



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i utdanningsvitenskap: Pedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Øystein Nybøe

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Marieke Bruin

Tittel på masteroppgaven: Anerkjennelsens betydning i utvikling av inkluderende læringsmiljø

Engelsk tittel: The significance of recognition in development of inclusive learning environment

Emneord:

Recognition, Honneth, anerkjennelse, inkludering, inkluderende praksis, inkluderende læringsmiljø, litteraturstudie, samhandling

Antall ord: 31000

+ vedlegg/annet: 6397

Stavanger, 11.06.2020

dato/år

Anerkjennelsens betydning i utvikling av inkluderende læringsmiljø

En litteraturstudie

Øystein Nybøe

Masteroppgave i utdanningsvitenskap

Vår 2020



Fakultet for

Utdanningsvitenskap og

Humaniora

"... theorists
have overlooked
the core element
of intersubjectivity,
which is
mutual recognition"
(Benjamin, 1990, s. 33)

Forord

Utfordringen med et puslespill er å finne de rette bitene og plassere dem på riktig sted slik at de til sammen danner et bilde som gi mening. Fordelen med puslespill er at du har alle bitene. Å skrive en masteroppgave kan til en viss grad sammenliknes med et puslespill, man skal skape et meningsfylt og tydelig bilde av et tema. Der slutter også likheten. Man aner ikke hvor mange biter man har og dessuten endrer bitene seg hele tiden, og det dukker stadig opp nye. Man kan ane konturene av et bilde, men selve bildet, helheten av alle bitene, ser man gjerne ikke før den siste biten er lagt. Å skrive denne masteroppgaven har vært som en krevende og lærerik pusleoppgave. Tusen takk til min veileder, Marieke Bruin, for særdeles god støtte og hjelp.

Som lærer gjennom mange år, har jeg vært opptatt av og noen ganger undret meg over, hva det er som gjør at noen elever trives bedre på skolen enn andre. Og lærere. Hva er det som gjør at det oppleves meningsfullt å møte elever og klasser, dag ut og dag inn? Gjennom flere år. Hvorfor blir ikke enda flere utslitt? Jeg har ikke svaret. Men jeg har et spørsmål. Kan det være noe med de menneskelige forholdene, den gjensidig anerkjennelse mellom elever og lærere, som gir overskudd eller taper energi?

Under et besøk i Edinburgh desember 2019 hadde jeg en samtale med Lani Florian og Diana Murdoch (ved Universitetet i Edinburgh) om hva det kan være med samhandlingen som virker inn på elevens opplevelse av å være inkludert. I løpet av samtalen diskuterte vi utsagnet "The nature of relationship ... is a key to the successful development of policies and practices which support educational inclusion and achievement" (Florian, Black-Hawkins, & Rouse, 2017, s. 144). Samtalen danner bakgrunnen for at masterprosjektet ønsker å undersøke hva det er ved samhandlingen som kan lede til læreres inkluderende praksiser og elevens opplevelse av å trives, kjenne på tilhørighet og utvikle sitt potensiale.

Ålgård, 11.juni 2020

Sammendrag

Denne litteraturstudien har hatt som formål å frambringe kunnskap som kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø. Forskningsspørsmålet har vært hvordan tematikken anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning, og hvordan kunnskap om anerkjennelsens framtrede i klasseromsforskning vil kunne bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

En teori om anerkjennelse er brukt som analytisk verktøy for å undersøke hvordan anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning innenfor de tre sfærene kjærlighet, rettighet og solidaritet.

Metodisk har dette vært en konseptuell review som har undersøkt hvordan anerkjennelse framtrer i utvalgte forskningsartikler innenfor klasseromsforskning i en internasjonal kontekst.

Studien har frembrakt kunnskap som viser hvordan anerkjennelse kan sees på som kvaliteter ved samhandling i klasserommet. Studien har videre vist at kvaliteter ved samhandling kan lede til elevens opplevelse av å være ubetinget akseptert som han er, likeverdige deltaker, å høre til og å realisere sitt potensiale.

Konklusjonen peker på at perspektiver på anerkjennelse, uttrykt som kvaliteter ved samhandling, kan være med på å lede vei mot å gi innhold til et utfordrende begrep, for på den måten å bidra til kunnskap som kan gi retning til hvordan inkluderende praksis og læringsmiljø videre kan utvikles.

