvforholdet *selvtillit*. Samtidig er det mulig for læreren å rette seg mot en avstemmende innstilling uten å måtte ha kjærlige følelser for eleven. Affektiv avstemming er fortrinnsvis en innstilling og åpenhet som rettes mot eleven samtidig som kontakt med egne følelser opprettholdes. Det forutsettes at læreren har kontakt med egne følelser. Når læreren merker korresponderende følelser, vil eleven kunne oppleve seg følelsesmessig anerkjent, og han gis med denne anerkjennelsen mulighet til gjensidig å anerkjenne læreren. Begge opplever et fellesskap tuftet på både ulikhet og likhet. Den følelsesmessige anerkjennelsen som læreren kan utøve, kan både oppøves og utvikles som en side ved lærerens profesjonalitet og må ikke forveksles med en metode eller et instrumentelt pedagogisk verktøy. Det er et teoretisk grunnsyn som man kan hente sine verdier fra og en felles teoretisk forståelsesramme.

### **2.2.7 Affektiv avstemming og empati**

Affektiv avstemming er noe som skjer spontant - det er et vilkår ved mennesket. Dersom vi innstiller oss på den andre eller er opptatt av den andres opplevelsesverden, vil vi kunne la oss bli *berørt* slik som samaritanen. En følelsesavstemming som berører den andre kategoriserer under følelseempati. I arbeid med elever og gode relasjoner vil det å la seg berøre av elevene lede til nye prosesser – prosesser som leder til og stimulerer evnen til selvrefleksjon. Slike prosesser kategoriserer under kognitiv empati.

### **2.2.8 Affektiv avstemming, en følelsesmessig anerkjennelsesform**

Affektiv avstemming er forskjellig fra kjærlighet og vennlighet som i vennskap; å elske en annen eller å like noen, og står begrepsmessig nærmere empati. Affektiv avstemming innebærer en deling av følelsesmessige tilstander og et følelsesmessig fellesskap hvor grunnlaget for gjensidig følelsesmessig anerkjennelse blir dannet. Og disse følelsene er spontant fundert. Lærerens evne, vilje og holdning til å betrakte eleven som «autoritet på egne opplevelser», er en forutsetning og betingelse for et slik følelsesmessig fellesskap. Når hun gjenkjenner sin egen korresponderende følelse, vil hun ha «inntonet» seg på elevens følelestilstand. Denne avstemmingen eller inntoning vil så være et grunnlag for hennes påfølgende uttrykk og eventuelle spørsmål som kan bli aktuelle. I dette «rommet» eller fellesskapet anerkjennes eleven, og grunnlaget og forutsetningen for gjensidighet er etablert.



Uttrykkene eller spørsmålene i forlengelse av denne emosjonelle anerkjennelsen vil nødvendigvis preges av den profesjonelles personlighet, og bør ikke bli private. Hennes emosjonelle anerkjennelse vil danne grunnlaget for elevens gjensidige emosjonelle resonans. *En slik følelsemessig gjensidighet og fellesskap, mener jeg, er en adekvat anerkjennelsesform som vi trenger og bør etterstrebe i skolen.*

### 2.2.9 Overskridelse av eksistensiell ensomhet

Det dyadiske fellesskapet (eksklusivt fellesskap mellom to) innebærer lærerens og elevens ulike opplevelsesverden (læreren med sin livserfaring vil variere fra elevens) som bidrar til at de er atskilt. Når følelsene korresponderer, vil de likevel være forbundet med hverandre i et fellesskap. Møller skriver: «Gjennom den affektive avstemmingen inviteres det til et møte mellom forskjellige subjektive verdener, som nettopp stimulerer menneskers evne (uansett alder) til både å være adskilt fra andre og å oppleve fellesskap med andre» (Møller, 2012, s. 60). I og med at følelsemessig inntoning kan føre til intersubjektivitet, medvirker det til fellesskap og «overskridelse av eksistensiell ensomhet».

Denne måten å oppleve intersubjektivitet på peker utover eksistensiell ensomhet. Dette står i kontrast til kjærlighetens anerkjennelsesform som Hegel beskrev som «å være seg selv i en fremmed». Denne anerkjennelsestypen utgjør ingen intersubjektiv tilstand, men en kommunikativ spenning som kontinuerlig formidler mellom erfaringen av å kunne være alene og erfaringen av sammensmeltning.

Det er klart, at interpersonel samhörighed, som den skabes gennem afstemning spiller en viktig rolle i barnets erkendelse af, at indre følelsestilstande er menneskelige oplevelsesformer, man kan være fælles om med andre mennesker. Det omvendte er også sandt: Følelsestilstande, der aldrig afstemmes, opleves kun alene, isoleret fra den interpersonelle sammenhæng av oplevelser, man kan være fælles om. Hvad der her står på spil, er intet mindre end formen og omfanget av det indre univers, man kan være fælles om. (Stern sitert i Møller, 2012, s. 60)

Schibbye har utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye 1988, Schibbye 2009). Her peker hun på at gjennom menneskets evne til selvavgrensning og selvrefleksjon i relasjoner, kan man bli tydelige både overfor seg selv og andre. Hun bygger (også) på Hegels anerkjennelsesbegrep og på menneskers behov for hverandre for å utvikle oss til autonome individer. Den dialektiske relasjonsteorien forutsetter Georg Herbert Meads speilingsteori (Mead 2004) som innebærer at mennesket kan forholde seg til seg selv og til det forhold de har til sine omgivelser. Prosessene går både innover og utover, og forstås som gjensidige og avhengige, som i dialektisk tenkning. Det jeg gjør mot meg selv reflekteres i relasjonen til

andre, og det jeg gjør mot andre, reflekteres tilbake på meg selv og *skaper forutsetninger for hvem jeg blir*. Kjernen i dialektisk relasjonsforståelse og en forutsetning for gjensidig anerkjennelse er *opplevelsen av å kunne dele indre følelsetilstander*. Ensomme elever, elever med spesielle behov og utsatte elever er en gruppe barn som i større grad vil ha behov for å oppleve gjensidig anerkjennelse med læreren.

Forskningsrapporten LP-modellen viser til 30 % bortfall i grunnskoleløpet og kunne konkludere med at en fjerdedel oppga ensomhet som den viktigste faktoren for å avslutte grunnskoleløpet før tiden. I tillegg viser denne undersøkelsen at jo oftere elevene har negative opplevelser, desto mindre glad er de i å gå på skolen, og desto mindre opplever de at lærerne hjelper dem hvis de har problemer. Videre påpeker forskerne bak rapporten at de faglig svake elevene og de som har spesielle behov, kommer dårligst ut. Denne forskningsrapporten tydeliggjør behovet for en økt relasjonskompetanse hos lærere.

Når den profesjonelle har utviklet evner og kunnskap om å finne veier å gå som bidrar til etablering av intersubjektive møter, også når situasjonen har intersubjektive vanskelige kår, vil hun kunne evne å bidra til opplevelser av nærhet i mentalt fellesskap. Men, det kan være mange grunner til manglende gjensidighet i relasjonen:

Det kan være umodenhet i form av svake indre strukturer og en opplevelse av umettelighet hva angår det å motta, bli sett, hørt og bekreftet. Det kan også dreie seg om resignasjon i forhold til forventninger i relasjoner med andre mennesker eller om lav verdsettelse av eget bidrag i relasjonen. Det kan dreie seg om angst for å miste ståsted dersom man forlater det til fordel for den andres ståsted – en angst for å oppleve nærhet i et mentalt fellesskap. (Møller 2012, s. 58)

I det intersubjektive møtet kan vi oppleve oss i nær forbindelse med et annet menneske samtidig som vi er forskjellig fra den andre. «Vi styrkes både i vår individuelle utvikling og vår sosiale kompetanse» (Møller, 2012, s. 58). Et ekte møte mellom to opplevelsesverdener forutsetter avgrensede individer som gjensidig innstiller seg på hverandre.

Møller (2012) peker på barn og unge som er i faresonen som nettopp må sikres anerkjennelse. En måte å finne disse elevene på er å tegne fire sirkler utenpå hverandre. Her noterer læreren sitt eget navn i innerste sirkel. De elevene hun synes er lettest å ha med å gjøre i samme sirkel. I neste sirkel noterer hun de elevene hun stort sett opplever som greie. I sirkelen utenfor skriver hun opp elevene som byr på en del utfordringer, men hvor kommunikasjonen fortsatt er overkommelig. I den ytterste sirkelen plasserer hun de elevene hun synes er vanskelige å forstå og å få kontakt med. Nettopp disse elevene er i faresonen, i følge Møller. Og det er nettopp disse elevene læreren må sørge for å få kontakt med og finne en vei inn til.

Møller (2012, s. 90) fremhever at også barn med utrygg tilknytning til sine primære omsorgspersoner «vil utvikle indre usikkerhet som på forskjellig måte vil påvirke handlinger og fortolkninger av det aktuelle samspillet». Barn som er utrygt tilknyttet vil ofte ta initiativer som baserer seg på indre usikkerhet og mistillit til seg selv og voksne. Den voksne vil ofte oppleve disse barnas væremåte som belastende og frustrerende fordi deres forsøk på å trøste eller korrigere sjelden lykkes. De utrygge barna oppnår derfor minst kontakt og blir typisk møtt med flere avvisninger og korreksjoner som dermed innebærer at de barna som har mest bruk for lærerens involvering, får det i minst grad.

Resultatet er, at ressourcefulde og sterke barn bekräftes i deres styrke og kompetence, som herved forsterkes. Svage og sårbare barn blir på samme måte bekräftet i deres svaghet og inkompetence, hvorved deres sårbarhet forsterkes. På den måte reproducerer og forsterker dagsinstitutionen de eksisterende forskjeller mellom barn, ligesom sårbare strukturer hos barn uddybes. Det er forhold, der står i modsætning til tanken om tidlig forebyggende innsats over for svage og truede barn. (Diderichsen sitert i Møller, 2012, s. 90-91)

Møller understreker at et negativt samspillsmønster kan brytes, dersom den profesjonelle kan akseptere automatikken hos seg selv med å bekrefte sårbare barns negative erfaringer og uhensiktsmessige indre arbeidsmodeller. Det forutsettes at læreren arbeider med sin egen automatikk, slik at hun med passende mellomrom forholder seg til barna enkeltvis ut fra følgende perspektiv:

Hvem har en god relasjon til nettopp dette barnet? Hvordan kommer relasjonen til barnet til uttrykk i hverdagen? Hvem av oss kan bidra med å gi barnet ekstra oppmerksomhet? Har barnet venner blant de andre barna, og hvordan kan vi støtte en utvikling av vennskapet? Har barnet lyst til å være med i aktiviteter og lek, og hvordan kan vi stimulere denne lysten hos barnet? (Møller 2012, s. 91)

Møller gjør gjeldende at profesjonelle betyr noe i barns liv, og at de har avgjørende betydning i barns sosiale utvikling. Spørsmålet blir derfor hva betyr den profesjonelle og på hvilken måte kan hun etablere utviklingsstøttende relasjoner til elevene?

Antall elever med spesielle behov har økt, og ensomhet er en realitet for barn og unge i skolen i dag. De kan ha både vedvarende og akutte behov og representere utfordringer som kan være vanskelig å forene med lærerens konkurrerende oppgaver. Med en personlig relasjonskompetanse mener jeg at læreren kan demme opp for elevens trussel om å føle seg utenfor. I tillegg vil en skole nyte godt av at for eksempel spesialpedagogene, helsesøster og sosiallærer forsøker å utvikle god personlig relasjonskompetanse og slik være en ressurs overfor elever som sårt trenger det.

## 2.3 Kritiske betraktninger

### 2.3.1 Kan læreren ledes til å bli for privat?

Å være anerkjennende tilstede i en relasjon er det motsatte av å være likegyldig. I det vi anerkjenner et annet menneske, erkjenner vi den andre som en eksistensiell realitet og i vår måte å reagere på *viser vi det*. Måtene vi viser det på, kan være forskjellige, avhengige av hvem vi er sammen med og i hvilken sammenheng. Følelsen av nærhet som dette oftest leder frem til, kan kanskje i seg selv oppleves som en invitasjon til privat opptreden samtidig som grensegangen mellom personlig og privat kan være en hårfin balanse. En følelse av nærhet vil også kunne spore elevene i større grad til å bli private i sine uttrykk. Å reflektere over hvordan en god og åpen personlig respons kan se ut er derfor både viktig og nyttig.

Autentisitet i det intersubjektive møteøyeblikket er en forutsetning for at det oppstår et ekte møte. Møller viser til Sterns relasjonelle forståelse av autentisitet (Stern 2006) når hun skriver: «Å være autentisk i Sterns forståelse innebærer at man, når man påvirkes følelsesmessig, er i stand til å reagere ut fra seg selv på en slik måte at uttrykket står i direkte forbindelse med følelser og opplevelser i situasjonen» (Møller 2012, s. 51). Samtidig viser hun til Schibbyes oppfatning (Schibbye 2009, s. 37): «... at man, for å kunne dele en opplevelse med et annet menneske, må være kongruent i sitt uttrykk. Det vil si at det er overensstemmelse mellom følelsesuttrykk, kroppsspråk og ordene vi bruker» (Møller 2012, s. 51). Det intersubjektive møtet forutsetter autentisitet eller ekthet, den profesjonelle skal altså være til stede med sin spesifikke egenart, men ikke på den måten at hun gir uttrykk for egne problemer; «...men å være et subjektivt senter for opplevelse i relasjonen» (Schibbye 2009, s. 254f). Som profesjonell er man ikke privat, og det kan oppstå tanker og følelser hos den profesjonelle som det ikke er hensiktsmessig å gi uttrykk for. Å være autentisk i sine personlige uttrykk må skilles fra det å uttrykke aktuelle sinnstilstander. Aggresjon, irritabilitet og for eksempel likegyldighet er ekte og ærlige følelser, men det gjør ikke den profesjonelle autentisk å vise enhver følelse i samspill. Møller (2012) peker på at det å være overveiende preget av negative følelsetilstander kan bety at man befinner seg i situasjoner og sammenhenger som ikke er tilstrekkelig meningsfulle og motiverende nok. Slik står man i fare for å miste adgangen til mer livskraftige og relasjonelle kvaliteter. Dermed mister man også nærværelsen fordi man ikke klarer å være der man er. Dette innebærer videre at man mister profesjonalisme og blick for egen oppgave. «Å være autentisk i slike situasjoner er å

forholde seg til sine indre tilstander, forsøke å handle i forhold til dem og slik gjenvinne opplevelsen av mening» (Møller 2012 s. 49). Motsetningen til det å være autentisk er «både det falske og det mangelfulle» (Møller, 2012 s. 49). Det mangelfulle viser seg når den profesjonelle gir negative følelser et direkte uttrykk peker både utover; det kan hemme elevens trivsel, utviklings- og læringsmuligheter, og innover; læreren mister kontakten med sitt engasjement og sin livskraft.

### 2.3.2 Faren for å bli overbelastet eller utbrent

Kan et krav eller forventning om en slik følelsesmessig anerkjennelsesform lede til utmattelse? Samspill mellom lærer og elev består ikke bare av en rekke unike møteøyeblikk, det er urealistisk å stille anerkjennelseskrav hele tiden:

... det neppe er mulig eller hensiktsmessig alltid å være autentisk i betydningen fullt nærvær både innover og utover. Hvis man hypotetisk forestiller seg et samspill som hele tiden er preget av fullstendig nærvær, vil det ifølge Stern hemme partenes opplevelse av adskillelse og være en slags symbiotisk tilstand. (Møller 2012, s. 51-52)

Anerkjennelse betyr ikke at alle ønsker skal tilgodeses, men at alle ønsker finnes og har gyldighet for den som uttrykker ønsket eller opplevelsen.

Skolehverdagen styres naturligvis av ytre krav og andre oppgaver og ikke minst tretthet hos læreren som nødvendigvis vil (eller kan) være i veien og begrense avstemmingsuttrykk. Læreren må kunne justere sin innsats etter egen kapasitet, tid, rom og sted.

Man vil videre kunne spørre seg om den profesjonelles egen autentisitet vil kunne lide under å skulle kommunisere under bestemte pedagogiske prinsipper. Møller skriver: «Dette varer ved inntil *metodene* er blitt en integrert del av den profesjonelles fagpersonlighet og derigjennom knyttet til den profesjonelles individualitet» (Møller 2012, s. 52). (Min utheving: Må ikke forveksles med en pedagogisk metode, men mer en måte å være på i samspill).

Det er lett å forstå bekymring for overbelastning og en eventuell forventning om å være «innlevelsesmaskiner». Jeg tenker meg at man må kunne se på en slik prosess i gjensidig anerkjennelse som her er presentert som en holdning og et ideal man arbeider mot og at «det å streve mot det beste ikke må bli det godes fiende».

### 2.3.3 Kan en affektiv avstemmingsprosess bli et grunnlag for manipulering?

En manipulering innebærer at man selv ønsker en form for fordel. For en lærers vedkommende må hun jo forholde seg til et ganske strengt tidsskjema og vil alltid måtte forholde seg til konkurrerende oppgaver og et par titalls andre elever. Dersom hun bruker affektiv avstemming som en taktikk for raskt å innstille seg på konkurrerende oppgaver vil det kunne få motsatt hensikt. Et eksempel på dette kan være en form for feilavstemming – for eksempel når et barn gråter, og den voksne sier i en lav tone: «*Ååå kom bort til meg,*» når barnet har kommet bort, sier hun i en lett tone: «*Sånn ja, nå er det i orden.*» For å oppnå kontakt og aksept vil barnet bevege seg dit den voksne er mentalt. Møller bemerker at feilavstemming i en slik form kan føre til at barnet mister taket på egne opplevelser eller følelser fordi de forandres av den voksnes endring i væremåte – når det overdrives. Overdreven eller selektiv bruk av feilavstemming kan gjøre barnet usikker på både egne opplevelser og sin opplevelse av omsorgspersonen (Møller, 2012, s. 63).

### 2.3.4 Er dette en terapeutisk og psykologisk tilnærming til eleven?

Denne tilnærmingen til eleven tar utgangspunkt i filosofi, blant andre Hegels anerkjennelsesbegrep. Jeg har i denne delen av avhandlingen basert meg på Møllers (2012) bok (se kapittel 2.2) hvor hun retter seg mot profesjonelle innen pedagogisk og sosialt arbeid. Hun fremhever følgende:

...anerkjennelse kan forstås som et fundamentalt psykologisk og eksistensielt behov hos mennesker, og som et fenomen som nettopp ikke knytter an til vurdering, men derimot griper vårt individuelle behov for å bli sett, hørt og erkjent som en levende realitet av andre mennesker i de samspill og relasjoner vi inngår i. Derfor kan man ikke beskjeftige seg med anerkjennelse uten også å beskjeftige seg med relasjoner mennesker imellom. (Møller, 2012, s. 9)

Jeg tenker at denne formen for filosofisk grunnsyn på menneskets livsbetingelser vil være en støtte for læreren til i større grad å se på eleven som et *medmenneske* og bidra til en omsorg for barn og unge, styrke deres muligheter til å forstå seg selv og andre bedre og samtidig støtter deres utvikling av autonomi.

### 2.3.5 Skal den faglige læringen miste status?

Jeg tenker at omsorgen for eleven og anerkjennelsen av deres eksistensielle realitet som Møller skriver, heller må få en ny orientering, og at den må stå på egne ben og få status som selvstendig.

## 2.4 Emosjonell distanse

Med et anerkjennelseperspektiv settes læreren inn i en ny rolle som krever at hun står nær eleven, nær sine egne følelser, med interesse for elevens intensjoner og sinnstilstander. Samtidig skal hun organisere, lede, undervise og formidle, ha forventninger og vurdere hvert barn individuelt, vite hvor eleven står emosjonelt, sosialt, faglig og så videre. Det kan bli mye å holde tak i på samme tid.

