

Kathrine Bordevich &amp; Silje Brekke Valen

**Abstract**

This article is trying to grasp three informants' experiences of recognition in different intersubjective societies at school, and how they affect their lives and their identities at school during adolescence. The intersubjective societies are reduced to two relationships at school that the informants spontaneously talked about themselves; teacher-student relationships (TSR) and friendship and fellow student relationships (FSR). The interviews were conducted using an indirect approach and produced as part of an Erasmus+ project (MaCE). The data were analyzed through a thematic analysis, and were clustered around six themes in TSR (1-4) and FSR (5,6): (1) the ability to mentalize - and to adapt to student individual needs, (2) to create an intersubjective community, (3) maintain academically status, (4) to believe in oneself (5) friendship and status and (6) misrecognition and bullying. The narratives show how recognition matters in these two relationships and can help influence the youth's opportunities to attend, master and complete secondary school. Lack of recognition and bullying can also affect their identity development and even mental health.

**Keywords**

Recognition; youth identity; intersubjective society; teacher-student relationship; friendship; fellow student relationship; indirect approach.

**Sammendrag**

Målet med artikkelen er å belyse tre informanters opplevelser av anerkjennelse i forskjellige intersubjektive fellesskap i skolesamfunnet, og hvordan disse opplevelsene påvirker dem i ungdomsårene. De intersubjektive fellesskapene avgrenses til to relasjonsforhold på skolen som informantene selv tok opp spontant; lærer-elev relasjoner (LER) og vennskap og medstudent relasjoner (VMR). Intervjuene ble gjennomført gjennom en indirekte tilnærming som en del av et Erasmus+ prosjekt (MaCE). Dataene ble analysert gjennom en tematisk analyse, og ble samlet rundt seks temaer i TSR (1-4) og FSR (5,6): (1) evnen til å mentalisere - og tilpasse seg studentenes individuelle behov (2) å skape et intersubjektivt fellesskap (3) å opprettholde faglig status (4) å mestre på tross av -troen på seg selv (5) vennskap og god status og (6) krenkelser og mobbing, fra FSR. Narrativene viser betydningen av anerkjennelse i de to relasjonsforholdene, og hvordan det kan påvirke deres muligheter for å delta, mestre og fullføre ungdomsskolen. Mangel på anerkjennelse og mobbing kan også påvirke deres identitetsutvikling og til og med psykiske helse.

**Nøkkelord**

Anerkjennelse; ungdoms identitet; intersubjektivt fellesskap; lærer-elev relasjoner; vennskap; elev-elev relasjoner; indirekte tilnærming.

**Innledning**

Individet har et grunnleggende sosialt behov for aksept og sosial tilhørighet (Battistich & Hom, 1997), behov for å tilhøre et intersubjektivt fellesskap. Et slikt fellesskap er samspillet mellom to eller flere individer (Benjamin, 1990), de relasjonsprosessene som foregår dem imellom. Når man forsker på ungdom i skolesamfunnet blir det viktig å belyse de relasjonsprosessene de unge møter i skolen. I et relasjonelt perspektiv vil relasjoner, læring og utvikling vokse frem, formes og endres nettopp gjennom delte samspill og samhandlingsprosesser (Haslebo & Lund, 2014). Deltakerne i prosessene er gjensidig avhengig av hverandres anerkjennelse og respons. «Mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være

**Citation**

Bordevich, K. & Brekke Valen Gulseth, S. (2019) 'Anerkjennelse i skolesamfunnet', *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(2), pp. 21-32.

menneske» (Honneth 2008:145), et behov for anerkjennelse av egen reaksjon i verden. I intervjuer med norske ungdommer i sårbare livssituasjoner, er det å bli anerkjent gjennom «å bli sett og hørt» blitt trukket frem som helt avgjørende for å oppleve gode relasjoner, faglig utvikling og læring (Follesø, Thorbjørnsen Halås, & Anvik, 2016; Krane, 2017). Behovet for anerkjennelse på egen reaksjon blir slik sett en viktig del av relasjonsprosessene som foregår i de intersubjektive felleskapene i skolesamfunnet. Dette blir vårt hovedfokus og vi har valgt ut to relasjonsforhold; Lærer-elev relasjoner (LER) og vennskap og medelev relasjoner (VMR). Hvor vi forsøker å belyse informantenes opplevelse av respons på egen reaksjon i skolesamfunnet, gjennom LER og VMR. Artikkelen forsøker så å drøfte narrativene opp mot anerkjennelsesbegrepet for å forstå hvilken betydning responsen hadde for informantene i ungdomstiden.

## Metode

Metoden tar utgangspunkt i et konstruktivistisk ståsted, hvor den komplekse verden søkes forstått gjennom livs-erfaring og historier fra dem som bor der (Schwandt, 2000). Ved å anerkjenne eksistensen av ulike sosial konstruerte virkeligheter i kontinuerlig forandring hos informantene, men også at forskningen er et produkt av kunnskapen og verdiene til deltakerne (forskerne og informantene) fordi de veves sammen i en interaktiv prosess og påvirker hverandre (Mertens, 2010). Datamaterialet er en del av utviklingsprosjektet Marginalisation and Co-created Education (MaCE) et Erasmus+ prosjektet med partnere fra Norge, England og Danmark, som blant annet intervjuer marginaliserte ungdom. Her benyttes etnografiske intervjuer gjennom en *Indirect Approach* for å få frem informantenes fortellinger. Intervjuene blir mer som samhandlingssituasjoner for «rike» data fra interaksjonen mellom forsker og informant (Eide og Moshuus, 2016). Intervjuene benytter en ustrukturert intervjuguide, uten forhåndsbestemte spørsmål, mer tilnærmet en naturlig samtale. Slik at forskeren kan involvere seg selv med informantenes som studeres, nettopp for å oppdage de kontekstene som er meningsfulle for informantenes livsverden (Moshuus, 2012). Målet er å la samtalen ta utgangspunkt i deres begreper og deres fortellinger, og på den måten åpne opp for det ungdommene selv ønsker å formidle i situasjonen (Brown & Rodriguez, 2009). Slik skapes også muligheter til å få svar på spørsmål vi kanskje aldri engang selv hadde tenkt på å spørre (Eide & Moshuus, 2016). Gjennom informantenes fortellinger kan forskeren få en innsikt i informantenes perspektiver på egne liv og forståelsen de har av verden rundt seg. Fortellinger om responser de fikk i deres LER og VMR i ungdomstiden ble formidlet spontant og frivillig.