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
INNHold	5
TABELLER OG FIGURER.....	7
1. INTRODUKSJON	8
1. 1. AKTUALITET.....	9
1. 2. FORSKNINGSSPØRSMÅL OG STUDIENS FORMÅL.....	11
2. ANERKJENNELSE INNENFOR INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ	12
2. 1. STUDIENS INNRAMMING AV INKLUDERINGSBEGREPET	12
2. 2. ANERKJENNELSE – "THE MISSING LINK?"	16
2. 3. ANERKJENNELSE - Å SKAPE ROM FOR ELEVEN	18
2. 4. ANERKJENNELSE - EN FORUTSETNING FOR LÆRING	19
2. 5. STUDIENS OPPBYGNING.....	20
3. EN TEORI OM ANERKJENNELSE SOM ANALYTISK RAMMEVERK	21
3. 1. ANERKJENNELSE: KJERNEN I, OG KVALITETEN VED SAMHANDLING	21
3. 2. HONNETHS FØRSTE SFÆRE: KJÆRLIGHET.....	22
3. 2. 1. <i>Kjærligheten i læringsmiljøet</i>	24
3. 3. HONNETHS ANDRE SFÆRE: RETTIGHETER	24
3. 3. 1. <i>Rettighetene i læringsmiljøet</i>	26
3. 4. HONNETHS TREDJE SFÆRE: SOLIDARITET.....	27
3. 4. 1. <i>Solidariteten i læringsmiljøet</i>	28
3. 5. SKOLEN, EN INTERSUBJEKTIV ARENA	30
4. METODE	32
4. 1. KVALITATIV METODE.....	32
4. 1. 1. <i>Hermeneutikk - å skape forståelse gjennom fortolkning</i>	32
4. 2. KONSEPTUELL LITTERATURSTUDIE	33
4. 3. TROVERDIGHET, GYLDIGHET OG FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	35
4. 4. UTVALG OG INNSAMLING AV DATA	36
4. 4. 1. <i>Kriterier for utvalg</i>	37
4. 4. 2. <i>Søkeprosessen</i>	38
4. 4. 3. <i>Et bredt geografisk søk etter anerkjennelse</i>	43
4. 4. 4. <i>Presentasjon av utvalgte artikler</i>	43

4. 5. ANALYSEPROSESSEN	46
4. 5. 1. <i>Honneths modell som analyseverktøy</i>	46
4. 5. 2. <i>Sentrale ord fra teorien for å identifisere kvaliteter ved samhandling</i>	47
4. 5. 3. <i>Analysens ulike faser</i>	49
5. RESULTATER FRA ANALYSEN	54
5. 1. ANERKJENNELSE SOM KJÆRLIGHET	54
5. 1. 1. <i>Kvaliteter ved lærerens samhandling</i>	55
5. 1. 2. <i>Det profesjonelle praksisfellesskapet</i>	59
5. 1. 3. <i>Når anerkjennelse som kjærlighet uteblir</i>	60
5. 2. ANERKJENNELSE SOM RETTIGHET	61
5. 2. 1. <i>Deltakelse og tilgang</i>	62
5. 2. 2. <i>Likhet og likeverdighet</i>	64
5. 2. 3. <i>Å få delta i inkluderende læringsmiljøer</i>	64
5. 2. 4. <i>Når anerkjennelse som rettighet uteblir</i>	65
5. 3. ANERKJENNELSE SOM SOLIDARITET.....	66
5. 3. 1. <i>Å møte mangfoldet</i>	67
5. 3. 2. <i>Elevens selvutvikling</i>	69
5. 3. 3. <i>Når anerkjennelse som solidaritet uteblir</i>	71
5. 4. ANERKJENNELSENS FRAMTREDEN INNEN KLASSEROMSFORSKNING	73
6. DRØFTING.....	77
6. 1. ANERKJENNELSE SOM LEDETRÅD FOR UTVIKLING AV INKLUDERENDE PRAKSISER	82
6. 1. 1. <i>I retning av å mestre livet alene</i>	82
6. 1. 2. <i>I retning av å mestre livet sammen med andre</i>	84
6. 1. 2. <i>I retning av å lykkes med livsprosjektet</i>	86
6. 2. I RETNING AV EN "ANERKJENNENDE PEDAGOGIKK"	88
6. 2. 1. <i>Å gi innhold til inkluderingsbegrepet</i>	91
6. 2. 2. <i>Behovet for en anerkjennende pedagogikk</i>	91
7. KONKLUSJON.....	93
8. LITTERATUR:	94
VEDLEGG	102
VEDLEGG 1 ALLE SØK OG UTVALG AV ARTIKLER.....	102
VEDLEGG 2 HOVEDTREKK I TABELL	121
VEDLEGG 3 TABELL OG SIRKELDIAGRAM AV ALLE UNDERKODER	122

Tabeller og figurer

Figur 1. Et rammeverk av inkluderende verdier	12
Figur 2. Et forslag til en oversikt over inkluderende læringsmiljø	15
Figur 3. Søkefasene ved utvalg av forskningsartikler	42
Tabell 1. Søkerebasen og antall treff i fase 1	39
Tabell 2. De 20 artiklene som utgjør studiens datagrunnlag	44-45
Tabell 3. Honneths modell for anerkjennelsens sosiale struktur	46-47
Tabell 4. Ord og begreper i Honneths modell	48
Tabell 5. En arbeidstabell for å se etter framturen av anerkjennelse	51
Tabell 6. En oppsummering av anerkjennelsens framturen	74-75