### 2.4.1 Når ens integritet blir satt på prøve

Dette å føle at man ikke strekker til vil over tid kunne oppleves som mislykkethet og mislykkethet til arbeidet. Det vil kunne føre til at man legger ned mye tankevirksomhet og arbeid som synes å gå i et uendelig sluk. I slike tilfeller må man beskytte seg selv. Det kommer alle slags barn til skolen, også barn med traumer både fra traumatiske forhold i og utenfor hjemmet. Da kan det å beskytte seg by på utfordringer. Et eksempel på dette er:

To nye gutter ankom uten forvarsel en morgen (til samme trinn). Akkurat på denne dagen skulle trinnet på ekskursjon. Klassen var godt innarbeidet i reglene som gjaldt på turer, og selv om trinnet bestod av mange elever hadde de opparbeidet god erfaring, både når det gjaldt å gå sammen i trafikkerte gater i Oslo sentrum og å gå ut og inn av T-baner. Dermed ble disse to elevene med. Verken administrasjonen eller de to lærerne hadde motforestillinger. Men, det ble en tur de aldri glemmer. Guttene hadde ingen erfaring i å følge beskjeder og hadde liten impuls kontroll og sjenanse i sin framferd mot andre. Lærerne ble etter hvert veldig redd for hva som kunne skje med dem, og dette førte til ganske mye «skjenn» mot guttene. Da de kom hjem, var det vanskelig i sær for den ene læreren å slippe tanken på disse elevene, hun fikk faktisk mareritt påfølgende natt. Disse elevene førte til mye ekstra arbeid for lærerne i form av rapporter og ekstra oppmerksomhet rettet mot dem og konflikter som ble skapt i kjølevannet av deres framferd. Elevenes faglige nivå og oppførsel krevde mye tilrettelegging på mange plan.

Elever med tilsvarende bakgrunn stiller store krav til tålmodighet, tid til omtanke og ikke minst til å distansere seg emosjonelt. De to lærerne var helt uforberedt på hvilken tornado som var i vente – både i klasserommene og ute i skolegården. Arbeidsbyrden i møte med enkelte elever vil noen ganger kunne oppleves som tyngende, og det er når man blir sliten at ens integritet blir satt på prøve.

## 2.4.2 Lærere med fastlåste kommunikasjonsmønstre

Også lærere kan synes å være «fastlåst» i spesielle kommunikasjonsmønstre, og deres «kommunikasjonstilbud» til eleven kan bære preg av umodenhet. De representerer også utfordringer for kollegaer, da disse synes å tvinges inn i «enten er du med meg eller så er du mot meg». Mennesker med et slik «fastlåst kommunikasjonsmønster» kommer man vel ikke utenom, heller ikke på skolene. De tar gjerne en «allvitende» posisjon og markedsfører seg aktivt. Ofte er det bare de nærmeste (på trinnet) som merker dominansen, og de som føyer seg blir tatt godt imot. De som forøker seg på det motsatte, kan risikere en form for hets. På sikt vil representanter i denne klassen nesten alltid brenne ut sine kollegaer. Kollegene tvinges inn i en bestemt kommunikasjonsform hvor det er små muligheter til utvikling, og det meste må foregå på den andres premisser. Slike kolleger er rett og slett en felle, og for noen blir løsningen å be om å få arbeide i et team med andre eller finne en ny skole.

## 2.4.3 Personlige egenskaper

Lærere, som andre mennesker, har sine mer eller mindre medfødte personlige attributter som temperament eller som kjennetegnes ved å være særlig introvert (innadvendt) eller ekstrovert (utadvendt). Noen ganger vil det innebære justeringer, for eksempel for den temperamentsfulle å finne passende uttrykksformer uten å miste sin autenticitet. Den introverte må tenke over hvordan hun kan finne måter å bli mer uttrykksfull på, som passer for henne. Som veileder for studenter fikk jeg en student som ønsket å øve seg på nettopp en slik egenskap. Etter noen uker med dette for øyet mestret hun til fulle en noe stillferdig, men uttrykksfull væremåte som både elevene og hun trivdes godt med. En forståelse for egne utfordringer vil være en støtte i arbeidet med emosjonell distanse og nærhet.

Som mennesker har vi en individualitet med inn i samspillet. Vi bidrar på bakgrunn av våre spesielle personlighetstrekk, spesielle styrker og sårbarheter, temperament, kjønn og tidligere relasjonserfaringer. Vi vil alltid kunne møte på mennesker som de fleste, også profesjonelle, vil synes det er vanskelig å få til gode samspill og relasjoner med. Det kan dreie seg om «mennesker med initiativer og bidrag til samspillet som er mer komplekse, innviklede og av og til tilsynelatende destruktive, eller mennesker som med sitt bidrag til relasjonen aktiverer uavgrensede sider hos den profesjonelle» (Møller, 2012 s. 150).



#### 2.4.4 Nødvendig emosjonell distanse

Hvor grensen går for hva som er en god eller nødvendig emosjonell distanse? Det som for en lærer er en god og riktig distanse, kan fort innebære ekstra arbeid for de(n) andre lærern(e) på trinnet. Det motsatte - en manglende emosjonell distanse og en involvering i elevene som utmutter, er vel så problematisk. Slitasje og utbrenthet har symptomer, og det er viktig å forstå disse når man er i «omsorgsbransjen». Det er lite forskning på relasjonsarbeidets konsekvenser for omsorgsarbeideren, men den danske psykologen og høyskolerektoren Ole Schouenborg har uttalt seg om dette temaet ut fra en større pilotforskning.

#### Hva sier forskerne?

Schouenborg hevder at «Profesjonelle relasjonsarbeidere som lærere, sykepleiere og sosionomer klarer maks å yte nærvær og samspill i tre og en halv time i løpet av en arbeidsdag» (Borgersen, 2015, s. 7). Han har i flere år gjort undersøkelser og observasjoner ved dag- og døgninstitusjoner og intervjuet en rekke fagfolk innen omsorgsykker deriblant pedagoger. Felles for dem er at: «de må være åpne, nærværende og empatiske for å levere kvalitet i relasjonsarbeidet» (Borgersen, 2015, s. 7). Han mener det er en grense for hvor lenge man kan klare å være det både på kort og lang sikt. Schouenborg fremhever at alle profesjonelle relasjoner utmutter, og at man må derfor rekreasere seg psykisk for å holde ut. Omsorgsarbeidere trekker seg tilbake for å beskytte seg selv fordi man blir sliten av å ta seg av andres barn, unge og eldre. Dermed blir, i følge Schouenborg, «konsekvensen for de fleste er at de etter hvert går ned i nærværende samspillskvantitet og empatisk kvalitet, eller i verste fall ikke orker mer og sier opp jobben» (Borgersen, 2015, s. 7). Schouenborg viser til at et høyere sykefravær og et stort gjennomtrekk i helsesektoren (i Norge så vel som i Danmark) sammenlignet med andre yrker. Hans undersøkelser og konklusjoner bygger på pilotundersøkelser som er tenkt skal danne grunnlag for et større forskningsprosjekt. Schouenborg fastslår at «vi har verdensrekord i omfang av profesjonelt omsorgsarbeid og derfor burde ha tilsvarende omfang i forskning rundt de profesjonelles relasjonskapasitet eller relasjonskvalitet og at dette bør få konkrete konsekvenser for omsorgsproduksjon» (Borgersen, 2015, s. 7).

Astrid Richardsen, professor og instituttleder for Institutt for ledelse og organisasjon ved BI og Martinussen, professor og leder av Forebyggingsenheten ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Universitetet i Tromsø, har undersøkt hva som skal til for å øke

arbeidsglede og motivasjon i helse og omsorgsykker. Deres undersøkelse bekrefter langt på vei Schouenborgs funn; det typiske når man har et omsorgsykke, er at man er på giversiden og at man blir mett av å være det i lengden. Martinussen påpeker at for å motvirke negative følger som gjennomtrekk og utbrenthet, er det spesielt viktig at man har innflytelse på jobbsituasjonen. Å få medbestemmelsesrett virker veldig positivt. (Det er lett å overmannes av store arbeidsoppgaver og hele tiden å møte personer som er avhengig av nettopp deg.)

Flexibilitet og variasjon i arbeidsoppgaver, i tillegg til en tydelig ledelse som gir anerkjennelse og rom for utvikling, blir en viktig beskyttende faktor.

Å lære seg å sette grenser og være åpen for faglig påfyll synes å være de norske professorenes medisin, mens Schouenborg tar hardere i og skisserer mulige løsninger for fremtidens omsorgsarbeidere på en langt mer radikal måte: *a)* kortere arbeidstid, *b)* ingen skal være profesjonell relasjonsmedarbeider i mer enn ti år, *c)* relasjonsarbeidere skal ha to deltidsjobber – hvor bare den ene skal være krevende for relasjonsmuskelen, *d)* omsorgsarbeidere skal skifte mellom forskjellige målgrupper. (Man slites forskjellig i kontakt med barn, unge og elder) og *c)* karrieren skal tilrettelegges i forhold til livsløp. Blant annet slites småbarnsforeldre mer ved å ha høye relasjonskrav i arbeidstiden (Borgersen, 2015, s.7).

Richardsen og Martinussens (2008) med sin undersøkelse av jobbengasjement i helse- og omsorgsykker introduserer begrepet jobbengasjement som en positiv motvekt til utbrenthet. Jeg skal her bare kort peke på funn i deres undersøkelse; «sosial støtte, positive tilbakemeldinger og coaching fra leder (høyt korrelert med alle tre aspekter av jobbengasjement; vitalitet, entusiasme og fordypelse)» (Marcussen og Richardsen, 2008, s. 250). De retter også søkelyset mot et par andre undersøkelser og konstaterer at funnene autonomi i form av kontroll over tidsbruk og arbeidsmetoder var forbundet med økt selvopplevd mestringsevne, som igjen var positivt relatert til jobbengasjement. Balansert arbeidsmengde, kontroll over eget arbeid, føle seg rettferdig behandlet og ha verdier som er sammenfallende med organisasjonens verdier er ytterlige funn som bidrar til jobbengasjement. I tillegg har jobbengasjement vist seg å ha positive organisatoriske konsekvenser, for eksempel lavt sykefravær og turnover (gjennomtrekk av ansatte), samt bedre arbeidsprestasjon. Skoler som ønsker seg vitale og motiverte lærere som er involvert og interessert i arbeidet sitt, gjør lurt i å sørge for at de nødvendige jobressurser er på plass – er konklusjonen her.

Anerkjennelsesteorien legger til grunn mennesket som et sosialt vesen og at potensialet for utvikling ligger i samhandling med andre mennesker. Det er i dette samspillet at læreren også må lære seg sine egne begrensninger og avgrensninger. Møller (2012) påpeker faren ved at en overidentifisering med eleven vil kunne sammenlignes med en symbiose. En symbiose kjennetegnes ved at den mangler utviklingspotensiale; at det blir for «lite rom» mellom lærer og elev.

## 2.5 Tillit som grunnlag for forholdet til verden

### Pedagogiske kunstnere

«Je»

«- Åkke er det som tusle uti redskapsbua?  
-Je, svara guttongen.  
Med ett står'n som høggin i stein.  
... Det er je som er je ..., tenkjer'n. De andre er de andre.  
Men inst inne hugu på meg sitt det en liten svart flekk,  
det er DET som er JE.  
Æille har slike små flekker i hugu på seg,  
og så står æille i midten ta væla og ser seg rundt og er JE.»

Etter å ha fundert på dette en lang stund blir gutten redd:

«Hæin er så gudsjammerlig åleine der'n står midt i væla.  
For æille andre har en svart flekk som gjør  
at det er dom som er midt i væla  
hårr på sin kæint, og æille er åleine»

(Prøysen, 2014, s. 1183)

Slik fanger Alf Prøysen det vanskelige begrepet «identitet» med et kunstnerisk blikk og pedagogisk foretreffelighet; han har den mesterlige evnen å treffe barn og voksne hjemme. Det samme kan sies om Astrid Lindgren. Hvor mange barnesinn har hun ikke frydet og formelig løftet opp og frem – slik Pippi løfter hesten.

Rudolf Steiner og «Steinerpedagogikken» tar sikte på å møte barnet i dets «livsverden», med narrativer rettet mot barnets alderstrinn som grunnleggende pedagogisk ideologi. Jens Bjørnebo, forfatter og redaktør for Steinerskolens første tidsskrift, skriver følgende:

Til denne bevissthet om å være barn kommer at kløften mellom barn og voksne er større enn noen raseforskjell kan være. En ni-åring i Oslo har mer f e l l e s med en ni-åring i India enn han har med sin far eller mor. .. H v o r streng og h v o r absolutt årgangenes kasteinndeling er, det kan en voksen meget vanskelig forestille seg. ... Å kunne si: «Jeg er syv år», eller: «Jeg er ni år», det betyr for et barn uendelig meget mer enn det betyr for voksne å kunne si «Jeg er norsk» eller «Jeg er tysk». Alderen er en kjensgjerning som overskygger nær sagt alt annet. Å si: «Jeg er åtte år» det betyr: «Jeg er den jeg e r. Jeg tenker og føler på en helt bestemt måte. Jeg vet hvordan alle andre åtteåringer har det inni seg. (Bjørnebo, 1956, s. 8)

### 2.5.1 Å vekke til liv barnets «appetitt» på verden

Felles for de nevnte forfatterne er deres formidlingsevne; de kryper inn i barns livsverden på en måte som fryder en mors omtanke for sitt barn. Hennes spesielle barn blir berørt av strenger som gjør at det blir til et «normalt» barn – sammen med andre barn i samme alder – og gir barnet glede og livsmot. Når læreren mestrer å skape en felles gjenklang hos alle elevene i klassen gir det mening, skaper god stemning og et godt fellesskap. En god fortelling; eventyr, myter og sagn eller større fortellinger som fra Det gamle testamentet byr elevene på mange muligheter for overskridelser av nået. Det gir grobunn for sammenligninger, utdyping av et tema, eller refleksjoner over livets gåter og dilemmaer.

Å møte barn innenfor deres interessefelt og dele deres ståsted i livet (livsverden) er av avgjørende betydning for barnets forståelsesgrunnlag og engasjement. Barn har samsvarende interesser; de er opptatt av det som typisk skjer med dem. For eksempel mister seksåringene melketenner, og nye tenner vokser frem. De berøres av dette faktum, og de fleste fasineres av det. Tennene, på dette alderstrinnet, kan være innfallsport til mange temaer i undervisningen samtidig som det engasjerer. (En førskolelærer jeg har arbeidet sammen med, brukte nettopp tannfelling i undervisningen. I hennes klasserom brukte de et søylediagram for hver elev. Søylene var store og godt synlige under tavlen. Samme dag som en av elevene felte en tann, fikk han fargelegge et felt i søylen sin, og alle kunne følge med på tannfellingen til hverandre. De kunne telle hver felte tann, sammenligne med hverandre, telle tennene som var igjen, se etter nye tenner osv.) Andre eksempler på temaer som fasinere barn på laveste skoletrinn kan være prinsesser, dyr, forhistoriske dyr osv. Særlig er dinosaurer populært blant unge gutter, og det kan synes som prinsesser er evig aktuelt for unge jenter.

Dette kapitlet handler om barnets behov for tillit som grunnlag for dets forhold til verden – og at dette behovet er grunnleggende. Et slik tillitsgrunnlag innebærer at barnets appetitt på verden må vekkes til liv og vedlikeholdes, og at det videre forutsetter en bestemt erfaringsform. Denne erfaringsformen finner jeg hos professor Hansjörg Hohrs rekonstruksjon og forståelse av Deweys erfaringsbegrep. I denne sammenhengen fristes jeg til å låne professor Bettelheims uttrykk «Love is not enough» - den følelsesmessige mening, engasjement og estetiske opplevelser er nødvendige ingredienser for utviklingen av autonomi.

I formidling av læring er også den voksnes engasjement av stor betydning (Klein, 1989). Når læreren beskriver på en positiv måte det eleven er opptatt av, da understøtter hun elevens selvtillit samtidig som hun hjelper barnet til å forstå og skape mening i sin opplevelse av

verden rundt seg. Lærerens engasjerte beskrivelser og kommentarer ledsager eleven inn i vår felles meningsverden. Hundeide skriver at formidling av mening ikke bare dreier seg om å formidle kognitive begreper og distinksjoner, men om å formidle *følelsesmessig mening, engasjement og interesse* (Hundeide, 2001, s. 78). I denne sammenheng dreier det seg om å vekke til liv «barnets appetitt» på å forstå sine omgivelser – og dette skjer når en engasjert lærer, far eller mor snakker til barnet sitt om et tema som virkelig interesserer dem. Da er det ikke bare begreper som overføres, men også entusiasme og interesse. Dette er en side som må anerkjennes og utvikles.

Det motsatte innebærer å møte fortrinnsvis negative kommentarer med søkelyset rettet mot hva som er galt, og hva de (elevene) ikke har lov til å gjøre. Dette kan skape trass og resignasjon, skriver Hundeide, og «med en slik holdning mister omsorgsgiver gradvis sin innflytelse over barnet, *tillitsforholdet* blir brutt og barnet føler at det ikke lenger blir verdsatt» (Hundeide, 2001, s. 78). Å utvikle en grunnleggende tillit til omgivelsene er å oppfatte miljøet rundt som trygt og til å stole på ifølge psykolog Erik H. Eriksons teori om sosial utvikling (Jerlang, 2008, s. 93). Tillit er dannelsesteoretisk sett ikke et teoretisk og begrepsmessig problem, men en *emosjonell* utfordring. Tillit skapes i trygge miljøer hvor sansene berøres, dvs. at barnet føler at det angår det og gir mening. Det motsatte innebærer fremmedgjøring og å føle seg isolert. I det følgende vil tillitsaspektet ses i lys av estetisk erfaringsformer.

### 2.5.2 Estetisk «erfaring» og estetisk kommunikasjon

«Det estetiske er identitetens og hjertets språk» (Hohr, 2009, s. 66).

Å få del i sanselige erfaringer, at læreren tilrettelegger for former for estetisk kommunikasjon, vil være en innfallsvinkel til gjensidig engasjement og interesse og er grunnleggende for et tillitsforhold, ikke bare i forhold til læreren men også til omgivelsene. Det sanselige perspektivet har en tendens til å tape i konkurransen med det kognitive i skolen, hvor målbare resultater og «fasitsvar» gir høy status. Å levendegjøre fagenes estetiske innhold og å levendegjøre den estetiske plassen i hverdagen og læringsprosessen synes å være underkjent. Hohr skriver: «En estetisk erfaring av verden spiller en avgjørende rolle med dannelsesteoretiske konsekvenser; i meningsdannelsen, i refleksjonen over verden og ens forhold til den, i tilblivelsen av identitet og det moralske grunnlag» (Hohr, 2002, s. 6). Dette forutsetter en *skapende estetisk kommunikasjon* som virkeliggjøres i litteratur, film, teater,

dans, musikk, lek osv. som grunnlag for opplevelsen av verden samt en sammenhengende og meningsfull erfaring. De grunnleggende livsspørsmål behandles ikke i vitenskapelig diskurs, men i den estetiske kommunikasjonen. Uten den er dannelse utenkelig (Løvlie 1990, Dale 1993, Hohr, 1996). Hohr (2009, s. 66) argumenterer for at det estetiske er avgjørende for det postmoderne samfunn: «Med støtte i Dewey kan en hevde at verden kan gjøres mer forståelig og gjennomsiktig gjennom det estetiske arbeid og den estetiske erfaring.» Med erfaring menes her ikke en hverdagslig erfaring, men nærmere bestemt Deweys begrep; «an experience».