Det norske datamaterialet består av 46 intervjuer med norske ungdom og unge voksne fra 16-28 år fra Telemark. Ungdom fra videregående skoler med store utfordringer med frafall, ulike alternative utdanningsopplegg eller unge mennesker på NAV-kurs (kurstilbud for arbeidssøkende). Flere hadde avsluttet videregående skole av ulike årsaker. Rekrutteringen la stor vekt på frivillighet<sup>1</sup>. Intervjuene varte i ca. en time hver og intervjueren laget et feltnotat<sup>2</sup> etter hvert intervju. Transkripsjonene og feltnotatene er anonymisert og utført av studenter og forskerne i prosjektet. Datamaterialet oppbevares i datasikkerhetsgodkjente systemer som NVivo og TSD, og prosjektet er godkjent av NSD. Etiske retningslinjer i forsknings-fellesskapet og å beskytte informantene (Tangen, 2013) er forsøkt ivaretatt gjennom refleksivitet og refleksjoner i fellesskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

Artikkelen baserer seg på historiene til tre informanter, to av intervjuene ble utført av studenten selv (i artikkelen) mens den siste ble tilfeldig valgt ut fordi informanten fortalte om opplevelser knyttet til de to relasjonsforholdene i fokus her. Datamaterialet er kodet, analysert og bearbeidet i en hermeneutisk prosess for å utvide vår forståelse av meningskontekstene i samtalene som fant sted, gjennom tolkning og analyse av datamaterialet (Thommasen, 2015). Forskningsprosessen har vært abduktiv, en veksling mellom forforståelse, teoretiske forankringer, og den induktive empirien (Thagaard, 1998).

## Teoretisk forankring og forskning

<sup>1</sup> Informasjon om intervjuteknikk, informert samtykke, anonymitet og konfidensialitet ble gitt i de ulike gruppene de tilhørte. Forskerne og medforskere (studentene) forlot deretter arenaene, slik at de ansatte på kursene/skolene spurte i etterkant hvem som ønsket å delta i prosjektet.

<sup>2</sup> Feltnotatet omhandler opplevelser fra intervjuet, som interaksjonen i intervjuet, stemningsleie, deling av følelser og annet som opplevdes relevant i intervjuet. Slike forsøk på "thick descriptions" skaper meningsfulle tekster, hvor intervjueren har mulighet for å inkludere mer enn det som blir sagt om hva intervjuer forstår av hva informanten gir av kontekst (Geertz, 1973).

*Intersubjektive felleskap i skolesamfunnet*

Intersubjektive felleskap er noe mer enn bare samspillet individene mellom, det er selve opplevelsesfellesskap individene deler (Hansen, 2012). Det er alt som skjer mellom subjektene som møtes, noe som er nytt, noe mer enn dem selv og som er samskapt mellom dem. Det som deles og som ikke kan reduseres til en enkelt subjektivitet eller en enkelt forståelse (Wright, 2000). Disse prosesser inkluderer alltid affektiv deling, og evnen til å mentalisere blir derfor viktig for delingen (Skårderud, 2016). For ungdommen vil det være viktig å tilhøre slike intersubjektive felleskap i skolesamfunnet gjennom oppveksten, hvor de gradvis kan lære å kjenne sine egne følelsesmessige behov, motta og affektivt dele med andre og utvikle egen mentaliseringsevne gjennom oppveksten. Ungdommens subjektivitet blir dermed intersubjektivt konstituert (Wright, 2000). Det betyr at man må forstå de ulike intersubjektive fellesskapene (som ungdommen blir en del av), for å kunne forstå individets selvforståelse (Helgevd, 2011). Det eksisterer mange intersubjektive felleskap i skolesamfunnet, men artikkelen fokuserer kun på de fellesskapene som foregår i LER og VMR.

*Lærer-elev relasjoner (LER)*

LER er et asymmetrisk maktforhold og vil dermed alltid medføre en risiko for krenkelser (Østrem, 2008). Derfor blir lærerens kvalifikasjoner og ansvar viktig elementer i relasjonen. Forskning fremhever at gjennom en god LER får elevene vekstmuligheter for sosial og faglig utvikling og læring, samt engasjement (Pianta & Allen, 2008). Ulike emosjonelle og menneskelige kvaliteter fremstilles ofte som avgjørende for å ha «god» LER i skolen, som å vise omsorg, støtte, varme, respekt, empati, tillit, anerkjennelse og å vise interesse for elevene (Drugli, 2012; Krane, 2017). LER har også stor betydning for skoletrivsel (Danielsen, 2012), men også for skoleprestasjoner og generell livskvalitet (Diseth m. fl., 2012; Krane, 2017).

*Vennskap og medelev relasjoner (VMR)*

Mye av sosialiseringen foregår i dag også gjennom ungdomskulturen (Frønes, 2008). Flere studier i Norge fremhever viktigheten av å være del av et ungdomsfellesskap (Fauske & Øia, 2003; Frønes, 2006). Ungdom krever mer støtte fra jevnaldrende enn da de var barn, for også å løsrive seg fra familien og finne sin identitet, samt videreutvikle egne sosiale ferdigheter og kompetanse (Frønes, 2006). VMR hjelper dem med å finne og lære hverandre disse tingene (Frønes, 2008). Ungdoms intersubjektive fellesskap blir også stedet der de kan se seg selv gjennom andres øyne. Hvor de blir et objekt for refleksjon av egen status, makt og atferd, som preger deres bevissthet om seg selv (Charon, 1995; Mead, 1976). VMR er i tillegg ofte skjøre og små ting kan fort skape utrygghet (Giddens, 1991), som kan bli ekstra utfordringer ved ungdomsalder. Man finner at positive relasjoner mellom jevnaldrende assosieres med god faglig måloppnåelse, positiv identitetsutvikling og god tilpasning til skolen, mens negative relasjoner innebærer en risiko for de unge på kort og lang sikt (Ma, 2012).