1. Introduksjon

Det er bred enighet om at den norske fellesskolen skal være en inkluderende skole for alle. Dette slås fast i Overordnet del til ny læreplan for grunnskolen. "Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap" (Udir, 2017, s. 4). Det er ikke like bred enighet om hvordan begrepet inkludering skal forstås (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Haug, 2017; Thomas, 2009). Prosessen med å prøve å definere inkludering har strukket seg over flere tiår. I starten var søkelyset på elever med særlige behov, og hvordan disse skulle integreres i ordinære skoler. I dag er inkluderingsbegrepet knyttet til politiske retningslinjer, skoleutvikling og den praksis som gjennomføres i klasserommet (Haug, 2017). Ainscow & Miles (2008) foreslår en tilnærming til inkludering som "a principled approach to education" (Ainscow & Miles, 2008, s. 20). Med dette mener de at retten til utdanning gjelder alle elever som er sårbare for ekskludering. De peker på at inkludering for alle elever dreier seg om "presence, participation and achievement" (Ainscow, 2005, s. 15; Ainscow & Miles, 2008, s. 20). At inkludering handler om prinsipper knyttet til alle barns rett til deltakelse, samarbeid og måloppnåelse innenfor et felles læringsmiljø blir i stor grad bekreftet av Haug (2017) og Nordahl (2018).

En måte å gi innhold til begrepet på er å knytte det til deltakelse (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Miles, 2008; Florian et al., 2017; Florian & Spratt, 2013). WHO definerer deltakelse som: "Involvement in a life situation" (WHO, 2013, s. 8). Å være involvert i egen livssituasjon er kanskje noe uklart, men det setter likevel eleven i et aktørperspektiv som innebærer noe mer enn kun å være til stede eller å være tilskuer. Et mer sammensatt deltakelsesbegrep presenteres i "a framework for participation" (Florian et al., 2017, s. 54). Der kobles deltakelse til fire kategorier: *access*, *collaboration*, *achievement* og *diversity*. Den siste kategorien operasjonaliseres ved å se på anerkjennelse og aksept i relasjonene rundt elever og lærere. Marinósson (2007) viser til at deltakelse kan dreie seg om en subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet, samhandling, demokrati og rettigheter (Marinósson et al., 2007).

Skolens formålsparagraf (1998, § 1-1.) bygger på menneskeverdet som grunnleggende verdi (Udir, 2017, s. 4). Menneskeverdet er forankret i innledningen til menneskerettighetserklæringen (UN, 1948). I den første setningen fremmes alle menneskers

anerkjennelse for sin iboende verdighet. "Whereas recognition of the inherent dignity [...] of all members of the human family" (UN, 1948, s. 1). Videre skal verdier som: nestekjærighet, likeverdighet og solidaritet, være styrende for skolens virksomhet (Opplæringslova, 1998, § 1-1.). Verdierne kjærighet, likeverdighet og solidaritet er felles for tre dimensjoner i en teori om anerkjennelse (Honneth, 2008). Teorien beskriver hvordan menneskers mulighet til å mestre livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt dannes gjennom en gjensidig kamp om anerkjennelse innenfor samhandlingen i fellesskapet (Honneth, 2008). Kanskje kan anerkjennelse som fenomen si noe om hvordan samhandling innenfor skolens fellesskap kan bidra til at elever får mulighet til å mestre livet alene, sammen med de andre elevene og med sitt livsprosjekt. Det kan tenkes at elevers opplevelse av å mestre livet innenfor skolens fellesskap kan ha noen sammenhenger med dimensjoner av inkludering. Allan (2008) viser til at det er stor usikkerhet om hvordan skoler skal skape inkluderende læringsmiljøer og hvordan skoler skal undervise inkluderende. Hun oppfordrer til undring rundt begrepet inkludering og til å møte utfordringer på kreative måter.

Det er politisk bestemt at skolen skal være inkluderende for alle elever, men det er ikke tydelig hvordan dette skal gjøre (Haug, 2014, s. 283). Dette *hvordan* danner studiens bakgrunn, siden konsekvensene av at man ikke lykkes med inkluderende opplæring kan være store for individ og samfunn (Cukalevski & Malaquias, 2019; Haug, 2020; Nikolaisen Jordet, 2020; Nordahl, 2018). Én måte å ta Allan (2008) sin oppfordring på alvor på, kan da være å undersøke om anerkjennelse kan bidra til perspektiver om hvordan vi kan forstå inkluderende praksiser og læringsmiljø.

1. 1. Aktualitet

En nøkkel til å utvikle inkluderende praksis og elevers måloppnåelse ligger ifølge Florian et al. (2017) i samhandlingens natur "the nature of relationships" (Florian et al., 2017, s. 144). Selve kjernen i menneskelig samhandling handler om gjensidig anerkjennelse ifølge Stern. "... theorists have overlooked the core element of intersubjectivity, which is mutual recognition" (Benjamin, 1990, s. 33). Ifølge Benjamin (1990) dreier kvaliteten ved samhandling seg om en persons evne til å anerkjenne den andre og stille seg inn på dennes kanal og akseptere den andres ulikhet

(Benjamin, 1990, s. 33). Gjensidig anerkjennelse kan dermed betraktes som å være et sentralt aspekt ved menneskelig samhandling.

Samhandlingen i klasserommet handler i stor grad om den praksis som utføres og hvordan handlinger og holdninger kommer til uttrykk mellom de som er en del av læringsfellesskapet (Fibæk Laursen, 2004; Hart, Dixon, Drummond, & McIntyre, 2004; Sommer & Klitmøller, 2015; Swann, Peacock, Hart, & Drummond, 2012). Voksne og barn er sammen om barnets læring og utvikling, og det som skjer i løpet av læringsprosessene har betydning for læringens kvalitet og hvordan deltakerne har det (Florian et al., 2017; Hart et al., 2004; Nordahl, 2018).