Som kriterium for estetisk kommunikasjon rekonstruerer Hohr Deweys begrep *estetisk erfaring (an experience)* «som for Dewey er den ideelle erfaringen» (Hohr, 2002, s. 7). Den estetiske erfaringen er grunnleggende og griper hele mennesket – i motsetning til den relativt overfladiske og rutinepregede hverdags erfaringen. «Det dreier seg om en erfaring der *gjøren* (doing) og *å bli gjort med* (undergoing) er i likevekt» (Hohr, 2002, s. 7). Han forklarer videre at dersom «gjøren» blir for dominerende fører det til blind aksjonisme, mens dominerer «å bli gjort med» kan lede til en passiv refleksjon. En estetisk erfaring kjennetegnes av en organisk helhet, dvs.:

...den har tydelig markerte delskritt som griper organisk inn i hverandre, en markert begynnelse og slutt, en tydelig rytme, en klar fornemmelse av progresjon, retning og flyt. Den begynner med en grunnleggende impuls (impulsion) som berører hele mennesket. Impulsen møter hindringer, noe som utløser et samspill mellom aktivitet og refleksjon og som ender med en befriende opplevelse av fullbyrdelse. Erfaringen forutsetter en sterk emosjonell deltakelse. Emosjonen setter erfaringen i gang, holder den på sporet, angir retning og er en strukturerende og organiserende kraft for materialet som inngår i erfaringen som transformerer i den. (Hohr, 2002, s. 8)

Dette innebærer at læreren må ha et våkent blikk for sammenhengen og samspillet mellom resepsjon og produksjon og mellom opplevelse og refleksjon.

Prøysens diktning kan stå som et eksempel på estetisk kommunikasjon og følgelig «identitetens og hjertets» språk. Karaktertrekk ved Deweys erfaringsbegrep, i følge Hohr, er som følger: Det estetiske gjør erfaringen mer strukturert, følelsesmessig mer samlet og intens, kognitivt mer tydelig og klar og sosialt mer kommunikativ og åpen (Hohr, 2009, s. 66).

Hohrs sentrale argument er at det estetiske medierer en erfaringsform (opplevelse) som er helhetlig i dobbel forstand, (a) i forhold til verden og (b) i forhold til subjektet. I forhold til verden; den gir oss en verden av relasjoner og situasjoner i motsetning til begreper som gir oss en verden av selvstendige gjenstander. I forhold til subjektet; den integrerer aksjon, kommunikasjon, emosjon og kognisjon. Det første er grunnlag for tillit *i forhold til verden*, mens det andre er tillit *i forhold til seg selv*.

Også Dale er opptatt av det estetiske perspektivet, og han skriver om oppdragelse i det refleksivt moderne:

I den indrestyrte karakterdannelsen, i det første moderne, sto spørsmålet om overjegets styrke sentralt. Idealene var faste. De ble forstått som livsmål en hadde personlig ansvar for. Selvdisciplinen var et hovedspørsmål. I det refleksivt moderne må individet selv sikre biografisk mening i og med at det ikke gis en tradisjonell semantikk som sikrer sammenheng og mening i ens liv. Vi får søkings- og prøveprosesser knyttet til «identitetsarbeid». Slik blir identitetsarbeidet et *prosjekt*, et bilde man vil skissere og en fremtid man vil virkeliggjøre. (Dale, 2006, s. 68)

Dale fremholder at postmodernitetens mangfold og skiftninger innebærer at den enkelte selv må konstruere den biografiske mening på grunnlag av konkurrerende muligheter, og at det krever en kombinasjon av sans for nye muligheter og styrke til å avgrense seg (Dale, 2006, s. 68). Dale erkjenner at kunsten meddeler innsikt som ikke kan meddeles i noe annet språk. I de estetiske erfaringene bringes elevene til å erfare noe som skolens allmenne tenkning ofte fjerner dem fra (Dale, 2006 s. 139).

Mine egne erfaringer fra praksis melder seg her. Jeg tenker på elever som av forskjellige grunner faller utenfor eller ikke «henger med» i undervisningen. Disse vil, i for stor grad, være henvist til seg selv når læreren ikke mestrer å fange deres interesse. Ikke overraskende fabrikeres det i slike sammenhenger «overlevelsesstrategier» som har en akutt verdi for eleven, men som på lengre sikt virker mot sin hensikt. Når elevens engasjement og appetitt på egen læring mangler kan det tyde på at han ikke har blitt «berørt» av undervisningen. Det, mener jeg, kan settes i sammenheng med mangel på estetisk erfaring i undervisningen.

Hohr skriver: I følelsen er vi nedsunket i verden, og i opplevelsen våkner vi til denne verden som (selvbevisste) subjekter (Hohr, 2009, s. 72).

### 2.5.1 Opplevelsens forskjellige aspekter

Hohr peker på opplevelsens forskjellige aspekter; *det emosjonelle, ferdighets-, etiske, sansemessige og systemiske innsikt* i opplevelsen.

Spillet representerer et formarbeid som er definert som et system, slik tilfellet er i alle regelleker. Hohr skriver: «Hinsides interaksjonens dynamiske, normative, instrumentelle og sansemessige aspekter åpner opplevelsen et vindu mot *systemiske egenskaper ved interaksjoner*» (Hohr, 1996, s. 286). Han tar for seg sjakkspillet:

Vi kan forstå det som en ekstrem abstraksjon fra den krigerske konfliktenes traumatiske virkelighet. Intet er igjen av skrik og ståk, sjokk, ... osv. Denne abstraksjonen gjør det mulig å utforske

maktposisjoner og kampstrategier ut fra et veldefinert system av regler, posisjoner og verdier i en avpersonalisert verden. (Hohr, 1996, s. 286)

Hohr (2011, s. 524) begrunner leken som en nødvendig betingelse for intellektuelt arbeid. Det avgjørende er at leken skaper rom for tanke og refleksjon. Leken rydder vei for følelsen til refleksjonen, og viser motsatt et nedkjølt intellekt veien til livet som analyser og synteser har glemt.

Et hovedpoeng med den estetiske erfaringsform er at den er helhetlig og griper hele mennesket i dobbel forstand, helhetlig i forhold til verden – den gir oss en verden av relasjoner og situasjoner, og helhetlig i forhold til subjektet – den integrerer aksjon, kommunikasjon, emosjon og kognisjon. Tanken om erfaringens *enhet* gjør erfaringsbegrepet til et verdifullt alternativ til den kognitive ensidigheten i pedagogisk tenkning. Hovedsaken er at erfaringsbegrepet gir oss et redskap til å tenke helhetlig med (Hohr, 2009 s. 67).

Det estetiske medierer et «sanselig» *kroppsperspektiv* som omfatter elevens livs- og opplevelsesverden, erfaringer og interesser. Den estetiske kommunikasjonen er grunnleggende både for vedlikehold av livsverden og dannelse. Livsverden referer til den førrefleksive erfaringen på hverdagen – til søken etter mening og moralske avgjørelser (Hohr, 2002, s. 22). Begrepet tillit er en emosjonell utfordring, dvs. en opplevelsesmessig oppgave. Opplevelser (som erkjennelsesform) er ikke naturfenomener, men oppstår i og er resultat av en dannelsesprosess. Hohr (1996, s. 287) fastslår: «Kognitivt sett er ikke opplevelsen en kunnskapsform som ligger ved siden av den faglige. Den er grunnlaget for alle mer differensierte kunnskaper og innsikter.»

Estetikken er en grunnleggende og uunnværlig dimensjon ved alt intellektuelt arbeid. «Kunstens oppgave er å føre hode og hjerte sammen og slik gjenopprette deres opprinnelige enhet» (Schiller henviser til i Hohr, 2011, s. 520).

## **2.6 Hva har anerkjennelsesbegrepet å si for lærerrollen når det gjelder fysisk omsorg?**

Honneth fremhever den fysiske anerkjennelsen av barnet som grunnleggende for utvikling av autonomi. For det første uttrykkes det kroppslige gjennom anerkjennelsesformen kjærlighet.

«Denne anerkjennelsesformen korresponderer til kroppslige overgrep og innebærer etableringen og videreutviklingen av intakte og positive anerkjennelsesrelasjoner som



*kroppslig nærhet og omsorg»* (Lysaker, 2013, s. 59, min utheving). For det andre er «en persons kropp og det kroppslige avgjørende for utviklingen av det Honneth betegner som *praktisk selvforhold»* (Lysaker, 2013, s. 59, min utheving). Med dette mener Honneth en persons potensial for utvikling av positive relasjoner til seg selv og at dette er betinget av *gjensidig anerkjennelse mellom en selv og andre personer*. Det kroppslige henger nøye sammen med anerkjennelse ved at det muliggjør en persons *selvtillit*. Det å kunne stole på seg selv innebærer blant annet at personen innehar kroppslig kontroll og selvbeherskelse. Det vil si at «personen erfarer seg selv som i stand til å orientere seg ut fra sin egen kropp, kroppslige egenskaper og kroppsspråk i forhold til andre personer og verden i sin helhet» (Lysaker, 2013, s. 55). Å ignorere menneskets kroppslige natur og dets tilhørighet til naturen kan få store konsekvenser og fortjener fornyet oppmerksomhet. Det er betimelig å stille spørsmål om elevens kroppslige behov er like sentralt som hans emosjonelle behov?

Kroppen har en sterk påvirkning på vår sinnstilstand. Dette blir vi minnet om når vår kropp blir rammet av sykdom eller smerte. Overført til lærerens rolle; god undervisning mister sin effekt overfor den eleven som er sulten eller gruer seg for friminuttene. Kroppslig trivsel må forstås som forutsetning for fagformidling (tilstrekkelig søvn, nok mat, drikke, god luft osv). Anerkjennelsesteorien løfter følgelig elevens kroppslige behov opp som et sentralt anliggende. Med en anerkjennelsesteoretisk forankring i skolen må elevens kroppslige behov og skolens ansvar for den fysiske omsorgen, påaktes og drøftes – i et nytt lys. Avhandlingen vil peke på og problematisere noen vesentlige forhold rundt lærerens praktiske omsorgsoppgaver.

### **2.6.1 Lærerrollen og elevens fysiske omsorgsbehov**

Hvilke forventninger kan man ha til lærerens fysiske omsorgsarbeid? Det er hensiktsmessig å skille mellom lærerens daglige fysiske omsorg av eleven og viktige oppgaver i kjølevannet av at eleven synes å bli mangelfullt ivaretatt av hjemmet.

Den fysiske omsorgens arbeidsoppgaver i skolen kan være å hjelpe til med å kle på barn yttertøy, sørge for en viss oversikt over hva de spiser og *at* de spiser eller sørge for at elever som har glemt matpakken får mat fra en medelev, sørge for at de får mulighet til å bevege seg (utenom friminuttene og gymtimene); dvs. ikke sitte stille for lenge, sørge for at klasserommet er hensiktsmessig innredet, en viss kroppslig berøring når barn trenger trøst osv.

## **Av- og påkledning**

Det er sammenheng mellom alder, modenhet og hva som trengs av fysisk omsorg. Slik som hjelp til av- og påkledning, se til at elevene spiser matpakken sin og for eksempel sørge for hygienetiltak som å vaske hendene, er mer omfattende på lavere trinn. De gode samtalen hvor man lytter, forstår, bekrefter og avgrenser slik at de yngste kan fortsette med godt mot, tar også sin tid. Den fysiske omsorgen kan være en ganske heseblesende øvelse, særlig på de laveste trinn. Arbeidet kan vel også sies å være underkjent.

Det er vanskelig å trekke opp grenseganger for hva som er nødvendig eller best for eleven til enhver tid. Læreren må i mange tilfeller vurdere og gjøre valg. Gode praktiske løsninger som for eksempel praktisk tilrettelagte garderobes, gode rutiner i garderoben vil medføre enklere skolehverdager for både elever og lærere, mens alle elevens fysiske behov er likevel ikke løst. Å drøfte elevens fysiske behov, i hvilken grad elevene hjelpes, på hvilken måte, oppmuntres elevene til selvstendighet, hvilke holdninger har læreren i forhold til elevens fysiske behov og ikke minst hvilke uttrykk får lærerens holdning i møte med eleven osv vil kunne bidra til en større bevisstgjøring av hva som er ønskelig og hva som man mener er nødvendig. Jeg har tidligere nevnt arbeidets lave status og forstår at lærere kan ha tankene på «konkurrerende» oppgaver *bort* fra garderobens ofte kaotiske situasjoner. Men, nettopp i garderoben, finnes de litt usynlige og selvfølgelige oppgavene som i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv krever fornyet oppmerksomhet. Det er ikke vanskelig å forstå små barns behov for adekvat hjelp. Det er ikke så underlig om en lærer som er utdannet til faglig orientering kan oppleve av- og påkledningssituasjoner som trettende. Bae skriver om dette: «ved å reflektere over egne opplevelser av kjedsomhet, tretthet eller tomhet oppdaget jeg at disse følelsene steg opp i situasjoner/interaksjoner hvor jeg ikke tok ansvar for hvordan jeg forholdt meg til det som foregikk rundt meg» (Bae, 1985, s. 60).

## **Om å skape betingelser for egen utvikling**

Bae forklarer at når hun ikke var spesielt interessert i hva barna var opptatt av eller hva de sa og forholdt seg til det, behandlet hun seg selv som «en ting uten vilje, tanker og følelser i forhold til det som foregikk foran øynene på meg» (Bae, 1985, s. 60). En slik væremåte skapte ikke forutsetninger for interessante eller meningsfulle opplevelser. Ved å reflektere over hva slags type samspill som brakte fram denne typen opplevelser, greide hun å være mer til stede og bruke den psykiske energien sin mer bevisst. Hun forøkte å være mer helhetlig

tilstede for eksempel ved å lytte på samtaler mellom barn. Slik *endret* hun måten å bruke sin oppmerksomhet og forbeholde seg i interaksjonen. «I stedet for opplevelsen av tomhet eller psykisk slitenhet følte jeg meg mer fylt av interessante observasjoner og opplevelser» (Bae, 1985, s. 61). Hun skriver: «Denne refleksjonsprosessen illustrerte at hvordan du tar ansvar for å bruke din oppmerksomhet, hva slags forhold du har til deg selv i interaksjoner med barna, skaper forutsetninger for i hvilken grad du opplever stagnasjon/kjedsomhet eller utvikling/meningsfylthet» (Bae, 1985, s. 61). Slik jeg forstår Baes erfaringer og refleksjoner vil lærerens «helhetlige oppmerksomhet» peke tilbake på læreren selv, slik at det å bidra med enkle fysiske omsorgsoppgaver i større grad kan oppleves meningsfylte – den gjensidige verdien ved å hjelpe eleven blir mer synlig. Baes tema i denne sammenhengen er nært knyttet til lærerens *kroppsspråk*.

## **Kroppsspråk**

Honneth skriver at kroppsspråk som ansiktsmimikk og gestikulering henger nøye sammen med hva den andre kan forvente. I det vi smiler eller fullbyrder et velkomment kroppsuttrykk har vi tatt stilling til den andre, og på denne måten utfører en handling. Honneth gjør gjeldende: «at man i det videre forløp kan regne med velvillige handlinger» (Honneth, 2003, s. 110). Å vise helhetlig oppmerksomhet medfører et kroppsspråk som avslører ens velvillige intensjoner.

### **2.6.2 Elevens behov for fysiske utfoldelse**

Å sørge for at barn og unge får muligheter for (en viss grad av) fysisk utfoldelse er nødvendig. Klasserommet har sine begrensninger med tanke på den fysiske plassen barn og unge tilbys. Overgangen fra barnehagen til skolen er en overgang til et redusert areal inne som skal romme inntil 30 elever. Rammefaktorene endres ganske drastisk; mulighetene til fysisk utfoldelse blir redusert, og kravet til konsentrasjon og kontroll over bevegelser økes. Dette kan gå greit for barn som liker rolige aktiviteter, men er selvfølgelig en utfordring for barn som i større grad trenger å være i bevegelse. Å møte barn og unges behov for fysisk utfoldelse, mener jeg er en av skolens utfordringer samtidig må det være lærerens ansvar å legge til rette for fysisk aktivitet innenfor de rammene som eksisterer.

Å la barn i småskolen (1.-4. trinn) bli sittende ved pulten sin inntil to timer før de får pause og mulighet til å gå og løpe er manglende anerkjennelse av deres behov for å utfolde seg

kroppslig. En anerkjennelse av elevens kroppslige behov på dette området kan synes å være styrt av tilfeldigheter som lærerens forståelse av hvilken sårbar situasjon stillesitting representerer for enkelte elever. Når en slik forståelse mangler, vil mangelen også prege oppmerksomheten og eventuelle diskusjoner om temaet. I et anerkjennelsesteoretisk perspektiv vil det være legitimt, i større grad, å rette søkelyset på slike utfordringer. I dette perspektivet vil man måtte gi elevens fysiske behov forrang. Det vil si at kroppslig trivsel må være en forutsetning for læringen.

### **Organisering av og struktur i klasserommet**

Like viktig som at et hjem struktureres og tilpasses en families behov er strukturering og organisering av klasserom. En innsiktsfull lærer sørger for et oversiktlig klasserom tilpasset elevene og deres behov. Å plassere elever som har stort behov for kontakt eller oppfølging på strategiske plasser i klasserommet – slik at læreren får mest kontakt med nettopp disse, kan være nøkkelen til god klasseledelse. Nettopp det å komme raskt bort til elever som trenger nærhet, nærmere kontakt og oppfølging – det vil noen ganger si bare et nikk eller lett berøring; en bekreftelse på at han har forstått ting riktig, og at han gjør det som er forventet. Slike små gester er trivielt for en lærer, men for eleven kan det være avgjørende, ikke bare for hans velbefinnende og konsentrasjon, men det kan også representere hans betingelser for å evne å tilpasse seg både oppgavene han skal gjøre og (klasse)felleskapet.

Å opprettholde orden og ha god oversikt i klasserommet fremmer trygghet og gode arbeidsforhold for både lærer og elever. Å sørge for gode rutiner i klasserommet forebygger utilsiktede hendelser. Lærere tar i snitt 700 valg per dag (Brøyn, 2013, s. 17); et ryddig klasserom reduserer uro, avbrytelser og uhell – og vil kunne være et uvurderlig bidrag til å frigjøre lærerens kapasitet til elevens behov. Et oversiktlig og ryddig klasserom vil i større grad medføre trivsel for alle. Å rydde og sette ting på plassen sin tar tid, til gjengjeld er det et konkret pedagogisk grep som skulle være overkommelig for de fleste, og som ikke må underkjennes. Barnehager har i stor grad innsett behovet for gode strukturer, og jeg mener at skoler kan ha noe å lære fra førskolelæreres omtanke og omsorg overfor barna i denne sammenhengen.

### 2.6.3 Samarbeid med foresatte

Elevens foresatte legger på mange måter og områder premisser for lærerens omsorgsarbeid. Det er hjemmets ansvar å sørge for at elevene har tilgjengelig det som trengs av klær, fottøy, mat og utstyr. Når dette mangler blir det lærerens arbeid å følge opp med kontakt med hjemmet. Elever vil ofte i forlengelsen av mangelfull oppfølging fra hjemmet føre til ekstra arbeid for læreren. Lærerens rolle er å sørge for å møte eleven på en god måte selv når konkurrerende oppgaver presser på.