*Anerkjennelse*

Anerkjennelse blir for Honneth (2005) et grunnleggende antropologisk behov og en normativ forventning knyttet til etablering, utvikling samt forbedringer av intersubjektive relasjoner. Honneth (2008) definerer at anerkjennelse handler om å gi personen en anseelse, å gjøre de synlig. Det innebærer å ta den andre på alvor, å lytte, å forstå, å vise at man ser vedkommende når vedkommende er tilstede, vise dem likeverd, å gjøre vedkommende "eksisterende" i en sosial betydning og å oppføre seg med en erkjennelse om at den andre er tilstede i samme rom som en selv. Han ønsket å vise hvordan fravær av anerkjennelse i relasjoner kan medføre krenkelser og hvordan det påvirker individets forhold til seg selv og verden. For å komme over krenkende opplevelser, blir det en nødvendighet å ha erfart å bli anerkjent (Skoglund & Åmot, 2012). Honneth (2008) legger vekt på tre sfærer i livet hvor kampen om anerkjennelse utspiller seg for individet og berører individets forhold til seg selv.

*De tre sfærene og individets selvrealiserings-prosess*

Den private sfæren er primærrelasjoner som familie, vennskap og LER. Anerkjennelse her blir avgjørende for løsrivelse og selvstendighet for å fungere i verden (Honneth, 2008) og den utløser en selvtillit

(Selbstertrauen)<sup>3</sup>. Som igjen blir den unges grunnlag for å kunne skape og vedlikeholde relasjoner, uttrykke seg og tre inn i intersubjektive fellesskap (Honneth, 2003). I skolesamfunnet vil således (u)bettinget<sup>4</sup> anerkjennelse i form av følelsesmessig innlevelse og støtte bli en sentral ingrediens i vellykkede LER for å skape aktive selvstendige unge individer (Kermit, 2012).

Den rettslige sfæren omhandler delte normer, regler, lovmessige relasjoner og tilgang til velferdsgoder i samfunnet som sikrer individets grunnleggende muligheter for å realisere sin autonomi (Honneth, 2005). Anerkjennelse handler om å tilkjennes respekt, rettferdighet, rettigheter og muligheter (Straume, 2011). Skolen binder familien og staten sammen og blir viktig i den rettslige sfæren. Anerkjennelse her utløser elevenes selvrespekt/aktelse (Selbstachtung) for seg selv som et likeverdig medlem av samfunnet, en borger. Anerkjennelsen i skolen handle altså om etiske vurderinger knyttet til å ivareta rettigheter for de unge som skal bidra til likeverd (Pettersen og Simonsen, 2010), og som ofte vil kreve forskjellsbehandling. Verdier som inkludering, mangfold og likeverd står sterkt i dagen samfunn og nedfelt i Opplæringslova (1998) som §1-3.

Den solidariske sfæren er de politiske, kulturelle og arbeids/skolemessige fellesskapene hvor sosial verdsetting foregår. Anerkjennelse her fungerer som det regulerende i mellommenneskelige relasjoner og som et følelsesmessig bånd av identifikasjon og samhørighet (Honneth, 2008). Eleven bør få innpass i ulike intersubjektivt fellesskap i skolesamfunnet, og anerkjennes som verdige deltakere (Straume, 2011) slik at de kan bidra positivt til fellesskapets hele og til å reprodusere samfunnet (Honneth, 2005). Solidaritet blir her et interaksjonsforhold. Hvor man blir verdsatt som den man er, kan og bidrar med i de sosiale kontekstene, som gir sosial status i fellesskapet og blir former dermed utviklingen av selvverd (Selbstschätzung) (Skoglund og Åmot, 2010).

Mobbing i skolen kan være alt fra så uskyldige kommentarer, bli ignorert og til vold, og skjer i alle de tre sfærene, som fra ringeakt i kjærlighetsfæren til misaktelse (utestenging) i solidaritetsfæren (Honneth, 2008). Mobbing er også et brudd på opplæringsloven (1998) kapittel 9A.

Honneths anerkjennelse blir slik en intersubjektiv og gjensidig reaksjon som er en forutsetning for individet og gruppens identitetsdannelse og samfunnsdeltagelse (Lysaker, 2011). Teorien har vært gjenstand for kritikk<sup>5</sup>, og den forskningsbaserte kunnskapen om hans to siste sfærer er sparsom. Derimot taler klinisk erfaring for at disse to siste betyr langt mer enn man kanskje har antatt (Falkum, Hytten, & Olavesen, 2011). Artikkelen forsøker å belyse de tre informantenes opplevelser i skolesamfunnet knyttet opp mot anerkjennelses begrepet.

## Funn

Informantene har ulike historier å formidle knyttet til responsen de opplevde på egen reaksjon i LER og VMR og deres forhold til seg selv. Informantene snakket også om andre relasjoner utenfor skolen. Det inkluderes ikke her, selv om dette også var med på å prege deres livshistorie.

### *Lærer-elev relasjoner (LER)*

Ida er i slutten av tenårene på videregående skole. Hun fortalte at hun ble diagnostisert med mild depresjon og kraftig sosial angst på ungdomsskolen etter å ha blitt utsatt for mobbing fra medelever. Hun ble sendt til BUP<sup>6</sup> og hadde jevnlig psykologsamtaler, da hun ønsket å ta sitt eget liv; «Jeg ble sendt rett fra BUP med

<sup>3</sup> De norske oversettelsene her er ikke fullt ut ensbetydende med de tyske, men benyttes i artikkelen. Debatten om identitets bestanddeler utdypes heller ikke her.