Konsekvensene kan bli alvorlige for de elevene som blir ekskludert fra samhandlingen i fellesskapet, ikke får utnyttet sitt potensiale, opplever alvorlige krenkelser eller dropper ut av skolen (Nordahl, 2018). Kun 75 prosent av elevene med studie- eller yrkeskompetanse fullfører etter fem år (SSB, 2019). Når så mye som en fjerdedel av elevene faller fra, trenger ikke dette bety at årsakene ligger kun i videregående opplæring. Det kan like gjerne være noe i kvaliteten ved samhandlingen i grunnskolen som ikke god nok (Nordahl, 2018). Det er således aktuelt å søke etter svar på hva det er ved samhandling som fører til økt læring og trivsel for barn og voksne. Løsninger kan bidra til at flere unge får utviklet sine evner og ikke fratras muligheten til å leve et godt liv.

I ny Overordnet del til læreplan for grunnskolen (2017) innføres de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Teamene tar utgangspunkt i "aktuelle samfunnsutfordringer" (Udir, 2017, s. 12). *Folkehelse og livsmestring* "skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg" (Udir, 2017, s. 12). Det pekes videre på at utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet er særlig avgjørende for barn og ungdom (Udir, 2017). Livsmestring dreier seg om å "kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv" (Udir, 2017, s. 12).

Skolens arbeid med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medbestemmelse* skal gi elevene "kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler" (Udir, 2017, s. 13). Det heter videre at gjennom arbeid med temaet "skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter [...] forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter" (Udir, 2017, s. 13). Kvalitet ved samhandling kan handle om retten til å

delta og retten til å være med og bestemme (Honneth, 2008). Det kan stilles spørsmål ved om kvaliteten ved samhandlingen i skolen er god nok når mange elever ikke fullfører skoleløpet (Nikolaisen Jordet, 2020; Nordahl, 2018; SSB, 2019).

Anerkjennelsens forankring i menneskeverdet og i verdiene som er styrende for skolens virksomhet har vekket interessen for å undersøke hvordan kunnskap om anerkjennelse, som et uttrykk for kvaliteten ved og kjernen i samhandling, kan bidra til å gi retning til inkluderende praksis og læringsmiljø.

1. 2. Forskningsspørsmål og studiens formål

Studien søker å utforske hvordan tematikken anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning, og hvordan kunnskap om anerkjennelsens framturen i klasseromsforskning vil kunne bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksiser og læringsmiljø.

I den forbindelse vil forskningsspørsmålet være:

Hvordan framtrer tematikken anerkjennelse i klasseromsforskning, og hvordan vil kunnskap om anerkjennelsens framturen i klasseromsforskning kunne bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø?

Formålet med studien er å frambringe kunnskap som kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

Studien ønsker å klarlegge hva anerkjennelse kan være, hvordan anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning samt si noe om hvordan anerkjennelse kan spille inn i utviklingen av inkluderende praksis og læringsmiljø. Klasseromsforskning betraktes som en del av utdanningsforskningen, som omfatter forskningsprosesser som kan dekke kunnskapsbehovet om og for utdanningssektoren (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å gjøre dette vil masterprosjektet benytte teori om anerkjennelse som verktøy for å analysere anerkjennelsens framturen i klasseromsforskning. Det som kommer fram ved å analysere funn fra forskning i lys av teori, vil være gjenstand for diskusjon om hvordan anerkjennelse kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

2. Anerkjennelse innenfor inkluderende læringsmiljø

Hvordan vi kan forstå anerkjennelse som en mulig faktor som kan gi retning til utvikling av inkluderende læringsmiljø gjør at forståelsen av inkluderende læringsmiljøer må avklares innenfor konteksten av denne studien. Det er dokumentert at inkluderende læringsmiljøer har god effekt på elevenes trivsel og læring (Meld. St. 21, 2017), og det er viktig å tydeliggjøre hvilke faktorer som bidrar til denne gode effekten. Hvilken mulig rolle anerkjennelse har, må også klarlegges.

2. 1. Studiens innramming av inkluderingsbegrepet

En viktig forutsetning for inkluderende læringsmiljø er at praksisen må være inkluderende (Booth & Ainscow, 2000). Praksis kan sees på som inkluderende så lenge den er i tråd med verdiene som ligger bak inkludering. I Norge er disse blant annet nedfelt i Grunnloven (1814, § 104), Opplæringsloven (1998, § 1-1.), Overordnet del til læreplanverk for grunnskolen (2017) samt i menneskerettighetene (1948). Booth & Ainscow (2000) legger fram et system av verdier som virker inn på inkludering i *Index for Inclusion* (2000). Disse verdiene omfatter blant annet kjærlighet, likeverdighet, deltakelse, rettigheter og respekt for mangfold.