#### **Elever som opplever omsorgssvikt**

Å ha elever som opplever omsorgssvikt, innebærer oftest store arbeidsbyrder for læreren, på mange plan. Elever som opplever for eksempel vold i hjemmet kan preges på en slik måte at de utfordrer både medelever og lærere. Det får konsekvenser for lærerens relasjon til eleven. Ved utagering settes ikke bare lærerens tålmodighet på prøve, men også hennes kompetanse. Elever som opplever omsorgssvikt forutsetter ofte en omsorgsberedskapsvillighet som ikke er forenelig med de andre oppgavene en lærer har. Ofte mangler hun også kompetanse til å møte elevens behov på en tilfredsstillende måte.

Sett i lys av anerkjennelsesteorien får krenkelser som fysisk mishandling og omsorgssvikt en annen valør – det blir en nødvendig handling å sørge for at eleven blir tatt vekk fra forhold som skader hans praktiske selvforhold; selvtilliten. Fysisk mishandling eller annen grov omsorgssvikt, er krenkelser som hindrer eleven i å utvikle autonomi.

### 2.6.4 Mer omsorg i skolen forutsetter mer ressurser

Det kan virke trivielt, men for de elever som rammes er fysisk omsorgsarbeid en forutsetning for læring. Med et anerkjennelsesperspektiv må omsorgsarbeid i skolen erkjennes som en forutsetning for læringen. Dette er logisk i den forstand at et barn som fryser, er for sultent eller sitter og er redd for at mor er beruset når han kommer hjem, vil mangle den konsentrasjonen læring forutsetter. Å gi fysisk omsorg en sterkere forankring i lærerrollen vil kunne medføre en økt arbeidsinnsats. Osloskolen har mange assistenter i dag som er uten faglig bakgrunn, og mange av dem gjør en viktig innsats der de ferdes. Noen ganger får de urimelig stort ansvar for elever som har store utfordringer.

Det er en vanlig situasjon at noen elever har vanskeligheter med å tilpasse seg klassefelleskapet. Da kan assistenter være en avgjørende faktor for både lærer og elever. I statlige britiske skoler har hver lærer en «Elementary School Teacher Assistant» som blant annet sørger for at utstyr er på plass i klasserommet i tillegg til at de hjelper elever som står fast. En slik løsning gir læreren et par ekstra hender (og hode) til blant annet fysisk omsorgsarbeid.

## 2.7 Mobbing i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv

En av anerkjennelsesteoriens kjennetegn er at den går veien om krenkelser for å definere anerkjennelse. Mot Honneths tre anerkjennelsesformer står tre typer underkjennelse eller krenkelser. Han analyserer og beskriver krenkelser – hvordan de negative erfaringene og følelsene oppleves og fremtrer. Honneth (2008) graderer ringeaktsformene systematisk etter alvorlighetsgrad komplementært med begrepet om anerkjennelse. Forskjellene på ringeaktsformene gjenspeiles «i hvilken grad de kan ryste en persons praktiske selvforhold» (Honneth, s. 141). Fysisk vold, eksempelvis i form av slag og spark eller å holde noen nede eller tilbake er ødeleggende for den mest grunnleggende formen for praktisk selvforhold, nemlig *selvtilliten*. Med andre ord fører ikke denne formen for krenkelse til kun fysisk skade, men først og fremst psykiske lidelser i form av destruksjon av selvforholdet ved at den grunnleggende tilliten til seg selv, den andre og omverdenen forsvinner (Honneth, 2008, s. 141-142).

Den andre formen for ringeakt er nedfelt i erfaringer av fornedrelse som skader personens *morske selvrespekt* – en form for personlig ringeakt som subjektet blir påført ved at det i strukturell forstand ekskluderes fra bestemte rettigheter innenfor samfunnet.

Denne siste formen for krenkelsen representerer «en form for fornedrelse som har negativ påvirkning på individets eller gruppens sosiale verdi» (Honneth, 2008, s. 143). «Misaktelse er tilfelle når menneskets evner ikke blir verdsatt, men blir ydmyket og sett på som mindreverdige» (Fjell, 2010, s. 26). Misaktelse er således en evnemessig krenkelse, der sosial status blir degradert som mindreverdige eller mangelfull. «Den evaluerende degraderingen av bestemte selvrealiseringsmønstre fører til at de som forsøker å realisere seg selv i tråd med disse mønstrene, ikke kan forholde seg til noe som har positiv betydning innenfor fellesskapet» (Honneth, 2008, s. 143). Den sosiale misaktelsen bidrar til at den krenkede

«mister både muligheten til å verdsette seg selv, samt følelsen av å kunne bidra med noe samfunnsnyttig» (Fjell, 2010, s. 36). Denne formen for krenkelse tilsvarer det vi i dagligspråket kaller «fornærmelse» eller «nedverdiggelse» og er ødeleggende for det praktiske selvforholdet som Honneth kaller sosial *selvverdsetting*.

Et aspekt ved krenkelse og underkjennelse er at de normative forventningene til den andre brytes idet en person krenkes. «Krenkelse betegner en moralsk sårbarhet som oppstår i mellommenneskelige relasjoner. På den måten at begrepene om krenkelse, ringeakt og manglende respekt henviser til opplevelse av å bli urettferdig behandlet av den andre» (Fjell, 2010, s. 21). Ettersom menneskets positive selvforståelse «er avhengig av stadig å måtte stadfestes av den andre, henger erfaringen av ringeakt sammen med en krenkelse som kan føre til at hele personens identitet bryter sammen» (Honneth, 2008, s. 140).

### 2.7.1 Mobbing som krenkelse

Mobbing er en form for krenkelse som barn og unge møter i skolen og som kan medføre alvorlige konsekvenser, ikke bare for den som blir mobbet, men også for de som mobber og noen ganger de involverte (publikum). Honneth hjelper oss ikke til å spesifisere hva skolen kan gjøre når det gjelder omsorg for elevens kropp. Men anerkjennelsesteorien kan hjelpe oss å forankre antimobbingsarbeid i skolen – at det får sin systematiske plass i lærerrollen og skolens oppgave.

Elevers opplevelser og erfaringer av mobbing; ringeakt og krenkelse(r) kan innebære alt fra uskyldige kommentarer som ikke har til hensikt å krenke til trakassering og fysiske overgrep. De aktuelle krenkelsene kan rent praktisk sett således rangere fra ringeakt i kjærlighetssfæren til misaktelse (manglende solidaritet). Fysisk vold i form av slag og spark vil representere ringeakt i kjærlighetssfæren. Men alle former for krenkelser vil representere brudd på opplæringsloven, § 9a-1: Alle elevers rett til «eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» og dermed kategorisere under ringeakt i rettsforholdet. Eksempler på den siste formen for krenkelse – misaktelse – vil være utestengning, verbal plaging, stempling; utsagn og handlinger som gir den andre følelsen av ikke å være bra nok.

Mobbing og krenkelser må ses i lys av nedvurdering og undertrykkelse, og kan ta form av for eksempel trusler og utskjelling som vil virke negativt inn på elevens selvforståelse og selvforhold. Et dårlig psykososialt miljø, hvor hersketeknikker og undertrykkelser har blitt en

del av hverdagen, vil virke særlig negativt på utsatte og skadelidende (krenkede) elever. I slike sammenhenger blir relasjonene til medelevene i økende grad utrygge, sårbare og noen ganger umulig. For disse elevene vil veien til et negativt selvforhold med nedbrutt selvtillit, manglende selvrespekt og selvverdsetting være kort. Disse elevenes muligheter for positive og konstruktive relasjoner vil reduseres og noen ganger være helt fraværende.

### 2.7.2 Rektor og læreres ansvar

En gjensidig anerkjennelse mellom lærer og elev (også elevenes gjensidige anerkjennelse av hverandre) vil mangle når krenkelser *ikke* håndteres, det vil si, tillates uten at læreren griper inn. I tilfeller hvor lærere og rektor tillater mobbing vil de representere den krenkende part, da ansvaret for at elevens rettigheter skjer fyldest påligger dem. I et miljø hvor mobbing tillates vil den krenkede parts selvforståelse og praktiske selvforhold påvirkes negativt. Hans vekstmuligheter reduseres tilsvarende, da utvikling av autonomi skjer i sosiale forhold (i samhandling med andre) og hvor gjensidig anerkjennelse finner sted. I et anerkjennelsesteoretisk perspektiv forutsetter utvikling av autonomi gjensidig anerkjennelse. Å sikre at eleven får et trygt psykososialt miljø og legge til rette for gode, gjensidige anerkjennelsesforhold er skolens ansvar. Med skolen må vi forstå rektor og lærerne. I tilfeller hvor dette forhold forsømmes erfarer eleven manglende rettslig anerkjennelse, og således krenkes han intersubjektivt i sin selvforståelse, hvilket kalles *selvrespekt*. Mobbing som innebærer spark og slag vil i tillegg skade elevens selvforhold; *selvtillit* i kjærlighet, mens mobbing i form av for eksempel utestengning og stemping rammer selvforholdet *selvverdsetting*.

## 2.8 Hvilke implikasjoner har rettens anerkjennelsesform for lærerens relasjon til eleven?

Ved å bli innvilget grunnleggende rettigheter og plikter i et samfunn signaliseres en aksept og en inkludering av ens person som del av et større hele. Den rettslige anerkjennelse bidrar til å gi en opplevelse av å bli behandlet på lik linje med andre, i et fellesskap og følgelig en samfunnsmessig tilhørighet. Denne vekselvirkningen mellom individ og samfunn står sentralt i Honneths analyse av rettslig anerkjennelse. Honneth viser til Hegel når han retter søkelyset på individets stadige avhengighetsforhold til det omkringliggende samfunn. I følge anerkjennelsesteorien er det kun i lys av fellesskapet at det er mulig å se seg selv, og



anerkjennelse forutsetter av den grunn gjensidighet mellom enkeltindivid og samfunnet (Honneth, 2008, s. 117).

Rettslig anerkjennelse forbindes med det praktiske selvforholdet *selvrespekt* (Honneth, 2008, s. 88). På denne måten knytter Honneth realiseringen av rettigheter til utviklingen av selvet; oppbyggingen av en persons integritet. Gjennom å bli respektert som rettssubjekt av de andre lærer mennesket å respektere seg selv (Jakobsen, J. 2013, s. 360). Og motsvarende vil mangelfull realisering av rettigheter kunne virke skadelig inn på utviklingen av en persons identitet i opparbeidelsen av fellesskaps- og ansvarsfølelse – det å se seg selv som en del av de andre.

Honneth henviser til kampen om innføring av allmenn skoleplikt som eksempel der målet i kampen var «å gi den framtidige voksne personen (og ikke barnet) det omfang av kulturell dannelse som er nødvendig for å kunne utøve de statsborgerlige rettighetene på en likeverdig måte» (Honneth, 2008, s. 126).

### 2.8.1 Rettslighet og moralitet

Rettslighet er knyttet til det juridiske, det som hører under rettsvesenet, det vil si domstolene. En statsborger har rettigheter og plikter knyttet til statsborgerskapet, som for eksempel stemmerett eller rett og plikt til skolegang. Moralitet er knyttet til det å ville det gode, evnen til å ta frie og gode valg.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), grunnleggeren av den vitenskapelige pedagogikken, var tilhenger av «at det må være det frie moralske menneske der begrunner formålet med oppdragelsen og undervisningen» (Oettingen, 2005, s. 87). Herbart skiller seg fra Kant fordi han ikke nøyer seg å definere moralitet som oppdragelsens *høyeste* mål, men gjør det til *hele* formålet. Herbarts omdreiningspunkt for oppdragelsens mål er selve *valget* og barnets *reelle* muligheter til å velge (Oettingen, 2005, s. 88). Herbart var opptatt av at «barnet skal ta stilling til den erhvervede viden, og omvendt må enhver form for oppdragelse, der appellerer til barnets deltagelse, alltid være forankret i barnets innsikt» (Oettingen, 2005, s. 89). Et sentralt anliggende blir dermed *hvorfor moralen er relevant mht. den rettslige anerkjennelsestypen*.

Rettsens begrensninger utgjør en moralsk frihet fordi den sikrer individets rettigheter og dermed også legger til grunn individets moralske tilregnelighet. Rettsfellesskapets legitimitet

er i følge Honneth, «avhengig av ideen om *rasjonell enighet* mellom likeberettigede individer, og følgelig er den basert på antagelsen om at alle dets medlemmer er moralsk tilregnelige» (Honneth, 2008, s. 123, min utheving). Å være *moralsk tilregnelig* vil si: «i stand til å foreta individuell autonome og fornuftige beslutninger i moralske spørsmål (Honneth, 2008, s.123).

Jeg ønsker å rette søkelyset på opplæringen som en forutsetning for et levende demokrati der medlemmene kan treffe selvstendige valg og gjøre egne verdivurderinger. For John Stuart Mill var dannelsesinstitusjonenes oppgave i atskillig større grad knyttet til menneskene enn til fagene. Den spesifikke fagkunnskap var underordnet de menneskelige kvaliteter. På denne måten vil samfunnet bli befolket av dugelige og følsomme utøvere av sine yrker, tilsvarende medlemmene av samfunnet (Sundsdal, 2013, s. 219). Hertil hører evnen til å være oppmerksom på menneskers forskjellighet og utvikle en anerkjennelse og forståelse for denne. Det handler om å evne å se seg selv og andre som hele mennesker, og seg selv som en del av et større hele i samhandling med andre.

Den pedagogiske oppgave blir følgelig å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar med handlingskompetanse som voksen. Dette innebærer at elevene må få et reelt grunnlag for en kulturell dannelse som er nødvendig for å kunne utøve statsborgerlige rettigheter på en likeverdig måte. Hvilke konsekvenser kan vi derfor trekke av den rettslige anerkjennelsestypen?

En realisering av rettslig anerkjennelse i skolen, kan være en opplæring og erfaring i en kognitiv og fornuftsbasert anerkjennelsestype hvor de gjeldende regler (rettigheter) forankres og begrunnes i rasjonell enighet. Jeg har valgt å tolke rettslig anerkjennelse som å møte eleven som et subjekt i form av «avgrensede grensesetting»; en måte å argumentere på som utledes fra empatisk anerkjennelse, og som retter seg mot elevens kognitive side.

Jeg har følgelig valgt to tilnærminger; *a*) rasjonell moralsk oppdragelse i tilknytning til etiske dialoger og pluralitet og *b*) diskursive livsformer; argumentasjon i «avgrensede grensesetting».

## 2.8.2 Rasjonell moralsk oppdragelse i tilknytning til etiske dialoger og pluralitet (a)

Jeg retter søkelyset mot en rasjonell moralsk oppdragelse med et gjensidig perspektiv som grunnlag for å oppleve rettferdighet i et multikulturelt miljø (og utvikle forståelse for «det beste argument» som rettesnor). Jeg tar utgangspunkt i Kenneth Strikes (1997) analyse av pedagogisk dialogsetikk i pluralitet hvor elever fra multikulturelle miljøer involveres i en gjensidig «regeletikk».

Strike påpeker at «en fellesmoral er nødvendig hvis vi skal leve i et samfunn der fornuftig diskusjon erstatter tvang som løsning på uenighet, og dersom vi skal sikre retten til å tenke annerledes» (Strike, 1997, s. 220). For å komme fram til en fellesmoral stiller Strike minst to krav til det som må læres; elevene må lære å snakke et felles moralspråk og elevene må lære å snakke sitt eget bestemte moralspråk. At elevene utvikler sitt eget moralspråk gjør det mulig for dem å tenke over meningen med livet og reflektere over hva de ser på som godt og verdifullt og vil arbeide for i sitt eget liv. En fellesmoral er nødvendig hvis vi skal leve i et samfunn der fornuftig diskusjon erstatter tvang som løsning på uenighet og dersom vi skal være sikret retten til å være annerledes. Strike skriver videre at «hvis vi ikke lykkes med å lære elevene å snakke et felles moralspråk har vi gitt alt håp om fred og gjensidig toleranse i samfunnet opp» (Strike, 1997, s. 220).

I arbeidet med å gå inn for en viss felles minimumsmoral, må det erkjennes at den fellesmoralen man forsøker å fremme er utilstrekkelig i den forstand at den vil være utformet for å fortelle oss *hvordan vi skal være og samhandle overfor hverandre* – men det gir ingen «retningslinjer» når det kommer til religion og livssyn. Strike gjør gjeldende at et slik moralspråk sannsynligvis vil kunne uttrykke noe om skatter, forsvarsbudsjetter, valg av likhet for loven, osv. og at «rettferdige lover og demokratiske beslutningsprosesser er en del av det» (Strike, 1997, s. 220). Strike knytter moralsyn til språket vårt, ulike språk har ulikt vokabular, ulike tankemønstre og ulike vurderingsstandarder og «en vesentlig del av den moralske oppdragelsen er tilegnelsen av dialogisk kompetanse i flere moralspråk» (Strike, 1997, s. 221). Lærerens oppgave er å representere begge moralspråk – forskjellige primære moralspråk og et offentlig moralspråk.

En moralsk oppdragelse tar utgangspunkt i det å oppnå dialogisk kompetanse. Dette innebærer «at læreren må utvikle et godt øre for moralske dialekter» og et eksempel på dette kan være «Johnnie»:

La oss tenke oss at Johnnie mener han må slåss mot alle som fornærmer ham eller familien hans. Da må vi lytte nøye til hvordan Johnnie ordlegger seg om dette, nøye nok til å finne ut om han har lært å snakke et moralspråk der ære har en sentral plass. Vi trenger også å forstå hvorfor han anser slåssing som en måte å gjenopprette sin eller familiens ære på.

Hvis vi kan komme på innsiden av Johnnies moralsyn, kan vi kanskje hjelpe ham til å se at de som fornærmer ham, vanærer seg selv mer enn de vanærer ham, eller at det ikke fins noen fornuftig sammenheng mellom det å skade andre og gjenopprette sin egen ære, eller at det å bruke begreper som ære i denne sammenhengen ikke er noen produktiv tenkemåte. Hvis vi ikke kan trenge inn i Johnnies språkbruk, kan vi lett komme til å se adferden hans som et utslag av en form for sosial mistilpasning og mene at han trenger terapi. Slik behandler vi i så fall Johnnie på en måte som ikke gjør noe for å endre mønsteret hans for etisk tenkning. Men vi kan også ta tak i han der han står, hvis vi har utviklet et øre for samtaler om moral. (Strike, 1997, s. 221-222)

Barn trenger å utvikle kompetanse i to former for moralspråk. Det første kaller Strike for «moralsk primærspråk» - et språk som hjelper barn til å danne en identitet, til å skape tilknytninger til medlemmer av et fellesskap med samme moralspråk, til å etablere og gi uttrykk for en opplevelse av mening med livet og for tanker om hva som er verdt å streve for og strekke seg etter. Et slik primærspråk finner vi i de ulike delene av kulturarven vår – i religionen, filosofien, historien og den etniske bakgrunnen. Det andre kaller han for «det offentlige språket» som representerer vårt felles moralspråk. «Det er en slags moralsk esperanto som vi bruker når vi skal tale med hverandre om felles anliggender, til tross for at vi kanskje er dypt uenige om mye av det som er viktig i våre liv» (Strike, 1997, s. 222). At læreren evner å imøtekomme eleven med forståelse for elevens primærspråk styrker ikke bare elevens tilhørighet til klassefellesskapet men også hans tilhørighet til sin egen familie. Lærerens referanseramme er utvidet, og i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv kan vi si at hun rommer og forstår elevens primære kulturelle tilknytning. På denne måten anerkjenner hun hans tilhørighet til en kultur som er annerledes enn hennes egen og tar høyde for dette i møtet med eleven. Samtidig tilrettelegger hun for at hans unike herkomst representerer ressurser i utvikling av et felles offentlig moralspråk.