<sup>4</sup> Kermit (2012:49) fremmer at her blir den følelsesmessige anerkjennelsen ubetinget, gjennom et syn hvor barn og unge er verdifulle uavhengig av de ytre prestasjonene.

<sup>5</sup> Honneth's teori er blant annet kritisert for å ikke drøfte hvilken betydning økonomiske forhold og marginalisering har for sosial anerkjennelsen (Fraser, 2009) eller hvorvidt anerkjennelsene i relasjoner må være gjensidige, mellom likeverdige individer. Alle har heller ikke det samme utgangspunktene for den institusjonelle likeverdige behandlingen som vil kunne medføre rettferdighet. I tillegg oppfatter ikke individet alle krenkelser de blir utsatt for selv om de preger deres utviklingspotensiale (Fjørtoft, 2009). Hans tre måter å forholde seg til seg selv på, korresponderer ikke med den empiriske virkeligheten, men var et teoretisk grep fra Honneth for systematisk å strukturere og adskille sfærene fra hverandre.

<sup>6</sup> BUP er et poliklinisk spesialisthelsetilbud innenfor psykisk helsevern for barn og ungdom, for barn og ungdom under 18 år, og deres familier.

krisemelding fordi jeg vurderte jo å ta livet mitt liksom, var veldig langt nede» «Jeg hata ungdomsskolen». En lærer relasjon ble spesielt viktig for henne på ungdomsskolen, hvor hun opplevde at læreren tok tak i mobbesituasjonen hun befant seg i; «Men så hadde jeg en lærer, som jeg mest sannsynlig aldri kommer til å glemme. Han gjorde alt for å stoppe det». Ida beskrev også et seinere møte med denne ungdomsskolelæreren;

Har jo møtt han selv også, hvor han kom bort og gav meg en klem og sa at han var kjempestolt over alt det som liksom har skjedd nå da, og hvordan jeg liksom stråler mer nå enn det jeg gjorde før».

Ida lyste opp og smiler i intervjuet når hun beskrev møtet, som forsterker hvor mye dette betydde for henne og at det ga henne en god følelse.

Ida var mye hjemme pga. mobbingen og depresjon/angst, men opplevde at denne læreren tilrettela for at hun skulle klare å fullføre ungdomsskolen med tilrettelagt oppmøte og tilpasset undervisningsopplegg, oftest utført hjemme. Ida fikk gode karakterer, på tross av utfordringene. Hun var stolt over seg selv, sin evne til å prestere så høyt;

For at jeg ikke skulle dette ut og kunne klare å ta året. Så kom jeg inn og hadde prøver og alt sånt, så reiste jeg hjem igjen. Men det var liksom bare det jeg gjorde, kom på skolen, hadde prøver også hjem igjen". "Jeg var jo kjempe stolt over meg selv, og det at jeg klarte å prestere så høyt, men det var jo på grunn av den ene læreren som hjalp meg ved å enten sitte på telefonen eller å maile faren min med oppgaver da, som jeg måtte få gjort.

«Fra å ha en sånn veldig vanskelig tid i livet, til å klare å si at jeg kom ut av det, med hjelp da. Men jeg klarte det til slutt selv ... .. det har jo gjort at jeg har fått den indre troen på meg selv, og vet at jeg klarer mer enn det jeg tror jeg gjør ... jeg har lært å stole mer på meg selv ...».

På videregående opplevde hun at alle lærerne slo hardt ned på mobbing fra starten av, det eksisterte en nulltoleranse for mobbing; «Når jeg byttet til videregående, så fikk jeg plutselig lærere som var kjempe antimobbing, så hørte de noe, tok de det med en gang».

Pål er i slutten av tenårene, og har et tilpasset utdanningsopplegg hvor han går på skolen en dag i uken, og jobber resten. Han forteller om et utfordrende skoleløp og fremtidsplaner. Han har jobbet mye ved siden av skolen som en alternativ opplæringsarena. Pål opplevde også at det var spesielt en lærer som så han og tilrettela for ham ut fra hans behov. Denne lærer som så at han var skolelei, og tilrettela for han faglig;

Han visste jo det at jeg var skolelei og det ikke var at jeg gadd liksom ikke, jeg ville være i de faga jeg, de jeg likte da. Så han hjalp jo til med å tilrettelegge for meg sånn at jeg kunne få litt mer motivasjon til å jobbe da ... Det var jo litt forskjellige ting, men når vi hadde innleveringer og sånn, så kunne jeg lissom .... for eksempel lage en PowerPoint eller filme et eksperiment eller sånne ting. Også var det noen ganger jeg kanskje fikk litt lenger, utsatt frist og sånne ting da» «Vi hadde ganske bra kontakt, så han var jo sånn. Han tilrettela jo litt for meg da, så jeg kunne gjøre det litt sånn på min måte da, så jeg fikk gjøre det litt sånn som jeg ville da».

Pål fikk muligheten til å gjennomføre pålagte arbeidskrav ut fra egne behov, styrker og ferdigheter, som å utføre oppgavene mer praktisk enn teoretisk. Det økte motivasjonen. Pål beskrev at han før var «englebarn» og «den skoleflinke». Da ble han skolelei som han beskrev tidligere. Det skapte utfordringer med å henge med faglig på skolen. Han så seg til slutt nødt til å jukse for å bevare karakterene;

«... på begynnelsen av ungdomsskolen da og barneskolen så har jeg alltid vært veldig sånn skoleflink og aldri gjort noe galt og sånn, jeg var skikkelig englebarn». «Jeg juksa jo sånn at jeg bare holdt meg på samme nivå som jeg alltid har gjort. Jeg juksa meg ikke bare til seksere og sånne ting. Så de, det var ingen som så at noe var galt».

Ved å holde seg på sammen nivå var det ingen som så at noe var galt.