Verdier som er styrende for inkluderende utdanning

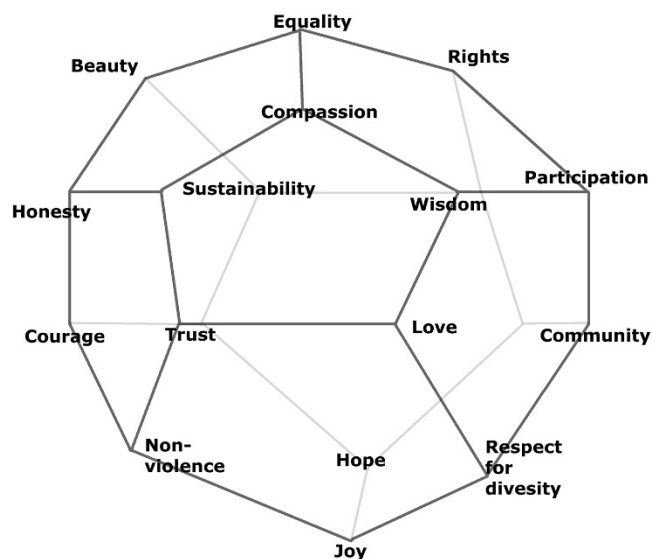


Fig. 1. Et rammeverk for inkluderende verdier, etter (Booth & Ainscow, 2000, s. 11).

Ainscow (2005) peker på at inkluderende praksis dreier seg om sosiale læringsprosesser som finner sted i en gitt kontekst, og som påvirker menneskers handlinger og tenkningen som styrer deres handlinger. Dette er i tråd med Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv (Kroksmark, 2006; Säljö, 2016) og med Wengers situerte perspektiv på læring (Wenger, 2008). Felles for disse pedagogiske retningene, som har hatt innflytelse og fremdeles har det innen pedagogisk tenkning i norsk skole, er at læring sees på som en utviklingsprosess som skjer med individer som samhandler med hverandre i et lærende fellesskap. Selve kunnskapsbegrepet kan sees i sammenheng med det Wenger (2008) kaller praksisfellesskap (Communities of Practice). Gjennom et gjensidig engasjement, felles foretak og et delt repertoar danner lærerne kunnskapen sammen. Denne kunnskapen innebærer "å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger innenfor ulike fagområder og temaer" (Udir, 2017, s. 10). En viktig del av kunnskapen som lærere nytter i praksis er ervervet gjennom høyere utdanning (Dahl & Ekspertgruppa, 2016; Molander & Terum, 2008). Innenfor et situert perspektiv på læring er kompetanse (knowing) mer interessant enn kunnskap (knowledge) (Säljö, 2016, s. 138). Kompetanse innebærer at mennesker er "i stand til å bruke sine evner, talenter og ferdigheter i å utføre ulike oppgaver" (Tønnesvang, 2015, s. 155). I Overordnet del til ny læreplan (2017) legger de til at kompetanse er å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. Kompetanse innebærer "forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning" (Udir, 2017, s. 10). Disse perspektivene danner bakgrunnen for hvordan masterprosjektet ser på kunnskap og kompetanse i denne studien.

Begrepet "inkluderende læringsmiljø" er et resultat av en politisk prosess som har foregått gjennom flere år. Begrepet nevnes én gang i "Kultur for Læring" (2004) der begrepet kobles til tilpasset opplæring for alle uten at det utdypes hva som menes med begrepet. "I tillegg foreslår utvalget at skoleeieren skal etablere et kvalitetssikringssystem som kan dokumentere hvordan skolene iverksetter et inkluderende læringsmiljø og gir tilpasset opplæring til alle" (Forskningsdepartementet, 2004, s. 126). Stortingsmeldingen sier at læringsmiljøet skal være trygt og godt for elevene, både faglig og sosialt. "Et godt læringsmiljø er avgjørende for elevenes faglige og sosiale utvikling" (Forskningsdepartementet, 2004, s. 128–129).

I Opplæringsloven § 9 A-2 står det at "Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova, 1998). Skolen skal, ifølge

Opplæringsloven § 9 A-3, "arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, ... " (1998, § 9 A-3). Selv om ordet inkludering ikke brukes i lovteksten er det implisitt at "alle elevar" betyr at alle elever skal inkluderes siden loven er fundamentert på inkluderende verdier som ligger til grunn for skolens opplæring.

For å finne fram til begrepets innhold kan det være nødvendig å se på hvordan styringsdokumenter omtaler "læringsmiljø". I Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2016) omtales elevenes læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Fem faktorer er sentrale: Læreren evne til å lede klasser og undervisningsforløp, positive relasjoner mellom elev og lærer, positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, godt samarbeid mellom skole og hjem og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 97).

Dette sammenfaller med Stortingsmelding 21 (Meld. St. 21, 2017). Når "læringsmiljø" kobles til inkluderingsbegrepet betyr det at verdiene bak inkludering er styrende for hvordan læringsmiljøet utformes og praktiseres.