I lys av rettsforholdet i anerkjennelsesteorien kan man forstå lærerens representasjon av forskjellige primærspråk og et offentlig språk som en tilrettelegging for et likhetsprinsipp, hvor eleven opplever og erfarer å bli møtt med forståelse for sitt utgangspunkt, på lik linje med «majoritets- og andre med minoritetsbakgrunn». Et likhetsprinsipp ligger til grunn i den rettslige anerkjennelsesformen. Men, det er ikke bare elevens egen utvikling det handler om, å

utvikle et offentlig moralspråk har også betydning for fellesskapet både i mikro- og makroperspektiv.

Strike understreker at når et samfunn har mer enn én tro er samfunnets orden mer utsatt. Folk som ikke tilhører den offisielle religionen, vil oppleve samfunnsordenen som illegitim. «De vil dessuten oppleve en konflikt mellom egne religiøse overbevisninger og de krav staten stiller. Fra den dominerende religionens synspunkt vil dissidentenes lojalitet alltid være tvilsom» (Strike, 1997, s. 223). Han peker på at muligheten for samfunnsfred mangler når folk er splittet ut fra rivaliserende moralske primærspråk – «man har ingen måter å vinne fram til velbegrunnet enighet på med dem som har et annet syn i viktige samfunnsspørsmål. *Dermed blir det et spørsmål om å herske eller å herskes over*» (Strike, 1997, s. 223, min utheving).

Dilemmaet løses ved et felles moralspråk. Oppgaven blir å etablere en måte å snakke på som lar mennesker føre en produktiv debatt med hverandre og på denne måten løse sakene i samfunnet på fredelig vis som fører til at alle kan snakke oppriktig uten å avvise sitt eget moralske primærspråk (Strike, 1997, s. 224). I et anerkjennelsesteoretisk lys innebærer et felles moralspråk en reell mulighet til å bli anerkjent som en likeverdig deltaker.

### 2.8.3 Det offentlige moralspråket

Et arbeid med å bygge opp et offentlig moralspråk innebærer å utvikle et syn på hva som skal kunne gjelde som offentlige begrunnelser. I dette arbeidet må det foreligge «overlappende enighet» eller «overlapping concensus» (Rawls, 1985, s. 247). «Et språk for overlappende enighet kjennetegnes av visse overveielser som alle er enige om å regne som relevante i den offentlige debatt» (Strike, 1997, s. 223). Strikes følgende forslag til retningslinjer som kjennetegnes av overlappende enighet følger (ikke en uttømmende liste): a) toleranse for mangfold, samvittighetsfrihet, b) like rettigheter og respekt for alles interesser, c) deltakelse og samtykke som legitimerende faktorer i beslutningsprosessen, d) respekt for loven og e) rettferdige prosedyrer for løsning av uenighet (Strike, 1997, s. 223).

Slike moralske retningslinjer kan gis en felles begrunnelse som; 1) hvert punkt er en moralsk rettesnor legitimert ut fra det faktum at primærspråkbrukere i et samfunn med flere ulike primærspråk neppe ville slutte opp om et fellesspråk med mindre det inneholder slike retningslinjer, 2) de sikrer at hver enkelt gruppes ulike syn og interesser blir behandlet med

respekt og vises behørig hensyn og 3) de hindrer at de som snakker en bestemt moraldialekt, får dominere over de andre (Strike, 1997, s. 223).

Disse moralske retningslinjene er «et uttrykk for en minimumsstandard for en samfunnsmoral som mennesker med ulike moralsyn og overbevisninger kan ventes å ville slutte opp om» (Strike, 1997, s. 224). De former for moralske krav som er foreslått vil trolig være deler av overlappende enighet som fungerer som rammebetingelser også for den offentlige debatt. Slik skapes en plattform av sosialt samarbeid der «samfunnsspørsmål kan finne avgjørelser ut fra moralske grunner som alle kan akseptere» (Strike, 1997, s. 224). Dessuten bygger det på «forestillingen om at deltakerne kan komme inn i det moralske fellesskapet uten å møte krav om at de skal oppgi sitt moralske primærspåk» (Strike, 1997, s. 224).

#### 2.8.4 Adekvat moralsk oppdragelse

Strike fremholder at en adekvat moralsk oppdragelse innebærer kompetanse både i et moralsk primærspåk og i et offentlig moral- og rettsspråk. Videre behøves en forbindelse mellom det moralske primærspåk og det offentlige fellesspråket for at moralsk tospråklighet ikke skal resultere i moralsk schizofreni. Moralske primærspåk og en demokratisk diskurs er forbundet på en måte som Strike kaller dialektisk. Han forklarer samspillet mellom det offentlige språket og de varierende moralske primærspåkene som en prosess av gjensidig tilpasning og tilnærming slik:

Mennesker må konstruere for seg selv, innenfor strukturen av sitt eget moralske primærspåk, en fortolkning av meningsinnholdet i det offentlige språket slik at de kan begrunne overfor seg selv, i sitt moralske primærspåk, hvorfor de snakker det offentlige moral- og rettsspråket i offentlige sammenhenger. Det vil si at et liberalt demokratisk samfunn gjerne utvikler flere fortolkninger av det offentlige språket, hver med nyanser som gir det sammenheng med forskjellige primærspåk. Videre vil det offentlige språkets moralske standarder gjerne få en til å omfortolke sitt primærspåk så det blir mer i samsvar med det offentlige språket. (Strike, 1997, s. 225)

Det offentlige moralspråket er en måte å tale og tenke på som er bygd opp av mennesker som er uenige om mange ting, for at det skal være mulig for dem å leve sitt liv sammen i fred.

«Det er skapt av virkelige mennesker og av virkelige argumenter, og det omarbeides og forandres og opprettholdes på samme vis» (Strike, 1997, s. 225).

Barn og unge må gis en innføring i en slik samtaleprosess. Skolehverdagen skaper situasjoner hvor etisk dialog er mulig – hvor behovet for den etiske dialog kommer til syne og kan reflekteres over. Å utvikle et offentlig moralspråk krever pedagogisk oppmerksomhet og «handler om å bygge opp en forståelse av et offentlig språk som lar elevene leve i det

moralske rommet som avgrenses av primær språket, samtidig som det blir mulig å delta i den offentlige diskurs» (Strike, 1997, s. 225).

I lys av anerkjennelsesteorien og rettsforholdets anerkjennelsesform, består denne typen anerkjennelse av: «at vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre» (kapittel 1.3). At læreren involverer eleven i å tilegne seg et offentlig språk vil gi ham en innføring i de moralske retningslinjer (prinsipper) som forutsettes å ligge til grunn. Dette er i tråd med rettens anerkjennelsesform: «Ethvert moderne rettsfellesskaps legitimitet er avhengig av idéen om rasjonell enighet mellom likeberettigede individer» (Honneth, 2008, s. 123).

### **2.8.5 Hermeneutisk dialog**

For å gi rom for barns autonomi forutsettes et perspektiv som kan danne utgangspunkt for kritikk av elevens primærspråk. Kildene til en slik kritikk er det dialektiske samspillet mellom primærspråket og det offentlige språket. Men, det holder ikke bare å utarbeide et felles offentlig språk, man må også lære av hverandre. Strike fremhever de forskjellige moralske primærspråkene i en kultur som de viktigste ressursene en har tilgang til i arbeidet for å nå fram til et kritisk perspektiv på sitt eget syn. Han kaller den kritiske dialog mellom forskjellige moralske primærspråk en hermeneutisk dialog (Strike, 1997, s. 227).

En hermeneutisk dialog har flere formål; den første er å gi innsikt og forståelse. En del av prosessen med å forstå andre er å være i stand til å fatte hvordan de lever sitt liv. Det andre er gjensidighet. Gjensidighet dreier seg om å sette seg selv i den andres sted. Og det tredje formålet er kritikk.

### **2.8.6 Hvorfor kritisk vurdering er nødvendig i utvikling av autonomi**

Et moralsk primærspråk er et rammeverk som vi begrunner våre valg ut fra. Når vi begrunner våre handlinger, forstår vi det som å gi gode grunner – og gode grunner er grunner som kan tåle kritikk. Dersom vi unnlater å tenke at moralske forståelsesrammer skal tåle rasjonell kritikk «vil det i praksis innebære at vi behandler dem som vilkårlige viljesuttrykk. Da lærer vi elevene å se på dem som vilkårlige valg eller vi lærer dem relativisme» (Strike, 1997, s. 227).

Å se på alle moralsyn som like gode fordi alle er like vilkårlige kan tilsynelatende synes tolerant. «Men i virkeligheten er det et ståsted som er umulig å fastholde. Det innebærer at vi skal tro at det ikke finnes noe kritisk å si om noe moralsyn» (Strike, 1997, s. 227). Toleranse er «et sett av grunner vi kan gi overfor oss selv for hvorfor vi ikke bør bruke statens makt til å fremme ett spesielt moralsyn, men toleranse er ikke et krav om at vi skal forkaste kritikk» (Strike, 1997, s. 227).

Den andre grunnen til at kritikk er viktig, er at det er en betingelse for individuell autonomi. Å tilegne seg kompetanse i et moralsk førstespråk er vesentlig i en adekvat moralsk oppdragelse og en grunn til at skolen bør gi de forskjellige moralske primærspråkene større spillerom enn det som gjøres i dag. Barn trenger muligheter til å gi primærspråket kritisk vurdering. Det forutsetter at de får muligheter til «å lytte til kritikk, møte alternative syn, rett til å frafalle sitt eget syn og gå over til et annet hvis det skulle bli aktuelt» (Strike, 1997, s. 227).

Arne Næss formulerer sammenhengen mellom selvstendighet og kritisk sans i følgende ordelag: «Av et individ uten noe selv kan man ikke vente selvstendighet og følgelig heller ikke kritisk, altså skjelnende, innstilling. Et påfallende kjennetegn ved manglende selvfølelse og selvidentifisering er kritikkløs ettergivenhet overfor det dominerende» (Næss, 1965, s. 20).

### **2.8.7 Undervisning og dialogetikk**

Etisk dialog er en form for undersøkelse og refleksjon. Den kjennetegnes av normer som; søken etter fornuftige konklusjoner, en forventning om at partene ikke farer med løgn eller forsøker å manipulere eller lure hverandre, at dialogprosessen må være åpen for alle interesserte og kompetente deltakere og endelig bør utfallet av dialogen bare være avhengig av en åpen vurdering og overveielse av det foreliggende saksmaterialet, ikke av maktforhold og over- og underordningsrelasjoner mellom deltakere (Strike, 1997, s. 228).

En sentral grunn til at lærere trenger å lære seg etisk dialogform er for å kunne lære elevene den ytterst vanskelige kunsten det er å diskutere viktige saker der en er dypt uenig og samtidig kunne vise hverandre respekt. Dermed må de selv mestre den. «Et dialogisk syn på moralsk oppdragelse kan ikke by på eksperthjelp og ferdigsydde programmer. Det kan bare by på en åpen og herredømmefri etisk dialog, der det er rom for alle til å delta» (Strike, 1997, s. 229). I et anerkjennelsesteoretisk lys er en gjensidig etisk dialog den beste forutsetning for utvikling,



mens «ferdigsydde instruksjoner og plakater» ikke byr på de samme muligheter som levende, gjensidig anerkjennende erfaringer gir.

### **2.8.8 Hvordan skal eleven forstå seg som fri og likeverdig og dermed rettferdig?**

Idéen om rettferdighet innenfor et sosialt fellesskap tar utgangspunkt i tanken om et samarbeid mellom fri og likeverdige mennesker, hevder (Rawls, 1985, s. 249). Å tilrettelegge for et slikt fellesskap blir dermed også lærerens anliggende. Hun må således arbeide med og integrere elevene i moralske retningslinjer som utleder et slikt sosialt fellesskap og dermed gir elevene erfaring i fri og likeverdig deltakelse innenfor klassefellskapet.

Rawls hevder også at «et fellesskap med gjensidig respekt ble sett på som umulig mellom personer tilhørende forskjellig tro eller «conception of goods»; (Rawls, 1986 s. 249). Dette, mener jeg, gjør gjeldende behovet for å imøtekomme elevene med kompetanse i et primærspåk og tilrettelegging for utvikling av et offentlig moralspåk. Uten at læreren opparbeider en slik forståelse vil eleven risikere å oppleve en kløft mellom sin primære tilhørighet og tilhørighet til klassen og skolen. Når elevene læres opp i og utvikler et felles moralspåk rustes de til en fri og likeverdig deltakelse i etiske dialoger i pluralitet. De læres også opp i en tradisjon om at en rimelig enighet eller overlappende konsensus er mulig å oppnå blant fri og likeverdige personer – selv når de har dyp tilhørighet til forskjellige kulturer. Elevene vil øves opp i å søke etter prinsipper som svarer på spørsmålet; Hvordan kan vi med våre forskjellige kulturelle tilhørighet finne moralske retningslinjer som tar et generelt hensyn til alle? Når elevene øves opp i og utvikler prinsipper som til en viss grad ivaretar alle, vil de i realiteten utvikle evnen til å søke rettferdighet, rettferdighet for alle. Det svarer til rettsforholdet i anerkjennelsesteorien; «Når likhetsprinsippet trer i kraft aktualiseres behovet for å definere hva som kjennetegner en anerkjennelsesform som gir alle andre medlemmer av rettsfellesskapet den samme individuelle autonomien» (kapittel 1.3). I denne utviklingen ligger muligheten til å erfare seg som likeverdig i fellesskapet; «individets visshet om at det i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet har tilsvarende egenskaper som kreves for å delta i den diskursive viljesdannelse» og «Dette egalitære fellesskapet danner grunnlaget for en måte å forholde seg positivt til seg selv på som Honneth mener gjenspeiler det vi kan kalle selvrespekt» (kapittel 1.3). På denne måten forberedes elevene dessuten til «Justice for a constitutional democracy» (Rawls, 1986, s. 235).

### 2.8.9 Diskursive livsformer; argumentasjon i «avgrensede grensesetting» (b)

Skolesamfunnet er et fellesskap som barn og unge møter og deltar i før de når myndighetsalder og med det en fullverdig medlemsstatus av samfunnet. Å involveres i å utvikle rettferdige regler for dialoger og samvær er en tidkrevende prosess. Å underkaste seg fornuften som autoritet kan være en vanskelig kunst for noen – noe som tar tid å utvikle. Å forstå sine egne handlinger som uhensiktsmessige og uforståelige for andre kan være en smertefull prosess. Læreren opplever av og til å stå maktesløs overfor elever som preges av manglende tilpasning til situasjonen. Slike elever trenger antakelig mer enn andre å bli møtt som subjekter av lærerne sine – som et ledd i utvikling av autonomi.

Anerkjennelsesbegrepets karakter og normative grammatikk ligger i det gjensidige, ved å respektere den andre ligger også grunnlaget for selvrespekt. I gjensidighetsprinsippet finner vi den moralske grammatikken. Når det kommer til respekt, å møte elevene med respekt ligger også grunnlaget for både lærerens respekt for seg selv, og - elevens selvrespekt. Her ligger, i et anerkjennelsesperspektiv, et potensiale for elevens muligheter til å se seg selv i lys av lærerens a) erkjennelse av at hans uttrykk og handlinger var utledet av en god grunn og b) lærerens involvering av eleven i det faktum at hans handlinger og uttrykk hindrer andre i deres (rimelige) handlingsformål. Dette forutsetter at barn og unge blir møtt som subjekter i motsetning til objekter.

Barn og unges fellesskap med en voksen i skoletiden innebærer at et visst antall elever «deler» læreren. Dette innebærer at læreren i stor grad er avhengig av at klassens deltakere evner å delta i fellesskapet som en gruppe. Læreren må kunne gi felles beskjeder, forvente at elevene er villig til å følge hennes anvisninger og behov for å undervise. Elevene må mestre å ta hensyn til fellesskapet foran den enkelte elevs vilkårlige ønsker og behov. Av den grunn må elevene nødvendigvis erfare objektgjøring og å underlegge seg fellesskapets behov. Opplagte situasjoner er at læreren må kunne gi felles beskjeder for å sørge for arbeidsro når det trengs eller når enkeltelever skal lære å innordne seg etter regler som ligger i lek og samspill.

Jeg har i avsnittet om empatisk anerkjennelse vist at læreren kan inngå i dyadiske fellesskap (eksklusiv og fortrolig forhold mellom to mennesker) mellom lærer og elev i samspill. I dette rommet er det plass til å møte elevene som subjekter. Dersom vi beveger oss videre fra det presubjektive (følelsesbettinget) til det subjektive (kognitivt betinget) mener jeg at Hegels

dialektikk, elevens erfaring med gjensidig likestilt samspill og (selv)refleksjon kan være det beste grunnlaget for utvikling; utvikling av et mer modent selv, utvikling av ansvarsfølelse – det å kunne gyldiggjøre andres behov så vel som ens eget for å finne løsninger hvor den andres ståsted blir inkludert. I avsnittet om empati skrev jeg at mennesket lærer å handle empatisk ved å bli møtt med empati. Dette vil også gjelde i en forberedelse til det rettslige samfunnet. Får elevene erfaring i å bli møtt med respekt, likeverd, tilgivelse og solidaritet legger vi grunnen for at de innøver slike egenskaper selv – i motsetning til om dette bare blir en teoretisk kunnskap.

Når barn og unges opplevelse av skolehverdagen blir for vanskelig, for uutholdelig, for kjedelig eller «for et eller annet» kan det komme til uttrykk på uheldige, uansvarlige eller uforståelige måter. Når uttrykksformen samtidig kommer i konflikt med «det gode klassefelleskap» kan læreren bli satt på prøve. Er det mulig å løse slike konflikter slik at elevens egne behov og ønsker kan komme fram på en liketil og forståelig måte samtidig som han utvikler en indre motivasjon til å underordne seg fellesskapets regler, og lærerens behov?

### 2.8.10 Grensesetting i et gjensidig perspektiv

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i Schibbyes (2009) teori om relasjoner. Jeg vil belyse lærerens muligheter til å møte eleven med anerkjennelse når eleven, etter lærerens skjønn, trenger å vurdere sine handlinger på nytt for å kunne erfare seg som en positiv deltaker i klassefelleskapet. Ved å utvikle adekvate uttrykk for sine opplevelser vil eleven få en helhetlig opplevelse av at verden er rettferdig. Regulering av handlinger og uttrykk hører med i pedagogisk praksis og sorterer under klasseledelse, vil mange hevde. Schibbye har bidratt til å skille mellom to måter å sette grenser på; begrensende og avgrensende (Schibbye, 2009, s. 318).

Begrensende grensesetting fungerer primært korrigerende og handlingsregulerende og bidrar ikke til utvikling av indre styring og selvrefleksjon. Et eksempel kan være; *Sitt stille, og snakk til meg med respekt!* Her rettes søkelyset utelukkende på uttrykk og handling. Lærerens relasjon til eleven er definert av at læreren påtar seg definisjonsmakt over elevens handlinger, hvor målet er å få eleven til å endre sin handling slik at det etter lærerens skjønn blir mer passende. Synet på utvikling som implisitt ligger bak slike kommandoer er at utvikling er noe som skjer i kraft av ytre påvirkning og regulering. «Denne formen for grensesetting etablerer en relasjon der den ene, pedagogen, er den som føler, vet og handler, og den andre, barnet er

den som reagerer på påvirkningen» (Møller, 2012, s. 80). En slik forståelse innebærer at «problemet ligger hos barnet, ... som defineres i lys av sin adferd» (Møller, 2012, s. 80). I lys av et slik utviklingsmessig syn vil forståelsen av et problem ligge hos eleven som defineres på bakgrunn av sine handlinger; uengasjert, forstyrrende, dominerende eller vanskelig og så videre, og at læreren med riktig påvirkning kan regulere elevens handlinger. Denne måten å regulere elevens handlinger på bidrar ikke til at læreren kan forholde seg til sine indre tilstander og valg av uttrykk, og heller ikke til utvikling av selvavgrensning og selvrefleksjon. «Det er snakk om tingliggjøring og en relasjon basert på at den ene er objekt (barnet, den unge eller voksne), definert av den andre (den profesjonelle), som er subjekt i relasjonen» (Møller 2012, s. 80). Læreren får heller ikke innblikk i sin egen andel i elevens handling.