Informanten Ole viser en annen historie enn Ida og Pål. Han var i starten av tyveårene og ble intervjuet på NAV-kurs. Han fortalte om mange jobberfaringer og ønsket nå å starte på lærerskoleutdanning<sup>7</sup> for å få seg en fast stilling. Fordi han hadde en lærer på ungdomsskolen som inspirerte han til å ville bli lærer. «Jeg vil bli som hun var» sier han når intervjuet er avsluttet. Han fortalte at han ga henne oppmerksomhet, og at han følte at alle var hennes favoritter;

«Alle var favorittene hennes. Hun gav alle like mye oppmerksomhet. .. Hu samla jo alle, spesielt når vi skulle dra på klasseturer og sånn». «Det var gode år, de tre årene på ungdomsskolen. Det er sånn, de glemmer jeg aldri».

Ole glemmer aldri de gode årene på skolen.

#### *Vennskap og medelever relasjoner (VMR)*

Ida forteller litt om sine VMR da hun byttet ungdomsskole for å komme i samme klasse som en venninne;

«Jeg hadde en venninne som gjorde at jeg byttet til [ungdomsskole]» «Fra jeg byttet skole da, så skjedde det. Begynte det med mobbing og sånt noe, det begynte smått, men så hadde jeg hun ene venninnen som stod opp for meg da».

Hun ble mobbet fra oppstart på ungdomsskolen, men venninnen sto opp for henne. Hun fortalte videre at på grunn av det dårlige klassemiljøet byttet derimot denne venninnen hennes klasse og de to mistet kontakten med andre medelevene. «Jeg så henne nesten aldri,.. plutselig hadde jeg ikke noen venner igjen på en måte. Så jeg var veldig alene». Ida hadde heller ikke venner utenfor skolen; «Jeg hadde aldri venner på besøk, jeg var aldri ute med venner. Aldri noen sånne ting».

Pål historie er ganske ulik Ida sin. Pål var skolelei og forklarte hvor viktig vennene ble for ham for å komme på skolen;

«Det er jo egentlig det som hjalp meg med å komme på skolen, det at jeg skulle møte venner. Hadde jeg ikke hatt venner, så hadde jeg aldri dratt på skolen». «Det var den tiden, jeg fant ut at jeg var lei av skolen, så kom jeg kun for da kunne jeg være sosial istedenfor. Så det var egentlig det som fikk meg til å gå på skolen, den perioden.... Ja, på en måte så. Mhm. Kan jo si det sånn. Det er litt rart det at det er vennene dine som holder deg på skolen».

Ole likte godt ungdomsskolen og læreren sin, men fortalte seinere i intervjuet om opplevelser av navnslenging på ungdomsskolen; «Nei det var jo på en måte, for meg siden jeg kom fra [Sted, land] så prøvde de på en måte å dra rasist kortet da». Navnslengingen var rasistiske utsagn.

Ida beskriver tydelig kontrastene mellom ungdom- og videregående skole; «Det var jo stor forskjell da også, fra ungdomsskolen der det var EN lærer som brydde seg, til videregående der alle brydde seg ...». Hun forteller om at på ungdomsskolen var det kun en lærer som brydde seg om henne følte hun, mens det nå på videregående hadde hun mange som brydde seg om henne. Der ble de en sammensveiset gjeng mellom venner;

«Vi ble en sammensveiset gjeng, alle var venner, alle var kjempegode venner med hverandre. Alle hadde alltid noen å gå med da, vi var liksom bare en stor gjeng i klassen... det har vært som å leve i en drøm på en måte. Så det har vært gøy å erfare. Både veldig gode og veldig dårlige tider på skolen».

<sup>7</sup> Lærerutdanningen i Norge krever karakter 4 i Norsk, engelsk og matematikk i Norge for å komme inn, som forteller at han nok hadde gode karakterer fra videregående skole.

Overgangen utdypes ytterligere med at hun forteller at hun fikk kommentarer fra andre medelever på den videregående skolen om at de liker henne; «... folk spør meg; Hvordan gjør du sånn at alle liker deg? At alle kommer bort og snakker med meg, og jeg alltid har noen å gå med». Hun trakk frem en hendelse i klassen på videregående, hvor alle skulle si noen fine ord om hverandre. Det gjorde inntrykk;

«Når du kommer til en periode hvor du plutselig blir anerkjent da, for det du gjør og du får folk som faktisk vil si til deg hva du, hvor snill du er og hva du faktisk betyr for dem».

Ida beskriver etterpå at hun knakk helt sammen når det var så mange som hadde så fine ord å si om henne og hun følte seg anerkjent av de andre medelevene. Pål har opplevd at venner/medelever liker han på ungdomsskolen og videregående skole;

«Det høres ut som at jeg skryter litt nå, men jeg har alltid vært sånn at det er mange som liker å være med meg. Så det med venner og sånn har egentlig ikke vært noe problem».

Ole har lignende historier som Pål; «Alltid fått høre av lærere og, mamma og, alle egentlig, at jeg er veldig enkel å prate med. Jeg glir rett inn».

### **Drøfting**

Informantene fortalte ulike historier om responsen de fikk i LER og VMR på skolen og deres forhold til seg selv. Her forsøker vi å belyse og drøfte denne responsen opp mot anerkjennelsesbegrepet, for å forsøke å utforske hvilken betydning anerkjennelse hadde for ungdommen i sin oppvekst. Informantene snakket selvfølgelig ikke om skillene mellom Honneth sine tre sfærer eller måtene å forholde seg til seg selv på, og kun en av informantene benyttet begrepet anerkjennelse i intervjuet.

#### *Lærer-elev relasjoner (LER)*

LER er ikke og kan ikke være, en relasjon mellom likeverdige individer som Honneth forutsetter for å oppleve anerkjennelse. Sitatene viser til det asymmetriske maktforholdet, men anerkjennelse eller mangel av den vil likevel kunne påvirke eleven og dens forhold til seg selv. Et asymmetrisk maktforhold vil alltid medføre en risiko for krenkelser og den voksne må balansere mellom gitte grenser og livsvilkår uten å gå på akkord med anerkjennelsesidealet (Østrem, 2008). Slik sett blir lærerkvalifikasjoner og ansvar viktige elementer i relasjonen.