Med læringsmiljø menes gjerne de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Arbeidet for å sikre elevene et trygt og godt læringsmiljø består av en rekke faktorer, som vennskap, gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev, lærerens evne til god klasseledelse, skole-hjemsamarbeid, det fysiske miljøet på skolen og kultur for læring blant elevene. At elevene opplever å ha et godt og inkluderende læringsmiljø, er ett av de tre overordnede målene for skolen. (Meld. St. 21, 2017, s. 46)

Positivt læringsengasjement og gode relasjoner er to nøkkelfaktorer i det å utvikle inkluderende læringsmiljøer ifølge Haug (2020). Han beskriver positivt læringsengasjement som elevenes deltakelse, involvering, motivasjon og god måloppnåelse. "Engagement is a prerequisite for a high level of learning and is an indicator of a well-functioning learning environment" (Haug, 2020, s. 305). Haug (2020) beskriver videre gode relasjoner mellom lærere og elever som positive, trygghets- og tillitsskapende samt støttende. "There is a high volume of research endorsing that social support from teachers and fellow pupils are associated to a well-functioning learning environment" (Haug, 2020, s. 305).

Læringsengasjement og gode relasjoner er nødvendig for at "skolen skal bidra til at elevene utvikler seg som personer, tilegner seg faglig kunnskap og opplever fellesskap" (Meld. St. 6, 2019, s. 32). Et godt læringsmiljø skal omfatte alle deler av det psykososiale miljøet, slik som "vennskap, inkludering og forebygging av krenkelser, trakassering, vold og mobbing" (Meld. St. 6, 2019, s. 24). Haug (2020) viser til Danforth når han sier at inkluderende læringsmiljø dreier seg om skolens ansvar for å sikre likeverdige muligheter og sosial rettferdighet i tråd med menneskerettighetene (Haug, 2020, s. 305). Fra elevens perspektiv omtales læringsmiljøet som atmosfæren, den sosiale samhandlingen, støtten og vurderingen elevene opplever i skolen (Haug, 2020, s. 305). Elementer som virker inn på inkluderende læringsmiljø kan her oppsummeres og illustreres som et system av konsentriske sirkler som virker gjensidig inn på hverandre.

Et forslag til en oversikt over inkluderende læringsmiljø

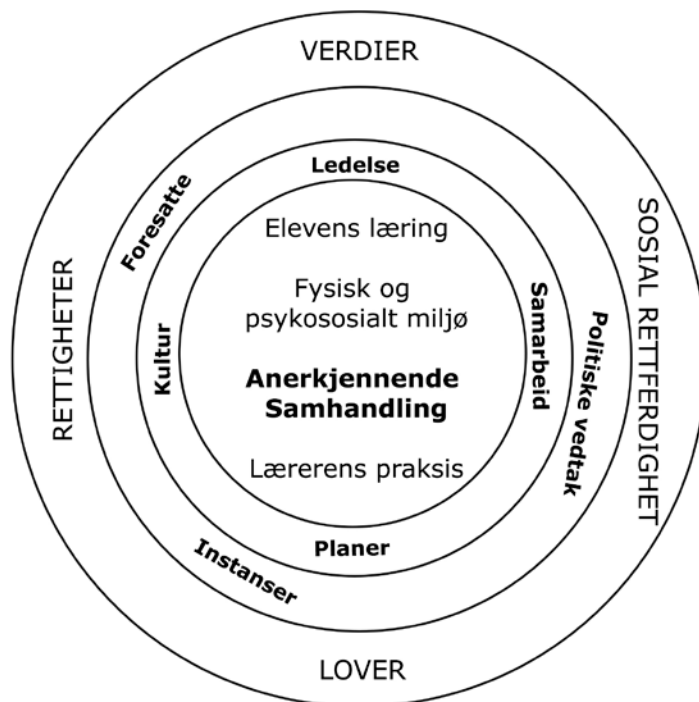


Fig. 2. Inkluderende læringsmiljø, min modell, etter Bronfenbrenner (Kvello, 2008).

Kjernen i det inkluderende læringsmiljøet er lærerens kompetanse til å drive inkluderende praksis, det fysiske- og psykososiale miljø og den samhandlingen som foregår blant elever og

lærere (Booth & Ainscow, 2000; Haug, 2020; Meld. St. 6, 2019). Anerkjennende samhandling foreslås i sentrum for inkluderende læringsmiljø. Anerkjennende samhandling kan sees på som en operasjonalisering av rettigheter, inkluderende verdier og sosial rettferdighet som er styrende for skolens virksomhet (Nikolaisen Jordet, 2020).

Menneskerettighetene slår som nevnt fast at alle mennesker er verdige, og alle menneskers iboende verdighet skal anerkjennes (UN, 1948). Alle elevers rett til skolegang og opplæring er forankret i Opplæringsloven (1998). Det er bred politisk enighet om elevenes rett til deltakelse i skolen og dette er nedfelt i styringsdokumenter og skolens læreplan (Udir, 2017). Det er også bred enighet om et sosialt rettferdighetsideal der alle elever får opplæring og mulighet til å bruke sine evner og virkeliggjøre sitt potensiale (Haug, 2017). En viktig bestanddel i sosial rettferdighet er anerkjennelse av personers autentiske identitet og mulighet til selvrealisering (Fraser, 2010; Honneth, 2004; Lazzeri, 2009; Pettersen & Simonsen, 2010). Autentisitet, det å få "være menneske på min egen måte" er sentralt i det å få kunne framtre som aktør innenfor et mangfoldig fellesskap (Ohna, 2003; Taylor, 1994).