Schibbye (2009, s. 318) introduserer det hun kaller *avgrensende grensesetting* som et alternativ å bestrebe seg mot i pedagogisk praksis framfor *begrensende grensesetting*. Denne måten å regulere uttrykk og handlinger på forutsetter at læreren har en grunnleggende innstilling til at eleven er «autoritet på egne opplevelser» og at læreren utvikler sin evne til å forholde seg nysgjerrig og åpent til elevene. Samtidig må hun bevare et visst overblikk over seg selv og *gi uttrykk for seg selv*. Å gi uttrykk for seg selv gjør eleven oppmerksom på lærerens behov og gjør ham dessuten oppmerksom på behovet for å justere sitt uttrykk eller sin handling. I en slik sammenheng foregår samspillet mellom læreren og eleven i et likestilt perspektiv ved at læreren gir elevens følelsetilstand gyldighet og dermed anerkjennelse ved at hun forholder seg nysgjerrig på elevens opplevelsesverden og åpner for en korresponderende følelsetilstand hos seg selv. På denne måten vil også en forståelse for elevens handlingsmotiver oftest tre fram. Elevens respons på lærerens korresponderende følelse er dermed lagt til rette for. Når læreren så involverer eleven i sine utfordringer og behov legger hun grunnen for en avgrensende grensesetting. Et eksempel på avgrensende grensesetting fra klasserommet:

Katrine (elev) roper ut: «Jeg gidder ikke være i dette sure klasserommet!» Hun reiser seg, men setter seg demonstrativt ned med armene i kors. Merete (læreren) sier: «Det kan se ut som om du er temmelig opprørt.. du reiser deg brått og sier ting rett ut. Jeg får inntrykk av at noe plager deg. Stemmer det?» Katrine nikker. Merete fortsetter: «Hvis du vil, kan vi ta en prat om det som plager deg etter timen?» Katrine nikker igjen. Tilslutt sier Merete: «Jeg synes det er vanskelig å tenke når du roper... det er ikke greit at du roper inne.»

Avgrensningen finner altså sted når læreren gir uttrykk for seg selv; «*Det er vanskelig å tenke når du roper... det er ikke greit at du roper inne.*»

Som man ser i eksemplet, rommer avgrensede grensesetting både lærerens og elevens subjektivitet. Begge parter har et indre som motiverer handlingene deres, og lærerens fortolkning av den andre er en åpen antagelse om den andres indre tilstand. Når det stilles krav til den andre om å endre uttrykk, er det begrunnet i lærerens *eget subjektive behov* og står ikke i motsetning til anerkjennelse av den andre.

I dette eksemplet kan man si at Katrine fikk hjelp til å avgrense sin opplevelse av å være opprørt da følelsetilstanden hennes ble anerkjent. Vi ser også at læreren setter grenser for seg selv ved å involvere Katrine i sin egen opplevelsesverden uten at det står i motsetning til den affektive anerkjennelsen.

Aavgrensede grensesetting bidrar til utvikling av indre avgrensning av forskjellige følelser og opplevelser og til avgrensning fra andre mennesker. Å bli møtt med avgrensede grensesetting bidrar til utvikling av refleksjon og indre styring.

Dette er en forutsetning for selvrefleksjon, for det vi ikke har avgrenset som vårt, kan vi heller ikke forholde oss til som vårt. Når vi blir møtt med avgrensede grensesetting, styrkes dermed både vårt forhold til oss selv og til andre mennesker. Avgrensede grensesetting er karakterisert av at man forholder seg til den andre som et menneske som har gode grunner til å gjøre som han eller hun gjør – også når handlingen sett utenfra, fra andres synsvinkel, virker meningsløs. ... at det er anerkjennelsen av dette som bidrar til utvikling og selvrefleksjon (min utheving, Møller 2012, s. 80-81).

Det er alltid lett å falle for fristelsen til bare å korrigere, men det er imidlertid lærerens ansvar å bidra med kvaliteter som gjør det mulig å etablere en utviklingsstøttende relasjon (Møller, 2012, s. 76). Det innebærer at læreren må forholde seg til sitt eget bidrag i relasjonen og stille spørsmål som fokuserer på elevens opplevelsesverden. Man ikke kan vite hva det er som motiverer eleven, men man kan forholde seg undersøkende til det ved hjelp av forholdsvis enkle refleksjonsspørsmål som bidrar til at eleven blir synlig som subjekt, som er forutsetningen for å skape endring. Det må følgelig fokuseres på samspill og mulige motiver, ikke på elevens handlinger. Når oppmerksomheten rettes mot relasjonen vil læreren i større grad se på hvordan hennes egen andel i relasjonen kan reguleres. I tillegg forutsettes en nysgjerrighet på elevens opplevelsesverden og dermed også handlingsmotiver.

Refleksjonsspørsmål som bidrar til å gjøre eleven synlig som subjekt, som altså er forutsetningen for å skape endring, kan være: *Hva forteller eleven (Katrine) med sine initiativer og sine uttrykk/handlinger? På hvilken måte stimulerer eller stabiliserer Katrine seg ved å handle som hun gjør? I hvilke sammenhenger får hun følelsetutbrudd, når forstyrrer hun? Hva skjer med meg (læreren) når Katrine har følelsetutbrudd og forstyrrer*

*undervisningen? Hva er min typiske reaksjon? Hva trenger Katrine? Hva har jeg (læreren) bruk for hvis jeg skal reagere annerledes enn jeg pleier?* (Møller 2012, s. 77, litt omskrevet og tilpasset eksemplet med eleven kalt Katrine).

«Avgrensende grensesetting er en del av en anerkjennende grunninnstilling i pedagogisk praksis» (Møller, 2012, s. 81). Når eleven til tross for en uønsket opptreden likevel blir møtt med anerkjennelse og respekt vil dialektikken tre i kraft; erfaringen av anerkjennelse og møte med den andres avgrensning vil bidra til elevens refleksjon over egen handling og videre motivere elevens handlingsvalg for å finne mer forståelig uttrykksformer. Lærerens avgrensning vil i slike situasjoner være et bidrag til å utvikle elevens evne til å uttrykke egne ønsker og behov på en liketil og forståelig måte. «Å bli møtt med avgrensende grensesetting bidrar til utvikling av indre styring» (Møller, 2012, s. 82).

Å møte eleven med anerkjennelse og avgrensning i forhold til egne og fellesskapets behov vil være et ledd i å utvikle barn og unge fram mot å bli moralsk subjekter. Samtidig stimuleres eleven til utvikling av innsyn i egne handlinger og handlingsalternativer samt vilje til å justere sitt uttrykk og sine handlinger. Læreren trer i kraft som en leder som motiverer eleven til indrestyrte uttrykk og handlinger som i større grad evner å ta høyde for fellesskapets behov. Dette kan bidra til at eleven lettere både inviteres inn i og inviterer andre inn i (klasse)fellesskapet. Å få hjelp til avgrensning i et anerkjennelsesperspektiv vil være et ledd i elevens utvikling mot å delta i det store fellesskapet – samfunnet. Lærerens empatiske anerkjennelse vil kunne hjelpe eleven til å sortere egen opplevelse og dermed håndtere av denne slik at han ikke *sitter fast* (er fastlåst) i opplevelsen av for eksempel urettferdighet. Den empatiske anerkjennelsen representerer en anerkjennelse av at eleven har en (god) grunn til sine handlinger. Dette kan bidra til at han føler seg forstått og rettferdig behandlet i så måte og redusere følelsen av urimelighet eller av at noe er urettferdig. Videre vil avgrensende grensesetting føre til utvikling av større toleranse for andre som igjen innebærer at evnen til å ta et gjensidig perspektiv styrkes.

Til slutt erfarer eleven gjennom en gjensidig samhandling en oppmuntring til å finne bedre egnet og hensynsfulle uttrykksformer. Elevens indre motivasjon til egen hensiktsmessige justering vil være avgjørende for hans utvikling av autentiske uttrykksformer og etter hvert selvstendighet i samspill med både lærer og andre elever. Det pedagogiske paradoks; å gjøre seg selv overflødig – vil nettopp ha realiseringsmuligheter i gjensidig anerkjennelse.

## 2.8.11 Kritiske bemerkninger

### **Involvering av eleven i egne behov står i et spenningsforhold til distanserende argumentasjon**

Å forstå og etterleve rasjonelle og moralske regler og retningslinjer tar tid å utvikle og mestre. Lærerens pedagogiske oppgave må være å sørge for elevens erfaringsgrunnlag (i avgrensede grensesetting) og slik tilrettelegge for hans *indre* motivasjon til å ta hensyn til andres rimelige behov og forventninger. For de fleste elever vil læreren nettopp kunne vise til felles «kjøreregler» for klassefellesskapet som begrunnelse for at eleven trenger å tilpasse sitt uttrykk eller sine handlinger til en mer «fellesskapsvennlig» form, og minne han om hva alle har blitt enige om i fellesskap. Avgrensede grensesetting kommer i tillegg til moralsk oppdragelse, og fortrinnsvis i møte med elever som sliter med både å forstå seg selv og sine uttrykk i tillegg til å mestre fellesskapets regler for samvær. Disse elevene kan i større grad ha behov for å utvikle Meads «generalisert andre» (en indre forståelse for gjensidig baserte rettigheter og plikter som et medlem av fellesskapet må besitte/inneha for å oppnå likeverdighet, rettferdighet) forut for den felles moralske oppdragelse. Slik jeg ser det kan læreren representere «en generalisert andre» ved å involvere eleven i egne (profesjonelle) behov. Følgelig får eleven erfare, i et gjensidig samspill, at hans valg av uttrykk/handling hindrer andres (den generaliserte andre; lærerens) oppgaver og at en justering av uttrykk/handling fordres for at likhet (rettferdighet) skal skje fyldest.

Med lærerens behov menes det hennes profesjonelle behov, for eksempel ro til å undervise eller til hennes ansvar for at alle elevene får arbeidsro. På den andre siden er målet med å involvere eleven i sitt behov tosidig; a) læreren inviterer eleven inn i et gjensidig (dyadisk) fellesskap, hvor hans selvstendige bidrag er viktig for at samhandlingen skal få gjensidig (gode) vilkår og b) hun henvender seg til elevens kognitive side ved ikke befale han til en korrigerende. Han forutsettes å tenke/finne egne løsninger på lærerens profesjonelle «behov». På denne måten får eleven subjektstatus i samspillet med læreren i motsetning til at han risikerer å erfare seg objektgjort. Lærerens affektive avstemming til og involvering av eleven i egne (profesjonelle) behov, vil bidra til en levende relasjon med eleven, utvikling av elevens selvtillit og selvrespekt samt utvikling av lærerens egen profesjonelle identitet og vil i grunnen kunne lede til det motsatte, nemlig liv og vitalitet heller enn utarming. Men en avgrensede grensesetting tar tid å utvikle, og nettopp tid er en forutsetning at den

profesjonelle får. En periode hvor man tar inn over seg et anerkjennelsesperspektiv vil være krevende og slitsom.

### **Kan lærerens involvering av eleven føre til utbrenthet?**

Den profesjonelle pedagogiske praksisen behøver lærere som involverer seg og som evner å uttrykke også det som oppleves ugreit – med respekt for seg selv og eleven. En avgrensende grensesetting gir rom for involvering av eleven i forhold som kan være utrivelig, men utvilsomt nødvendig. En lærer som for eksempel vil basere seg bare på ros og positive tilbakemeldinger som en tilnæringsmetode (ressursorientert metode) låser seg fast i en bestemt måte å reagere på, og et slik mønster er uforenelig med diskurs som bygger på bruk av argumenter. Perspektivet blir for ensidig når læreren velger å se bare de sidene ved eleven som hun finner grunn til å vurdere positivt. At læreren forholder seg til elevens vanskeligheter og eventuelle smertefulle erfaringer og hvordan læreren forholder seg til seg selv i relasjonen – inviterer eleven til å dele sine mer komplekse opplevelser. Det gir eleven et grunnlag til å få et mer avgrenset og reflektert forhold til sine indre tilstander. Når læreren stiller krav til eleven begrunnes det ut fra *eget behov* og «innebefatter ... at hun også setter grenser for seg selv, vedkjenner seg hva hun kan og ikke kan og forholder seg åpent og spørrende til eget utsagn» (Schibbye, 2009, s. 318). Jamfør praksiseksemplet av eleven om avgrensende grensesetting hvor Merete avgrenser seg med å si: *Det er ikke greit at du roper til meg.*

Motsatt – uten emosjonell inntoning og *involvering* – er jeg redd slitasjen og problemene som kan komme fra «fastlåste» relasjoner og elevens manglende muligheter til å inngå i gjensidige likestilte samspill kan bli en tyngre vei å gå.

Voksne kan også ha utfordringer som ligger innebygd i egen væremåte som for eksempel å forstå når og hvordan man skal sette grenser. I tillegg kommer innsikt i eget bidrag til konfliktnivået. Å kunne by på «avgrensende grensesetting» som er en noe mer kompleks grensesetting som krever en egen holdning og væremåte, stimulerer både lærerens og elevens selvrefleksjon og er (dermed) en kilde til utvikling som leder til indrestyrte uttrykk / handlinger og autonomi.

At læreren i større grad forbereder seg på klasseledelse og hvordan hun skal oppnå elevenes vilje til å la seg lede, kan være både nødvendig og avgjørende for overhodet å nå fram til elevene med beskjeder. Bergkastet, leder for læringsmiljøteamet i Oslo kommune, fokuserer



ofte på klasseledelse. Bergkastet (2009) oppmuntrer lærere som har kommet i en ond sirkel hvor grensesetting har blitt problematisk, i større grad, til å se på ledersiden av lærerarbeidet. Hun peker på at lærere bruker mye tid til faglige forberedelser og at særlig nyutdannede lærere trenger å reflektere mer over hvordan de kan utøve ledelse av klassen. I et anerkjennelsesteoretisk perspektiv kan man se elevenes manglende respons på lærerens «tilsnakk» som manglende anerkjennelse av henne som leder av gruppen.

### **Er lærerens moralske engasjement i form av avgrensende grensetting en måte å manipulere eleven på?**

Det er mulig å forstå avgrensende grensesetting som manipulering dersom avgrensingen for eksempel gjøres feil eller avbrytes systematisk. Lærerens konkurrerende oppgaver bidrar til hennes behov for effektivitet. Når det autentiske blir en automatisk handling, mens (selv)refleksjonen og tilstedeværelsen uteblir vil læreren risikere at hennes uttrykk ikke samsvarer godt nok med situasjonen og eleven. Som klasseleder er hun avhengig av at elevene vil la seg lede og vil nødvendigvis lede seg selv fram til nettopp dette; å forsøke å finne egne uttrykk som fører til at elevens handlinger tilpasses fellesskapets gjøremål. Denne måten å møte eleven på tar utgangspunkt i lærerens autentisk væremåte, og av den grunn er det god grunn til å anse lærerens uttrykk og handlinger som oppriktige. Å være autentisk må ikke forveksles med å vise «enhver følelse». Å være autentisk må skilles fra det å uttrykke den aktuelle sinnstilstanden. Det dreier seg om «indre tilstander som får direkte uttrykk (Møller, 2012, s. 49). En lærer vil likevel i noen tilfeller lene seg på en viss automatikk hvor hun preges av overflatiske grep heller enn det autentiske. Dersom lærerens møte med eleven ikke leder eleven til refleksjon, og hun forstår at hennes uttrykk har vært preget av en form for manipulering har hun mulighet til å kunne hente seg selv inn igjen.

Møller er opptatt av nettopp det aspektet, at man av forskjellige grunner trenger å hente seg selv inn igjen. Det innebærer at man imøtegår eleven på ny, men denne gangen anerkjennende og involverende. Møller retter i denne sammenhengen søkelyset på: «Den gode relasjonen er ikke uten misnøye, men likevel preget av at forholdet og kommunikasjonen kan gjenopprettes og reetableres når kontakten og kommunikasjonen bryter sammen» (Møller, 2012, s. 72).

## En god nok profesjonell

I det øyeblikket vi er ute etter et perfekt samspill uten frustrasjoner, kan kommunikasjonen bli kunstig og mangle vitalitet og autentisitet. Vi mister forbindelsen til oss selv i vår iver etter å gjøre og si det riktige. Dette, skriver Møller, kan føre til en hyperintensjon som leder oss på villspor.

Dessuten vil mangel på motstand og overdreven oppmerksomhet overfor den andre bety at de utviklingsmuligheter som ligger i brudd og gjenoppretting går tapt. En viss grad av frustrasjon er en forutsetning for vekst og utvikling når den er naturlig avstemt etter vår aktuelle evne til å tåle frustrasjon. (Møller, 2012, s. 72)

Møller henter inn begrepet «en god nok profesjonell» i forlengelsen av Winnicotts «god nok mor» og identifiserer den profesjonelle således: «..et menneske som er i stand til overveiende å være empatisk, nærværende og autentisk tilstede i samspillet, og som følge av dette heller ikke reduserer seg selv til en slags innlevelsesmaskin eller grenseløs behovstilfredsstiller» (Møller, s. 72).

Avhandlingen inneholder kritiske bemerkninger til «Lærerens empatiske anerkjennelse av eleven», disse vil også gjelde i dette kapitlet, da en avgrensende grensesetting er tett sammenvevd med en empatisk anerkjennelse forut for avgrensningen. Selve avgrensningen består i å involvere eleven i lærerens egen opplevelsesverden; det vil si konsekvensene elevens uttrykk og handlinger får for lærerens virke. Denne måten å involvere eleven på innebærer; anerkjennelse av elevens opplevelse og deretter involvere ham i hvordan hans uttrykk hindrer andres (rimelige) utfoldelse. Motivering, som Schibbye legger til grunn i anerkjennelse av "den andre" og som Møller bygger på i utviklingsstøttende relasjoner, ligger i at eleven blir lyttet til, forstått, akseptert, tolerert og bekreftet (se kapitlet om Intersubjektivitet og anerkjennelse). Når eleven gjøres oppmerksom på at hans eget uttrykk hindrer læreren eller en annen fra å gjøre det hun/han skal gjøre, vil basisen for elevens indre styrte uttrykk/handling og utvikling ligge til grunn (Møller, 2012, s. 71). Møller poengterer at når læreren skaper en subjekt-subjekt-situasjon til eleven, er det (større) rom for subjekt-objekt interaksjoner innenfor relasjonen (Møller, 2012, s. 71).

Elever som læreren lett forstår vil selv i større grad innby til subjekt-subjekt-situasjoner og vil dermed erfare subjekt-subjekt-situasjoner oftere enn elever som læreren synes er vanskelig å forstå. Forskning har vist at nettopp elever som har godt etablerte mønstre for hensiktsmessig opptreden når det kommer til voksnes oppmerksomhet og har erfaring med dette fra hjemmet

også oppnår denne kontakten i skolen. Og motsatt, barn som av forskjellige grunner ikke har en slik bakgrunn vil i større grad blir oversett i barnehager og skoler. Av den grunn kan det være på sin plass at læreren vier barn med «uforståelig» kontakt- eller oppmerksomhetssignaler ekstra oppmerksomhet.