#### *Evnen til å mentalisere - og å tilpasse etter elevens behov*

Pål og Ida fortalte om utfordringer faglig eller psykisk i løpet av ungdomsskolen. De var skolelei eller hatet skolen og hadde fravær. Begge fremmet betydningen av at en lærer så deres behov (faglig og mentalt) og tilpasset opplæringen deretter. Som ble viktige for å kunne delta og fullføre ungdomsskolen. Handlingene indikerte til at læreren så dem, viste dem støtte og omsorg ved å strekke seg litt lengre og tilpasse undervisningen ut fra deres individuelle behov. At læreren mestret å se dem og forstå deres behov, faglig og mentalt, indikerer til en evne å mentalisere. Intersubjektive prosesser inkluderer alltid affektiv deling, og evnen til å mentalisere blir derfor svært viktig for delingen (Skårderud, 2016). Læreren så hva de trengte faglig og psykisk og agerte med å tilrettelegge for dem faglig. Pål beskriver at læreren så at dette handlet om å være skolelei og ikke latskap, som beskriver en affektiv deling dem imellom. Eller Ida som beskriver at læreren fortalte at hun nå blomstrer, klemmer henne og forteller hvor stolt han er av henne, også det viser til den affektive delingen dem imellom. Læreren reaksjoner kan sees utfra det Honneth (2008) referer til som ubetinget anerkjennelse i privat- og retts-sfærene. Ved at læreren så eleven og støttet dem (Kermit, 2012) og ga de aktelse, rettigheter og muligheter gjennom respekt, rettferdighet (Straume, 2011) og tilrettelegging på ungdomsskolen.

Narrativene forteller om noe mer enn det som direkte sies. Historiene om denne ene læreren som anerkjente dem, gir også en indikasjon til manglende tilretteleggelse fra de andre lærerne på ungdomsskolen, det Honneth (2008) referer til som krenkelser. Begge har krav til tilpasset opplæring i alle fag, men historiene røper samtidig at de ikke fikk denne anerkjennelsen av de «andre» lærerne, de det ikke snakkes om. Det blir

også interessant å spørre om mangel på anerkjennelse/krenkelser og brudd på forventninger alltid behøver å være negativt for elevene. Strand (2008) trekker frem at det i istedenfor å bryte ned identiteten til individet som Honneth (2008) fremmer, kan ha motsatt effekt og heller skape robuste utviklingsmuligheter. Et «rom for krenkelser» kan også handle om at motstand gjør de unge sterkere eller at det å bli oversett, avvist eller ikke lyttet til også er nødvendig for å distansere seg litt fra den følelsesmessig sammensmeltning som eksisterer. Begge vil kunne bidra til å utvikle en mer robust selvtillit og blir en «naturlig form for danning» til sosial inkludering (Strand, 2008).

#### *Opprettholde faglig status*

Pål snakket om at han ble anerkjent av andre ved at han var «englebarn og skoleflink», en status han trivdes i og ønsket å opprettholde. Over tid ble det derimot utfordrende å opprettholde statusen når han ble skolelei og hengende etter faglig. Goffman (1975) fremhevet at stigma oppstår når det er et språk mellom den «tilsynelatende sosiale identitet» og den «faktiske sosiale identitet», som igjen påvirker utviklingen av personens identitet. Pål så seg nødt til å jukse, men akkurat «nok» til at han beholdt sitt forventede faglige nivå og status. Sitatet forteller også om Pål's behov for opprettholdelse av anerkjennelse i det Honneth (2008) beskriver som solidaritetsfæren. Juksingen ble hans måte å håndtere differansen mellom faktisk nivå og andre/egne forventninger om faglig nivå. Det skapte trolig en ny differanse. Anerkjennelsen han da fikk på grunn av juksingen, ble den opplevd som riktig, viktig og betydningsfull for ham? Og hvordan preget dette misforholdet hans forhold til seg selv? Pål sier for lite om det, men sitatet viser at «ufortjent» anerkjennelse bør det forskes mer på.

#### *Å skape et intersubjektivt felleskap*

Ole forteller ikke om utfordringer faglig eller mentalt på skolen. Han erfarte at læreren hans så alle elevene, ga de like mye oppmerksomhet og samlet alle elevene i klassen til et felleskap. Honneth (2008) beskriver anerkjennelse i alle de tre sfærene, gjennom å bli synliggjort, behandlet likeverdige og gjøre de alle eksisterende med å samle dem i et felleskap, noe Ole beskrev. For han ble læreren (gjennom sin væremåte) brobyggeren for en god gruppedynamikk og et godt intersubjektivt felleskap i klassen, samlet rundt et «vi». Hvorvidt de andre i klassen opplevde det samme som han, vet vi ingenting om. Lærerens anerkjennende væremåte har hatt stor betydning for ham på ungdomsskolen men også nå (vedrørende fremtidige utdannings og jobbvalg). Han snakket om denne lærerrelasjon som ideal for han, med at det var de gode årene fra ungdomsskolen og ønsker nå å bli en like god lærer som hun var.

#### *Å mestre på tross av - troen på seg selv*

Krenkelser som det å ikke bli sett, støttet og gitt kyndig hjelp og tilrettelegging kan føre til at man blir fratatt sin selvrespekt og man kan få en negativ oppfatning av seg selv (Honneth, 2008), noe man finner igjen hos Ida på ungdomsskolen. Hun hadde i tillegg store utfordringer psykisk i tillegg og det var mobbingen hun beskrev som det aller tyngste på ungdomsskolen. Lærerne klarte ikke å stanse mobbingen. På videregående beskrev hun at lærerne taklet mobbing på en annen måte. Ved at alle lærerne agerte så fort noen snakket om mobbing.