De inkluderende verdiene nestekjærighet, likeverdighet og solidaritet som er beskrevet i Grunnloven (1814), Opplæringsloven (1998) og i Læreplanen (2017) samsvarer med Honneths (2008) tre sfærer for anerkjennelse; kjærighet, rettigheter og solidaritet. Disse sfærene er dimensjoner som kan uttrykke kvaliteter ved og kjernen i samhandling (Benjamin, 1990; Stern, 2003). Kunnskaper om disse forholdene antas dermed å kunne bidra til å styrke læreres kompetanse innenfor inkluderende praksis, og på den måten bidra til utviklingen av inkluderende læringsmiljøer. Dette bringer oss over til å undersøke hvordan anerkjennelse kan kaste lys over kvaliteter ved samhandling som videre kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

2. 2. Anerkjennelse – "the missing link?"

Det kan være fullt mulig å være til stede i et klasserom og samtidig føle seg fremmedgjort. Det kan også være mulig å delta i gruppesamarbeid og oppleve krenkelser. Det er til og med mulig å utføre et adekvat læringsarbeid, men likevel kjenne på følelsen av *ikke god nok* (Hedegaard-Soerensen & Grumloese, 2020). Fraser (2001) peker på at likeverdig deltakelse kan rettferdiggjøre krav om anerkjennelse innenfor samhandlingens mangfold. "... *participatory*

parity [...] can justify claims for recognition as normatively binding on all who agree to abide by fair terms of interaction under conditions of value pluralism" (Fraser, 2001, s. 27). Med dette mener hun at deltakelsen må være likeverdig for å kunne oppleves som rettferdig for den enkelte innenfor fellesskapet (Honneth, 2004). Hun antyder at deltakelse må inneholde "noe mer" enn bare deltakelse for å oppleves som rettferdig. Det er flere faktorer som virker inn på i hvilken grad deltakelse kan lede til en opplevelse av å være inkludert. Forskning viser koblinger mellom inkludering og måloppnåelse ut fra et deltakerperspektiv (Florian et al., 2017). Det som ikke er tematisert like tydelig er hvordan kvaliteten ved samhandlingen mellom lærer og elev påvirker elevens utvikling og læring. Anerkjennelse, som et uttrykk for kvaliteten ved og kjernen i samhandling er ikke undersøkt i like stor grad i forskning.

Retten til å delta i opplæringen innenfor fellesskapet i det ordinære klasserommet var et viktig prinsipp da Essungaskolen i Sverige endret sin praksis i perioden 2007 til 2010 (Persson & Persson, 2012). Skolen var rangert som en av de dårligste i landet etter nasjonale prøver i 2007. Som en del av endringsarbeidet med å utvikle skolen, ble alle elever som var del av segregerte grupper tilbakeført til ordinære klasser høsten 2007. Dette gjaldt rundt 25% av elevene på 6.-9.trinn. Våren 2010 var Essunga blant Sveriges beste skoler. Studien er gjennomført innenfor et institusjonsteoretisk perspektiv og sier noe om hvordan endringer i regler, rutiner, struktur og organisasjon har virket inn på skolens utvikling. Studien sier ingenting om endringer i lærerens instruksjoner i klasserommet, møtet med enkelteleven eller kvaliteten ved samhandling mellom deltakerne i læringsmiljøet. Dette var heller ikke i studiens søkelys. Hensikten var å kunne vise at alle elevene deltok i ordinær undervisning, og at skolen ble en av landets beste etter tre år.

Deltakelsens betydning har vært fokus for en rekke studier som viser at økt grad av deltakelse fører til økt grad av inkludering. Fairview School gjennomgikk en utvikling fra 2010 til 2013, der de fikk betegnelsen "inadequate" av skoleinspektørene i 2010, til "outstanding" i 2013 (Florian et al., 2017). De to siste tiårene har det vært en økende interesse for å finne forhold ved deltakelse som kan virke inn på barns opplevelse av å være inkludert.

I nevnte "rammeverk for deltakelse" er begrepet deltakelse knyttet til fire forhold: Access, collaboration, achievement og diversity (Florian et al., 2017; Florian & Spratt, 2013). Ved å observere samhandlingen i klasserommet samt intervju lærere fikk forskerne informasjon om hvorvidt de fire kategoriene bidro til elevens inkludering.

Rammeverket er brukt både som analyseverktøy av det som foregår i læringsmiljøet, men også som veiledning til videre utvikling av lærere og skoler. Denne måten å tenke om deltakelse på har vært fruktbar og flere skoler har videreutviklet sin inkluderende praksis på bakgrunn av denne tenkningen (Florian et al., 2017). De tre første kategoriene (access, collaboration og achievement) er kategorier som kan observeres om den enkelte elev av den voksne i klasserommet. Man kan se at eleven har tilgang, man kan se om eleven samarbeider og man kan se på læringsresultatene. Den siste kategorien, mangfold, er ikke like lett å få øye på. Det blir da naturlig å spørre seg hva det betyr at eleven er mangfoldig. Siden denne kategorien strengt tatt ikke er individorientert, men rettet mot det mangfoldige fellesskapet, er kategorien operasjonalisert ved å se på relasjonene mellom deltakerne. Det skal være aksept og anerkjennelse i relasjonene, men rammeverket utdyper ikke hva som menes med aksept og anerkjennelse eller spesifikt hvordan man skal observere det. Det pekes på at "læreres responser i nåtiden kan påvirke barns kapasitet til å lære, og dette perspektivet er essensielt i å utvikle inkluderende utdanning, men er ofte ikke fokus for forskning" (Florian et al., 2017, s. 249, min oversettelse). I rammeverket knyttes dermed deltakelsesbegrepet til samhandling innenfor både et inkluderings- og et anerkjennelsesperspektiv. Hva som menes med aksept og anerkjennelse eller læreres responser krever videre forskning.