## 2.9 Hva innebærer sosial verdsetting for lærerrollen?

I anerkjennelsesteorien er individets autonomi forbundet med en utvikling gjennom de tre sfærene; kjærlighet, rettsforholdet og sosial verdsetting. Sosial verdsetting er den endelige kommunikative forutsetningen i denne utviklingen. Relasjoner som bygger på gjensidig verdsetting hvor de(n) andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen kaller Honneth «solidariske» (Honneth, 2008, s. 138).

En oppgave for læreren blir å utvikle «speideregenskaper» for å søke etter positive og/eller sterke sider hos elevene. En side av dette er å fremheve det som allerede ligger i eleven, en annen er å bidra til å oppmuntre og utvikle hans kunnskap og ferdigheter. At eleven forstår og opplever sin innsats som viktig for fellesskapet vil være en sentral side ved lærerens sosiale verdsetting. Å bli oppmuntret og hjulpet til innsats for å utvikle kompetanse og ferdigheter henger sammen med å kunne forstå seg selv som verdsatt. Det betyr noe for den som oppmuntrer meg at jeg får ting til.

Et samfunn er avhengig av og preges av medlemmenes egenskaper, ferdigheter og innsatsvilje. Enkelte egenskaper og ferdigheter vil gi mer «status» enn andre, hvilke egenskaper som gir mest status vil variere; en felles verdihorisont er historisk betinget og følgelig ikke konstant. Et fellesskap trenger noe mer enn fremragende musikere eller arkitekter – det trenger at medlemmene har *forskjellige* egenskaper, og at arbeid utføres i samsvar med regler for godt arbeid/håndverk. Slik kan man si at et godt rørleggerarbeid har en verdi for samfunnet på lik linje med god arkitektur. Å oppmuntre eleven til innsats og verdsette ham for hans arbeid vil følgelig stå sentralt i anerkjennelsesteoretisk perspektiv.

Jeg ønsker å se hva sosial verdsetting innebærer for lærerrollen og eventuelt hvordan den oppstår i forhold til skolens samfunnsoppdrag (skolens formål, lov og læreplan) eller til pedagogisk teori for øvrig. Jeg har valgt å avgrense sosial verdsetting i skolen til lærerens *tilbakemeldinger* og *vurderinger* av elevens innsats hvor ros og oppmuntring har en sentral

plass. Ros og oppmuntring har fått en forholdsvis stor plass sammenlignet med karakterer da ros og oppmuntring gjenspeiler en daglig aktivitet i motsetning til karakterer. I tillegg representerer ros, oppmuntring og verdsetting en aktivitet som leder frem til en karakter og er følgelig en del av grunnlaget for karakteren.

## **Formell vurdering – karakterer**

Karaktersystemer er metoder for formell vurdering for å beskrive faglige prestasjoner hos elever i grunnskolen 8-10 trinn, videregående opplæring og hos studenter ved universiteter og høyskoler. Bruken av karakterer er hjemlet i Forskrift til Opplæringslova §§ 3-5 – 3-13. I det følgende trekker jeg frem sentrale rettigheter i forbindelse med vurdering:

§3-1 *Rett til vurdering*: «... Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering ... Det skal vere kjent for eleven ... kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.»

§ 3-2 *Formålet med vurdering*: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven ... undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane...»

§ 3-8 *Dialog om anna utvikling*: «Eleven ... har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren ... om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.»

§ 3-12 *Eigenvurdering*: «Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, ... reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven ... skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.»

Grunnlaget for fastsettelsen av en standpunkt karakter er de samlede kompetansemålene i faget, slik de er beskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Formålet med vurderingen er tosidig; den er tenkt (a) å fremme læring og (b) uttrykke elevens kompetanse. I tillegg skal den gi god tilbakemelding og veilede eleven. Mens egenvurdering innebærer elevens egen refleksjon og bevisstgjøring på egen læring på den ene siden og elevens aktive deltakelse i vurderingen på den andre siden. Videre har eleven rett til jevnlig dialog med kontaktlæreren om sin utvikling.

### **2.9.1 Ros, oppmuntring og anerkjennelse**

Med ros og oppmuntring sikter jeg til det å respondere på elevens innsats på en slik måte at det gir både mening og forståelse. Dette innebærer (etter min mening) at eleven får informasjon om; (a) *hva* som er bra ved hans arbeid, (b) *hva* som er karakteristikkene for et godt arbeid (tilpasset elevens nivå), (c) en type verdsetting (bekreftelse, tommel opp, ros osv.)

når eleven har arbeidet og strevet for å få ting til og (d) peke på det videre arbeidet; gjøre eleven kjent med «neste» steg i utviklingen og (e) oppmuntring til videre arbeid.

Jeg finner støtte for at ros og oppmuntring påvirker selvforholdet hos Rye (2011). I Hundeide og Ryes ICDP-program (International Child Development Programme) som handler om dialogforståelse, er å gi ros og anerkjennelse for det barnet mestrer et av åtte samspillstemaer. Programmet legger vekt på å utvikle en god følelsesmessig relasjon og en meningsfylt kommunikasjon. Rye hevder: «Uttrykk for akseptering, anerkjennelse og ros er et viktig grunnlag for barnets utvikling av *selvtillit*, mestring og sosial tilpasning» (Rye, 2011, s. 141, min utheving). Rye understreker at *genuine* uttrykk for akseptering og anerkjennelse er knyttet til positive følelsesmessige forhold som er en grunnleggende forutsetning for barns sosialisering. Han peker på at uten den *gjensidige* positive responsen – den gjensidige positive opplevelsen av hverandre – vil kommunikasjonen og utviklingen av en positiv interaksjon lett stoppe opp (Rye, 2011, s. 141).

Ros har et emosjonelt aspekt i ICDP-programmets «ledet samspill» som sammenfaller med anerkjennelsesteoriens innhold om at sosial verdsetting har en affektiv side i den forstand at læreren aktivt sørger for at den andre personens særegne egenskaper blir (aner)kjent eller verdsatt – og slik deltar følelsesmessig i å gjøre den andre synlig. I tillegg innebærer den sosiale verdsettingen et kognitivt perspektiv; man (eleven) må «ha gjort seg fortjent» til verdsettingen (rosen). Følgelig må man se på hvilken *arbeidsinnsats* som ligger til grunn for rosen.

Ros og anerkjennelse av elevens arbeidsinnsats vil altså lede til et godt grunnlag for utvikling av selvtillit, i tillegg til mestring og sosial tilpasning. I den grad rosen påvirker elevens selvforståelse positivt vil man kunne forstå rosen som lærerens sosiale verdsetting. Forskning har imidlertid knyttet anvendelse av ros til *motivasjon*.

Tveit (2012) skiller begreper som ros og oppmuntring og ros og anerkjennelse. Han peker på at ros retter seg mer mot personlighet og karaktertrekk, mens oppmuntring retter seg mer mot handlinger. Mens anerkjennelse gis den mest omfattende betydningen – primært ut fra en relasjonell begrunnelse som innebærer å lytte, se, forstå, tolerere og bekrefte barnet, i følge Schibbye (2009, s. 266-280). Å koble ros, oppmuntring og tilbakemeldinger til sosial verdsetting innebærer i Schibbyes (2009) forståelse av anerkjennelsesbegrepet, å se rosen i lys av et *relasjonsperspektiv*. Følgelig må læreren benytte anerkjennelsens ingredienser som å

*lytte, å se, forstå, tolerere og bekrefte.* Når læreren anvender anerkjennelsens ingredienser legger hun til rette for et *intersubjektivt* samspill med eleven og en gjensidig anerkjennelse.

Når det gjelder sosiale relasjoner er anerkjennelsen grunnleggende fordi det forut for en relasjon allerede ligger en *forventning om anerkjennelse*» Når en relasjon har funnet sted så har «begge subjektene ... trukket motparten på en positiv måte inn i sine egne handlingsorienteringer» (Honneth, 2008 s. 54).

Hvilket lys kaster Honneths teori på lærerens ros og oppmuntring av eleven? Å stille følgende spørsmål vil kunne avklare en slik sammenheng: (a) I hvilken grad opplever eleven *intersubjektivitet* (delt forståelsesområde)? I denne sammenheng behøver læreren å spørre seg i hvilken grad har hun sørget for å innlemme eleven i vurderingskriteriene? (b) I hvilken grad er anerkjennelsen *gjensidig*? Å forstå om anerkjennelsen er gjensidig krever lærerens evne til refleksivitet; at hun retter oppmerksomheten mot seg selv og observerer/ransaker seg selv i hvilken grad hun anerkjenner eleven samtidig som hun observerer eleven for å forstå om eleven anerkjenner tilbake. (I denne prosessen vil Schibbyes «anerkjennelsens ingredienser» være sentrale.) I hvilken grad har læreren trukket eleven på en positiv måte inn i egne handlingsorienteringer? Det sentrale spørsmål blir dermed; *påvirker ros og oppmuntring individets selvforståelse positivt?*

Nå viser imidlertid forskning at ikke all ros nødvendigvis har en god virkning på barns utvikling – verken faglig eller som bidrag i utvikling av autonomi. Det er derfor et poeng å se nærmere på god og dårlig anvendelse og forståelse av ros.

### **God og dårlig anvendelse og forståelse av ros**

Det er vanlig i litteraturen å skille mellom god og dårlig anvendelse og forståelse av ros (Arnesen mfl., 2006, Nordahl mfl., 2005). Når ros brukes til å fremme konkurranse og sammenligning mellom elevene, eller benyttes av lærerne til å dømme og manipulere elevene, så er bruken uheldig og ineffektiv. Ros kan ha en begrensende og negativ betydning når den beskriver barns innsats og handlinger i et konkurrerende og sammenlignende språk (best, finest, høyest osv.), og dette bidrar til at barna blir selvpoptatte og rosavhengige ifølge Ginott, (1965) og Kohn, (1993). Mens beskrivelsene av god anvendelse av ros har mange fellestrekk med beskrivelsene av anerkjennelse og oppmuntring. Det finnes følgelig prinsipper for om ros og vurderinger er effektive eller ineffektive, og i noen tilfeller kan ros også fungere

hemmende. Tveit (2012) peker på nødvendigheten av at rosen tar utgangspunkt i en realistisk forventning og vurdering av den enkelte elev, og at forventningene verken må være for lave eller for høye. «Hvis en elev opplever å bli rost for en meget enkel oppgave, kan det påvirke elevens selvoppfatning negativt og svekke elevens tiltro til egne evner og bidra til redusert motivasjon» (Tveit, 2012, s. 24).

## **Ros i lys av sosial verdsetting og selvverdsetting**

Mitt anliggende er å se ros og vurderinger i lys av sosial verdsetting. Å gi tilbakemeldinger (ros) til eleven for det han mestrer hjelper eleven til en bevisstgjøring om dette, og samtidig gis han muligheten til å føle seg verdsatt, at han mestrer noe av betydning. Å vurdere god anvendelse og forståelse av ros som relevant i et solidarisk anerkjennelsesperspektiv innebærer, slik jeg ser det, at rosen også må ses i sammenheng med anerkjennelsens ingredienser som å lytte, forstå, akseptere/tolerere og bekrefte. Honneths anerkjennelsesbegrep forutsetter relasjonelle kvaliteter som intersubjektivitet, gjensidighet, en etablert sosial relasjon og elevens utvikling av en positiv selvforståelse; en erfaring av (sosial) verdsetting.

At læreren øker sin bevissthet om at ikke all ros har positiv effekt står ikke i kontrast til det å anerkjenne (sosial verdsetting), men må være et ledd i det å utvikle et faglig perspektiv som tas høyde for i møtet med eleven, og at anvendelsen av ros utøves med autenticitet. Å forsøke å sørge for at rosen innehar en (god) relasjonell kvalitet innebærer at læreren inngår i et (gjensidig) samspill med eleven, med for eksempel blikk-kontakt, eventuelle spørsmål i de tilfeller hun får inntrykk av at eleven trenger mer oppfølging. Videre innebærer det å skape rom for *gjensidig* samspill hvor lærer og elev etablerer en sosial relasjon og at læreren 'trekker eleven på en positiv måte inn i sine egne handlingsorienteringer'. Det endelige spørsmålet er hvorvidt elevens selvforhold – selvverdsetting – påvirkes positivt.

Det er ikke nok for eleven bare å bli gjort oppmerksom på hva han får til. Skal eleven få et godt utgangspunkt for å utvikle seg videre må læreren også peke på hva i hans arbeid som trenger å arbeides mer med. (Både Vygotskijs teori om nærmeste utviklingszone og Kirkegaards teori om hjelpekunsten kan komme til nytte her.) Lærerens arbeid med å peke ut og vise hvor/hvordan veien går videre er av stor betydning for elevens videre utvikling (i faget eller i ferdigheten) og hører sammen med tilbakemelding til eleven og vil danne grunnlag for hva som blir det neste område for verdsetting. Å lede eleven til hva han skal sette

seg inn i, vil, når det gjøres på en måte som samsvarer med anerkjennelsens «ingredienser» - det vil si om samtalerelasjonen preges av intersubjektivitet, gjensidighet og i den grad det påvirker elevens selvforståelse positivt – kunne forstås som sosial verdsetting. Endelig vil man kunne knytte det hele til i hvilken grad det leder til elevens utvikling av autonomi.

## 2.9.2 Hverandrevurdering

Det må være lærerens rolle og ansvar å sørge for at solidarisk anerkjennelse kan finne sted blant elevene på en slik måte at de kan verdsette seg selv og hverandre som likeverdige medlemmer av fellesskapet, men med ulike egenskaper og talenter. Således kan elevene oppleve solidaritet – og en følelse av at de bidrar positivt til fellesskapet. For å kunne forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter må man ha kunnskap om *hva* som fortjener ros og *hvorfor*.

For at hverandrevurdering skal utføres med et praktisk utbytte må vurderingen skje etter kriterier. Adekvate vurderingskriterier som gir eleven en verdifull målestokk krever lærerens engasjement, faglig innsikt og innsikt i elevenes mestringsnivå. Når for eksempel gode kriterier for leseferdigheter er valgt, kan det være et poeng at minst ett av kriteriene er oppnåelig for alle. På denne måten kan *alle* verdsettes for noe. Dette gir alle elevene, i kraft av egne prestasjoner, muligheten til å se seg som verdifulle for fellesskapet, uten at det fører til et «lagdelt samfunn». Her leser jeg inn Honneths solidaritet slik at enhver elevs egen evne og deltakelse i fellesskapet kan bli synliggjort og respektert. Å få gjentatt erfaring med hverandrevurdering bidrar i tillegg til elevens økte faglige bevissthet.

Læreren vil videre med ros, bekreftelse og oppmuntring av eleven fungere som et godt forbilde og således bidra til å utvikle en mer positiv elev-elev-relasjon i klassen.

## 2.9.3 Elevenes hjelpsomhet overfor (hver)andre

Lærerens tilrettelegging for hjelpsomhet blant elevene, hennes oppmerksomhet på hjelpsomhet og hvordan man kan hjelpe hverandre osv. er viktig og vil styrke både elevenes ønske om å gi hjelp og deres kompetanse til å hjelpe. Det dreier seg ikke bare om elevens faglige utvikling, men også hans (psykiske) helse. Ommundsen gjør gjeldende følgende poeng i det å utøve hjelp:



...det er ikke urimelig å tenke at det er godt for vår psykiske helse å få tilfredsstilt trangen til å handle altruistisk... de som mottok rikelig med hjelp og omsorg fra andre hadde høyere grad av psykisk helse, sammenlignet med dem som savnet kontakt og støtte fra sine medmennesker... Men som noe helt nytt, fant man også at det var enda viktigere for den psykiske helsen at man selv hadde mulighet til å gi hjelp og omsorg til andre! (Ommundsen, 2004, s. 208)

Å yte hjelp peker følgelig både utover og innover – andre nyter godt av hjelpen og samtidig styrkes egen helse. Å oppleve å bli verdsatt i form av å motta/gi hjelp innebærer å bli synliggjort (emosjonell involvering), og peker følgelig mot den emosjonelle sosiale verdsettingen; en solidarisk anerkjennelse hvor den som mottar hjelp verdsettes og gjensidig verdsetter mottakeren av hjelp – hjelperen (giveren). Solidarisk anerkjennelse leder til at man kan verdsette seg selv som et likeverdig medlem av fellesskapet, men med ulike egenskaper. I forbindelse med å hjelpe hverandre innebærer det at både den som hjelper og den som mottar hjelp kan oppleve at de bidrar positivt til fellesskapet. I dette perspektivet rettes søkelyset mot mottakeren (av hjelpen) som verdsettes og at denne verdsettingen har (egen)verdi også for giveren. Det er lett å verdsette giveren av hjelpen (selvfølgelig), men å verdsette mottakeren som gjør hjelperen verdifull er et perspektiv man ikke så lett tar. Hjelpen er altså ikke bare ensidig verdifull for den som mottar hjelp. Et slik gjensidighetsprinsipp står sentralt i anerkjennelsesteorien: At pasienten er nødvendig for legen og likeså eleven nødvendig for læreren innebærer at de er forutsetninger for hverandre. Å hjelpe andre har en egenverdi, men utvilsomt også en verdi for miljøet. Elever som trenes i å hjelpe hverandre får i større grad muligheten til å ta del i hverandres livsbaner og lærer følgelig å verdsette hverandre symmetrisk samtidig som forskjellene anerkjennes.

#### 2.9.4 Karakterer i lys av sosial verdsetting

Karakterer bringer vurderingen over til skriftlige og dermed formelle vurderinger av faglig engasjement og prestasjoner. Karakterer hører ikke til under betegnelsen ros, men en god karakter kan imidlertid oppleves som det å få ros, mens en svak karakter vil for mange bringe tankene til det motsatte – nemlig ris. (For en del elever har det vel hendt at ris var den hjemlige responsen på svake resultater i karakterboka.) Men, skuffelse må man regne med at elever opplever i kjølevannet av dårlige karakterer. Gode karakterer, derimot, høster stolthet og større valgmuligheter i videre studier og på jobbmarkedet. Imidlertid vil opplevelsen av hva som er en god karakter være individuelt. Å oppleve anerkjennelse, sosial verdsetting, når man mottar det man mener er en «god» karakter følger en viss logikk. Å ha arbeidet med et fag og oppnådd synlige gode resultater vil lede til at man kan verdsette seg selv, ikke minst på

grunn av egen innsats. Karakteren vil symbolisere anerkjennelsen som læreren (samfunnet) gir. En slik logikk vil ikke kunne gjøres gjeldende tilsvarende for svake/dårlige karakterer. «Verdsettingen» vil vel i beste fall bare oppleves som en bedømmelse.

I lys av solidarisk anerkjennelse kan man forstå karaktersettingen som en emosjonell verdsetting i og med en synliggjøring av eleven i kraft av hans faglige prestasjon. Samtidig foreligger en viss kognitiv anerkjennelse av eleven fordi karakterer er differensiert. Likevel medfører det generelle karaktersnittet at eleven ikke får en spesifikk vurdering av fagets forskjellige kvaliteter, og dermed mangler eleven en bevisstgjøring av hvilke kvaliteter innenfor faget karakteren gjenspeiler.