Honneth (2008) fremmer at ved å bli anerkjent som et autonomt handlende rettssubjekt, utvikles selvaktelsen. Ida var den eneste som beskrevet noe av hvordan reaksjonene i skolesamfunnet direkte preget hennes identitet. Ved hjelp av lærerens tilretteleggelse mestret hun og gjennomførte skolen. Det gjorde at hun fikk tillit til seg selv og at skjønnte at hun mestrer mer enn hun tror. På mange måter beskriver hun at hun fikk sin selvaktelse og anså seg selv nå mer som et likeverdig medlem av samfunnet. Det ga henne også en forventningsmestring som kanskje gjorde henne i stand til å inngå i nye intersubjektive felleskap og "offentlige drøftelser" på videregående skole.

#### **Vennskap og medelev-relasjoner (VMR)**

##### *Vennskap og god status*

Ole og Pål snakket om reaksjoner fra venner og medelever på ungdomsskolen som inkluderte følelsesmessig innlevelse og støtte, aksept og opplevelser av likeverd. De beskrev også en god sosial status. Slik sett forteller deres narrativer om det å bli anerkjent i Honneth sine tre sfærer. Pål sin historie peker på hvor viktig VMR og



social status i skolesamfunnet er når han ble skolelei. Uten dette sa han at han ikke hadde deltatt eller fullført skolen. Pål virket trygg i sin identitet, og beskrev seg som en likandes gutt å være sammen med, en andre foretrekker å henge med. Ole hadde venner på skolen, men utdypet mindre hvordan relasjonene utspant seg og hvilke reaksjoner han fikk av de eller medelevene. Han fortalte at andre ga han inntrykket av at han var en person som var lett å snakke med og som andre lett utvikle vennskap til. En indikasjon på en ungdom med god sosial status og aksept fra andre medelever.

#### *Krenkelser og mobbing*

Ole opplevde også navnslegging (rasist kortet) av noen medelever. Rasistiske utsagn om at han ikke kom fra Norge. Han utdypet ikke hva det betydde for han. Honneth (2008) trekker frem at mobbing kan være krenkelser i alle de tre sfærene. Slik Ole beskrev, virker det som om det kom fra perifere medelever og ikke de i privatsfæren. Han opplevde derimot krenkelser av rettigheter og sosial aksept/status da noen mobbet han på ungdomsskolen.

Historien til Ida er helt annerledes enn guttenes erfaringer i VMR. Ida skildrer vennskapstap og mobbing fra medelever allerede i starten av ny ungdomsskolen. Bestevenninnen hennes sto opp mot mobbingen i starten, men byttet klasse og de mistet to kontakten. Det i selv var nok meget utfordrende for Ida. Å miste den venninnen som gjorde at hun begynte på den nye skolen i utgangspunktet. Hun endte opp uten venner på ungdomsskolen. Hun forteller om manglende følelsesmessig innlevelse og støtte, manglende opplevelser av likeverd og rettigheter, en manglende sosial aksept/status og mobbing fra andre medelever, som viser til manglende anerkjennelse i alle Honneth (2008) sine tre sfærer fra venner eller medelever i skolesamfunnet. Hun slet psykisk, ville ta sitt eget liv og fikk profesjonell hjelp hos psykolog. Uten denne ene læreren (beskrevet over) mente hun at hun ikke ville gjennomført skolen. Narrativet viser viktigheten av anerkjennelse av en annen (som her ble læreren) i skolesamfunnet, og spesielt hos sårbare ungdom. Det viser også hvordan mobbing og mangel på anerkjennelse i Honneths tre sfærer fra venner og medelever i skolen kan gi av følger for trivsel (hun hatet skolen) og deltagelsen generelt. Ida deltok minimalt og gjennomførte kun det hun måtte på skolen.

Det ble en stor kontrast til videregående skole. Der opplevde hun fra mange medelever at de anerkjente henne, ved at de brydde seg og støttet henne. Der beskrev hun gode relasjoner med venner og medelever. Hun formidlet også om en god sosial status på videregående ved at andre medelever kom bort til henne og meddelte direkte at de likte henne.

Ida benytter selv begrepet anerkjennelse og beskriver hva begrepet betyr er for henne. For henne innebære det at andre formidler til henne at de ser det hun gjør, at hun er omgjengelig (hun bruker ordet snill) og at hun betyr noe for dem. Hun utdyper hvordan dette har preget hennes forhold til seg selv. Som når vennene hennes anerkjente henne og hennes atferd offentlig. Da virket hun nesten overrasket, i sitt sitat, over å plutselig bli anerkjent. Samtidig som at hun tydelig verdsatte anerkjennelsen og ble stolt. Ved at hun knakk sammen, når det var så mange sa fine ord om henne offentlig.

#### **Avslutning**

Gjennom tematisk analyse har informantenes opplevelser av respons av egen reaksjon i skolesamfunnet blitt samlet rundt seks temaer og diskutert opp mot anerkjennelses begrepet. Fire av temaene foregikk i LER og to i VMR.

Alle informantene beskriver anerkjennelse i LER ut fra to eller flere av Honneths sfærer, men kun fra den ene læreren. Betydningsfulle hendelser som informantene trakk frem i denne relasjonen handlet om lærerens evne til mentalisering og evnen til å tilpasse faglig til elevens individuelle behov. De fremmet også hvordan lærerens evne til å skape et intersubjektivt fellesskap ble et gode for klassen. Begge disse to temaene handler om emosjonelle og faglige lærerkvalifikasjoner, men også lærerens ansvar i relasjonen. Noen snakket også om at det ble viktig å opprettholde en viss faglig status hos lærerne og også for seg selv, og at responsene de får av lærerne bidrar inn og påvirker elevens tro på seg selv. Opplevelse av lærerstøtte ble verdsatt høyt og ble viktig for noen av å informantenes identitetsutvikling.