Når man vurderer karakterer i lys av anerkjennelsesteorien og solidaritet, må man se på i hvilken grad karakterer inneholder kvaliteter fra det å føle seg *lyttet til, sett, bekreftet, forstått* eller *akseptert*, i hvilken grad erfarer eleven relasjonelle kvaliteter som *intersubjektivitet* og *gjensidighet* med læreren, og til slutt i hvilken grad er elevens selvforståelse; selvverdsetting påvirket positivt? En nærliggende konklusjon vil kunne være at karakteren alene ikke sier noe om akkurat det. Men, ut fra en logisk tankegang kan man kanskje si at en «god» karakter oftest vil føre til at eleven vil kunne føle seg sett, forstått, bekreftet og anerkjent forutsatt at den gjenspeiler et «sant» bilde av elevens kunnskap eller evner. En svak karakter, derimot, bekrefter at eleven ikke mestrer eller har arbeidet godt nok i faget. Men, om elever som stadig mottar svake karakterer opplever seg akseptert, sett eller sosialt verdsatt synes heller tvilsomt.

Et annet spørsmål er om en svak karakter gjenspeiler mangelen på elevens *eller* lærerens engasjement og ressurser. I et anerkjennelsesteoretisk perspektiv hvor oppmerksomheten rettes mot det *gjensidige*, vil utfallet (til en viss grad) kunne gjenspeiles hos begge parter. Da må man også spørre seg; har eleven fått den veiledning og støtte i opplæringen som han trenger?

### **Elever som presterer svakt**

Tveit (2012) peker på barn med lav selvtillit og lav selvfølelse som opptrer innadvendt og barn som preges av negative handlinger, trenger mer ros og positiv oppmerksomhet enn andre barn. Som lærer kan det være nærliggende å tenke at det avgjørende må være «mengden» ros. Men Manger, professor i samfunnspsykologi i Universitetet i Bergen, hevder at overdreven ros, eller skryt ikke øker motivasjonen til svake elever. Tvert om – den type ros virker ofte mot

sin hensikt. En elev som ikke mestrer, tror ikke på overdreven personros. Eleven har så liten tro på seg selv, at han gjennomskuer rosen som lite troverdig (Jacobsen, 2014). Manger hevder: «Hvis læreren setter seg inn i hva eleven kan fra før, tilrettelegger oppgaver deretter og gir konstruktiv tilbakemelding på framgang, øker muligheten for læring og motivasjon» (Jacobsen, 2014). Det å oppleve mestring er en hovedkilde for eleven til tro på seg selv. Dette, mener jeg, er et eksempel på at rosen (verdsettingen) må ta utgangspunkt i det reelle.

Engh viser til at forsøk med elevers egen- og hverandrevurdering gir det oppsiktsvekkende resultatet at elever som tidligere hadde prestert lavest, hadde størst utbytte. Disse undersøkelsene viser at elever som presterer svakt i større grad enn andre profitterer på hensiktsmessig ros/vurderinger og tydelige vurderingskriterier med egen- og hverandrevurdering. Når det indikeres at svake elever må ha mer ros og tilbakemelding må det være i form av vurderinger som er hensiktsmessige tilbakemeldinger. «Dersom rosen er overdreven, vil nettopp en svak elev gjennomskue den» (Eng, 2011, s. 118).

Det er rimelig å forutsette at solidarisk anerkjennelse må bygge på faktiske forhold, hvis ikke blir anerkjennelsen meningsløs. Grunnlaget for gjensidig anerkjennelse reduseres eller mangler når ros og verdsetting overdrives.

Like interessant er Enghs (2011) stadfestelse av funn om egen- og hverandrevurdering. Når vurderingskriteriene er adekvate og tydelige, kommer lavtpresterende elever ut med størst utbytte. I hverandrevurderinger kan vurderingskriteriene sammenlignes med egenskaper og evner som læreren ( gjerne i samarbeid med elevene) vil verdsette (verdiorden). Disse egenskapene (for eksempel lesekriterier) legges til grunn i verdifelleskapet som nyttig «personlighetsidealer». Slik blir relasjoner mellom elevene i klassefelleskapet «forankret i en felles verdihorisont som muliggjør å verdsette, fremheve og vurdere andre [elever] i forhold til en verdiorden som rangerer egenskaper og evner i overensstemmelse med fellesskapets mål» (Fjell, 2010, s. 55). Det sentrale er at sosial verdsetting gjør det mulig å uttrykke ulikheter mellom elever, og at ulikhetene blir verdsatt i en gjensidig intersubjektiv relasjon. Sosial verdsetting innebærer at man får mulighet til å verdsette seg selv som et likeverdig medlem av fellesskapet, men med ulike egenskaper og talenter (Honneth, 2008, s. 138). Denne anerkjennelsesformen medvirker til en følelse av at man bidrar positivt til fellesskapet.

## Egenvurdering

Fra en anerkjennelsesteoretisk vinkel gir elevens egenvurdering, vurdering av eget arbeid, læreren en fin mulighet til å trekke eleven «på en positiv måte inn i sine egne handlingsorienteringer» når fagets mål og forskjellige kriterier formidles. Når dette skjer i fellesskap kan eleven reflektere over og bli bevisst egen læring. Nettopp i dette feltet vil lærerens og elevens felles involvering representere gode muligheter for *intersubjektivitet*. Man kan forstå det slik at i elevens egenvurdering ligger kimen – ikke bare til motivasjon, men også til en positiv selvforståelse. At læreren knytter elevens egenvurdering til en samtalerelasjon hvor hun trekker eleven på en positiv måte inn i egne handlingsorienteringer (undervisning) vil bidra til elevens praktiske positive selvforhold; *selvverdsetting*.

## Karakterer, sosial verdsetting og krenkelse

Sosial verdsetting kan fremstå som en ulik rangering, ut ifra en verdiorden, av mennesker og deres egenskaper i forhold til hverandre. Det kan føre til at sosial verdsetting som anerkjennelse kan tolkes dit at den (a) fremmer en anerkjennelse for de som får gode karakterer, men samtidig (b) føre til en nedvurdering av de som får dårlige karakterer, og slik frembringe en form for krenkelse.

Solidaritet forutsetter at man gjensidig verdsetter hverandre, og slik tar interaksjonspartnerne del i den samme verdihorizonten og fellesskapet. Hvorvidt en slik forutsetning ligger til grunn mellom lærer og elev avhenger av lærerens evne og muligheter til «ledet samspill» med eleven – hvorvidt lærerens lederskap gir eleven mulighet til deltakelse og gjensidig samspill med læreren og hverandre. Dersom læreren lykkes med dette, deler lærer og elev oppfatningen om hvilke evner og egenskaper som er verdifulle for å oppnå fellesskapets «mål» og kan gjensidig verdsette hverandre. I lys av dette blir en tolkning om nedvurdering og krenkelse utilfredsstillende. Videre betyr sosial verdsetting å verdsette hverandre symmetrisk på den måten at «man betrakter hinanden i lyset af værdier, som lader den til enhver tid værende andens evner og egenskaber fremstå som betydningsfulde for den fælles praksis» (Honneth, 2003, s. 151). Det vil si at subjektene tar «del i livsbaner fordi de verdsetter hverandre symmetrisk (Honneth, 2008, s. 137). Når det er forskjellene i form av en rangering som anerkjennes vil subjektet nettopp ikke i samme grad kunne føle seg verdifull. Dette innebærer at solidaritet «i kraft av sine egne præstationer og evner [kan] se sig selv som verdifuld for samfundet», men uten at dette fører til et lagdelt samfunn (Honneth, 2003, s.

151). Sosial verdsetting er det motsatte av misaktelse og nedverdiggelse og har til følge at subjektets evner og deltakelse i samfunnet blir synliggjort og respektert. Mens «krenkelse i form av misaktelse bryter med relasjonens gjensidighet og subjektets evner blir sett på som mindreverdige» (Fjell, 2010, s. 56).

### 2.9.5 Økt læringsutbytte og positivt praktisk selvforhold

Et relevant spørsmål må være hvorvidt økt læringsutbytte bidrar til et styrket positivt praktisk selvforhold og som følge av dette kan forstås som et ledd i utvikling av autonomi. Gir det mening å forstå økt læringsutbytte som et resultat av lærerens (og andres) sosiale verdsetting av barn og unge? Læring skjer tross alt i samspill mellom lærer og elev på bakgrunn av lærerens (og foreldres) undervisning, ros, bekreftelser og verdsetting.

Et nytt spørsmål utledes i dette kjølvannet; *kan man knytte manglende læringsutbytte til manglende solidaritet?*

## 2.10 Avsluttende kommentarer

Jeg mener at anerkjennelsesteorien belyser lærerens rolle på en betydningsfull måte. En svakhet ved anerkjennelsesteorien er imidlertid at den ikke legger klare føringer for hvordan mennesket skal forstås, mer enn at menneskets identitet formes gjennom samhandling og gjensidig anerkjennelse. Dette gir et relativt vidt rom for tolkninger.

Kjærlighet er en betingelsesløs anerkjennelsesform som Honneth avgrenser til intimsfæren og følgelig ikke kan forventes i lærerrollen. En sentral oppgave i denne avhandlingen har derfor vært å sondre frem en normativ anerkjennelsesform med vekt på sensitivitet og empati som rettes mot lærerens *anerkjennelse av elevens opplevelsesverden*. Lykkes læreren i dette har hun skapt et fundament for elevens utvikling av autonomi. Anerkjennelse forutsetter lærerens stadige refleksjoner over relasjonen til eleven; på hvilken måte møter og anerkjenner hun eleven? Sårbare og utsatte elever fordrer og utfordrer en slik relasjonskompetanse. Særlig overfor disse elevene vil lærerens evne til å vise anerkjennelse være av avgjørende betydning. Når gjensidige anerkjennelsesrelasjoner oppnås dannes ikke bare grunnlag for elevens positive selvforhold, men også lærerens egen selvoppfatning styrkes og hennes relasjonskompetanse utvides. I tillegg berikes hun med en verden av egne interessante og meningsfulle opplevelser.

En styrke ved Honneths anerkjennelsesteori er at den fremhever betydningen av menneskets *emosjonelle og kroppslige behov*. Disse behovene sorterer under anerkjennelsestfæren kjærlighet. Kjærligheten er fundamental fordi den er grunnleggende for menneskets evne til å inngå i intersubjektive relasjoner. Anerkjennelsesteorien hjelper oss således til å løfte betydningen av *sensitivitet og fysisk omsorg*. Følgelig får vi et behov for å avklare sider ved lærerens relasjon til eleven som i dag må forstås som uavklarte. Det dreier seg blant annet om hvilken følelsesmessig kvalitet man ønsker at læreren skal møte eleven med, og i hvilken grad læreren skal forstå og møte elevens kroppslige behov. I all hovedsak kan man si at anerkjennelsen hjelper eleven til å forstå seg selv, andre og seg selv i verden. Anerkjennelsen innebærer en identitetsbekreftelse, eleven kan føle seg forstått, akseptert og bekreftet. Samtidig kan han på en trygg måte innlemmes i (den) andres behov. Slik blir han oppmuntret til å forstå den andres ståsted og motivert til å imøtekomme den andre på en rimelig måte.

Anerkjennelsesteorien hjelper oss å plassere ansvaret hos læreren og skolens ledelse for at mobbing og krenkelser ikke kan tillates. Dette vil si at det ikke skal være eleven som må bytte skole for å få bukt med problemet, men at *læreren* må be om adekvat hjelp og støtte hos kolleger og ledelse for å stoppe de krenkende handlinger.

Rettens anerkjennelsesform representerer det moralske aspektet og dermed fornuften som tema. En sentral rolle for læreren blir følgelig å føre eleven inn i fornuftens verden; en innføring i rasjonelle livsformer og argumentasjon.

Den endelige kommunikative forutsetningen for autonomi skjer når eleven anerkjennes for sine særegne egenskaper og talenter – slik får han tiltro til seg selv som en som innehar ferdigheter som ansees verdifulle av de andre i fellesskapet.

Anerkjennelsesteorien kaster lys over et fysisk, et følelsesmessig og et kognitivt aspekt ved lærerens relasjon til eleven. Teorien har likevel en begrenset tilnærming til autonomi, da elevens utvikling av *faglig* kompetanse ikke blir tatt høyde for. Å mangle faglig kompetanse og ferdigheter vil innebære et liv hvor avhengighet av andre blir særlig fremtredende. En annen side ved autonomi, som ikke berøres i anerkjennelsesteorien, er en estetisk dimensjon.

*Hvilke ambisjoner har anerkjennelsesteorien?*

Honneth fremhever betydningen av anerkjennelse som et grunnleggende behov, dvs. at uten denne form for bekreftelse og samhandling kan vi ikke leve *et godt liv* (Hegels begrep om

«sedelighet»). «Honneth hevder derved at anerkjennelse er en betingelse for selvrealisering, frihet og etablering av rettferdighet» (Lysaker, 2013, s. 12). Tilsvarende er det min påstand at lærerens anerkjennelse av eleven vil hjelpe eleven til en opplevelse av å ha en verdi i seg selv; en form for identitetsbekreftelse, en følelse av tilhørighet til (klasse)felleskapet, og det å føle seg spesiell når hans særegne egenskaper blir verdsatt. Mens *mangel på anerkjennelse* – å ikke inngå i forpliktende gjensidige relasjoner vil føre til det Honneth kaller sosiale patologier som; *fremmedgjøring, tingliggjøring, anomi og patologi* (Honneth, 2003, s.135-139). Det er når anerkjennelse mangler at behovet for anerkjennelse finner sitt «bevis». I skolen kan man knytte dette til for eksempel elevens ensomhet; mangel på tilhørighet til fellesskapet (fremmedgjøring). Mobbing av medelever representerer både tingliggjøring og anomi. Elevens opplevelse av manglende sosiale relasjoner, mobbing og utenforskap vil etter alvorlighetsgrad lede til patologier som depresjoner, selvskading, spiseforstyrrelser osv.

Det er nødvendig at barn og unge erfarer anerkjennelse og gjensidige anerkjennelsesrelasjoner som en forutsetning for utvikling av autonomi. Det innebærer at elevens *faglige* utvikling vil lide når gjensidige anerkjennelsesrelasjoner og -erfaringer mangler. Mange elever kommer til skolen med gode relasjonserfaringer og har av den grunn et godt utgangspunkt for å lære fag og utvikle ferdigheter så vel som å inngå i nye gjensidige anerkjennelsesrelasjoner – både med læreren sin og med medelever. Det er særlig overfor sårbare og utsatte elever at læreren må tilstrebe samhandling som bygger på prinsippene om gjensidig anerkjennelse.

# Litteraturliste

- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. og Waalstad, J.E. (1992). «Erkjennelse og anerkjennelse», (red). Universitetsforlaget
- Bae, B. (1985). Hvor er opplevelsen? Rapport fra et forprosjekt om voksen-barnrelasjonen i barnehagen. *Barnevernsakademiets Skriftserie*, nr. 4/85. Oslo. \*sje
- Batson C.D. Fultz J. & Schoenrade P. (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55, 19-39.
- Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørneboe, J. (1956). *Ny skole*.
- Borgersen, V. (2015, 8. mars). Tidsbegrenset evne for omsorg. *Aftenposten*, s. 7, Del 3.
- Brøyn, T. (2013). Lærerens frie skjønn. *Bedre skole*, 2, 16-17. Hentet 15. mars 2016 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2-2013/BS-2-13\\_web\\_Broyn.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Broyn.pdf)
- Dale, E.L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E.L. (2006). *Oppdragelse i det reflekstivt moderne*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Eng, R., (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Eidsvåg, I. (2014, 5. september). Innspill. *Utdanning* nr. 14. s. 42-43.
- Fjell, E.K. (2010). *Anerkjennelse og kollektiv ondskap : en undersøkelse av Axel Honneths teori om anerkjennelse med henblikk på teoriens rekkevidde og relevans til fenomenet folkemord*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ginott, H. (1965). *Between Parent and Child; New Solutions to Old Problems*. New York; Macmillan.
- Hohr, H. (1996). Opplevelse som erkjennelsesform. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, 280-288.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av John Deweys erfaringsbegrep. I: K. Steinholt og S. Dobson (red.) *Verden satt ut av spill*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Hohr, H. (2011). Estetikkenes plass i forskning og lære. I: B. Hagtvat og G. Ognjenovic (red.) *Dannelse* (s. 519-555). Oslo: Dreyers forlag.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjennelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse*. (Norsk utg.). Oslo: Pax Forlag A/S
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. 2. utvidete utgave. Larvik: Vett & Viten as.
- Høilund, P. og Juul, S. (2005). *Anerkjennelse og dømmekraft i sosialt arbeid*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, S.E. (2014, 29. januar). Svake elever tror ikke på ros. Hentet fra: <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2014/01/svake-elever-tror-ikke-pa-ros>
- Jacobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet. *Agora*. (2009), nr. 4, s. 5-22.



- Jakobsen, J. (2013). Axel Honneth. Annerkjennelse, danning og utdanning. I: I.S. Straume, (red.) *Danningens filosofihistorie*. (s. 357-368) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jerlang, E. (2008). Erik Homburger Eriksons psykoanalytiske ego-teori. I: E. Jerlang (red.) *Udviklingspsykologiske teorier*. 4. utg. 1. opplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klein, P. (1989). *Formidlet Læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kohn, A., (1993). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, Praise and other bribes*. Boston; Houghton Mifflin.
- Lysaker, O. (2013). Menneskeverdets politikk. Anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Løvlie, L. 1990: Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogikk*, 1990 (1-2), 1-29.
- Martinussen, M. og Richardsen, Astrid, M., (2008). Hva skal til for å øke arbeids glede og motivasjon? En undersøkelse av jobbengasjement i helse- og omsorgsyrker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. Vol 45, nr. 3, s. 249-257.
- Møller, L. (2012). Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner. Oslo: Kommuneforlaget.
- Neumann, C., B. (2012). Omsorgsetikk i barnevernet. *Sosiologi i dag*. Volum 42 (3-4) s. 104-124.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., A., Sunnevåg K. og Aasen A.M. (2011) «LP-modellen i Danmark. En evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2011». Aalborg: University College Nordjylland.
- Næss, A. (1965). Almendannelse og selvrealisering. *Norsk Lektorlags faglig-pedagogiske skrifter*, nr. 5. Oslo: J.W. Cappelens forlag
- Oettingen, A. (2005). Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik. Århus: Klim Forlag.
- Ommundsen, R. (2004). Nestekjærlighet er godt for psykiske helse. *Tidsskrift for norsk Psykologforening*. (Vol 41, nr. 11), s. 928-929.
- Prøysen, A. (2014). *Lørdagsstubber*. Redigert og med etterord av Jan Erik Vold. Oslo: Tiden.
- Rawls, J. (1986). Justice as fairness: Political, not metaphysical. *Philosophy & Public Affairs*, 14(3), s. 223-251.
- Rutter, M. og Rutter, M. (1997) «*Den livslange utvikling – forandring og kontinuitet*» København: Hans Reitzels Forlag.
- Rye, H. (2011). Tidlig hjelp til bedre samspill. 2. utg. 6. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Schafer, R. (1959). Generative empathy in the treatment situation. *The Psychoanalytic Quarterly*, 28, 342-373.
- Schibbye, A.-L., L. (2009). Anerkjennende relasjoner, 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schønberg, W. (2014, 14. november). Favorittlæreren min. *Utdanning* nr. 19. s. 22-23.
- Strike, K. (1997). Ethiske dialoger og pluralitet. I L.E. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (s. 216-231). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Sundsøl, E. (2013). John Stuart Mill. Dannelse gjennom frihet og følelser. I: I.S. Straume, (red.), *Danningens filosofihistorie*. (s. 212-225). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tveit, A. (2012). Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet. 1. utg., 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wolden, G. (2014, 28. november). *Ensomhet gir frafall i skolen*. GEMINI.no Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF. Hentet fra: <http://gemini.no/2014/11/ensomhet-gir-frafall-i-skolen/>

# Vedlegg