Ole og Pål beskriver anerkjennelse i alle de tre sfærene til Honneth når det gjelder VMR og status, og de virker trygge på seg selv i oppveksten. Selv om Ole snakker om mobbing fra medelever (rasist kortet) virker det ikke som om han brydde seg veldig om det. Kanskje kan det være fordi han opplevde anerkjennelse av andre i VMR på skolen. For Pål ble anerkjennelsen av venner og medelever selve «ankeret» for å delta på skolen.

Ida derimot opplevde for det meste mangel på anerkjennelse fra alle de tre sfærene og til og med mobbing på ungdomsskolen. Hun hadde tilslutt verken venner i eller utenfor skolen. Dette mener hun førte til depresjon, sosial angst og ønske om å ikke leve mer. For Ida ble denne ene læreren «ankeret» for minimal deltagelse og gjennomføring i skolen. Å mestre på tross av dette ga selvtillit og selververd. På videregående snur situasjonen seg totalt. Hun opplever anerkjennelse fra venner/medelever i alle de tre sfærene til Honneth. Hun beskriver også større lærer ansvar på skolen, ved at alle tok ansvar for klassemiljøet når mobbing oppsto.

Fortellingene viser hvordan anerkjennelse i LER og VMR blir viktige for elevene og kan være med å påvirke deres muligheter til å delta, mestre og fullføre ungdomsskolen. Mangel på anerkjennelse og mobbing i VMR kan også påvirke deres identitetsutvikling og til og med psykiske helse.

Like viktig er det å belyse relasjonsprosessene utenfor skolesamfunnet for å snakke om utvikling, læring, deltagelse og identitet (Bunting og Moshuus, 2017), men det gjøres ikke her. Det er heller ikke blitt tatt hensyn til økonomiske forhold eller marginaliseringsforhold, som Fraser (2009) påpeker viktigheten av.

## Referanser

- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12). 1997–2001.
- Benjamin, J. (1990). An outline of intersubjectivity: the development of recognition. *Psychoanalytic Psychology*, 7, 33–46.
- Brown, T.M. & Rodriguez, L.F. (2009). School and the co-construction of dropout. I; *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol 22 (2), 2009, s. 221–242
- Charon, J.M. (1995). *Symbolic Interactionism. An Introduction. An Interpretation. An Integration*. Englewood. Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Danielsen, A.G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? I; *Nordic Studies in Education* 32(02): 115-125.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. 4. utgave. Hentet 05.08.19 fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Diseth, Å.R., Danielsen, A.G & Samdal, O. (2012). *A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students*. I; *Educational Psychology* 32(3): 335-354.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm
- Falkum, E., Hytten, K. & Olavesen, B. (2011). Anerkjennelsens psykologi. I; *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 48, nummer 11, 2011, s. 1080-1085. Hentet 21.08.19 fra: [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=157360&a=3](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=157360&a=3)
- Fauske, H. & Øya, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag
- Fjørtoft, K. (2009). Nancy Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. I; *Agora*, 27(4), (s.61-77).
- Follesø, R., Thorbjørnsen Halås, C. & Anvik, C.H. (2016). *Sett, hørt og forstått? Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fraser, N. (2009). "Sosial rettferdighet i identitetspolitikken tid: Omfordeling, anerkjennelse og deltakelse". I *Agora* nr. 4, s 213-235 (22 s) Hentet 20.08.19 fra;  
<https://newleftreview.org/issues/1136/articles/nancy-fraser-reframing-justice-in-a-globalizing-world>
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn* nr. 1 2008:9–25, Norsk senter for barneforskning.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays (Vol. 5019)*. New York, NY: Basic Books.
- Hansen, B.R. (2012). *I dialog med barnet. Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal.
- Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). *Relationsutvikling i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Helgevold, N. (2011) *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet. En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet*. Phd. UIS.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Honneth, A. (2005). *Behovet for anerkendelse*. Redigert av R. Willig. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefelleskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I Skoglund, R. I. og Åmot, I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41- 60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevs psykiske helse og frafall i videregående skole – en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting*. Universitetet i Bergen: AiT Bjerche AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. I: *Etikk i praksis*, nr. 2, 2011, (s. 101–122). Hentet 02.08.19 fra;  
[https://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk\\_i\\_praksis/article/view/1773](https://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk_i_praksis/article/view/1773)
- Ma, I. (2012). Review of research: Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83, 38–43.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället, från socialbehavioristisk standpunkt*. Lund: Argos.
- Mertens, D.M. (2010; 2015d). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: Sage.
- Moshuus, G.H. & Eide, K. (2016). "The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth." *International Journal of Qualitative Methods* 15(1), 1-10. Hentet 21.08.19 fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2438370/2016MoshuusTheIndirect.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Moshuus, G.H. (2012). Skulle jeg latt være å intervju Sandra? Om etnografi på barnefattigdom og snøballen som stoppet. I E. Backe-Hansen og I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 121- 135). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Opplæringslova (1998). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats* m. v. av 27. november 1998. Endringslov m. v. av 19. juni 2009 nr. 94. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Opplæringslova (1998). *Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø* m. v. av 27. november 1998. Endringslov m. v. av 19. juni 2009 nr. 94. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Pettersen, K.S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pianta, R.C., & Allen, J.P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. I; H. Yoshikawa & M. Shinn (Red.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (s. 21-39). Oxford: Oxford University Press.
- Schwandt, T.A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructivism. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2 oppl., s. 189-214). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skjervheim, H. (1976/1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skoglund, R.I. og Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. (2016). Personlighetens psykodynamikk. I H. Høgh-Olesen, T. Dalsgaard og F. Skårderud (red.), *Moderne personlighetspsykologi*, Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.187-226.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 5-15.

- Straume, I.S (2011) (red.) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2013). Balancing ethics and Quality in Educational research - the Ethical Matrix method. I; *Scandinavian Journal of Education*.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thomassen, M. (2015). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Wright, M.V. (2000). *Vad eller vem: en pedagogisk rekonstruktion av G.H.Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos, Göteborg.