2. 3. Anerkjennelse - å skape rom for eleven

Begrepet intersubjektivitet, det som skjer i samhandlingen mellom mennesker, er brukt for å klargjøre hvordan deltakelse kan bety noe for meningsdanning, kunnskapskonstruksjon og gjensidighet (Helgevold, 2016). "Participation can then be understood in terms of involvement in meaning making, knowledge construction and mutual will formation" (Helgevold, 2016, s. 318). Denne måten å se deltakelse på, som et intersubjektivt fenomen, omtaler Wright (2006) som "genuine participation". "Genuine participation should not be limited to mere presence or activity, but should comprise complex involvement" (Wright, 2006, s. 160). Ved at læreren holder tilbake, sender videre og ikke gir elevutsagn umiddelbar vurdering, anerkjennes elevens bidrag som noe verdifullt inn i klassefellesskapet (Helgevold, 2016). De tre prinsippene "the act of holding back", "the act of passing on" og "the act of non-valuing" bidro til å skape rom for deltakelse for elevene (Helgevold, 2016).

Ved å bedre gi rom for at alle ulike elever kan framstå som aktører, er det større mulighet for at eleven skal kunne oppleve seg som er fullverdig medlem, som anerkjent. "A central question is how the teacher can establish and support a learning community in diverse classrooms where the different learners are recognized as participants, not just recipients" (Helgevold, 2016, s. 1). Helgevold (2016) viser til Rommetveits begrep "attuning to the attunement of the other" for å vise til samhandlingens gjensidige betydning. Stern (2003, s. 205) bruker begrepet "inntoning" for å vise til det som skjer mellom mennesker når de stiller seg inn på den andres følelsesmessige kanal. "Inntoning er et intersubjektivt trekk som uttrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uten å imitere det nøyaktige atferdsmessige uttrykket for den indre tilstand" (Stern, 2003, s. 209). Det betyr at det læreren tror, vet og gjør innen inkluderende praksis virker inn på samhandlingen og de beslutningene læreren tar (Florian & Black-Hawkins, 2011). Læreres kompetanse og kvaliteten på undervisningen er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Haug, 2017). For å realisere inkluderende opplæring er det nødvendig å fortsatt utvikle læreres kompetanse. "This has to be done systematically and must be empirically documented. It will be crucial to reveal the challenges involved in inclusive education and to develop ways in which teachers can meet them. To do so will take time and effort" (Haug, 2017, s. 215).

2. 4. Anerkjennelse - en forutsetning for læring

Det trengs fremdeles mer kunnskap om den kompetansen læreren må inneha for å lykkes med inkluderende praksis. Det behøves mer kunnskap om samhandlingens kjerne, anerkjennelse. Det trengs også mer kunnskap om hvordan anerkjennelse kan bidra til å uttrykke kvaliteter ved samhandling. Videre trengs det mer kunnskap om sammenhengene mellom verdiene bak inkluderende opplæring og den praksis som gjennomføres. Det kan det tenkes at disse forholdene har sammenhenger med hverandre.

Anerkjennelse er en forutsetning for læring, ifølge Nikolaisen Jordet (2020). Ved å synliggjøre en samhandling som er anerkjennende og preget av de tre dimensjonene; kjærlighet, likeverdighet og sosial verdsettelse, undersøker denne studien hvordan anerkjennelse kan gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

2. 5. Studiens oppbygning

I fortsettelsen presenteres Honneths (2008) teori om anerkjennelse for å kunne bruke begrepet som et analytisk verktøy. Videre presenteres metode med innsamling og analyse av data fra forskningsartikler i kapittel fire. Resultatene fra analysen vil presenteres i kapittel fem i lys av Honneths (2008) teori. Disse fortolkningene vil være gjenstand for drøftingen i kapittel seks. Til slutt vil studien konkludere med hensyn til studiens formål og forskningsspørsmål.

3. En teori om anerkjennelse som analytisk rammeverk

I tråd med Säljö (2016) kan man si at ulike perspektiver på det vitenskapelige synet på læring virker inn på hvordan vi oppfatter og forstår kunnskap og læring. Når denne studien søker å frambringe kunnskap som kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø er det av betydning hvilket perspektiv som legges til grunn for hvordan studien forstår begrepet anerkjennelse. Perspektivet som legges til grunn for å bruke anerkjennelse som et analytisk verktøy vil derfor redegjøres for her.

3. 1. Anerkjennelse: Kjernen i, og kvaliteten ved samhandling

Det finnes flere ulike perspektiver på anerkjennelse som bidrar stykkevis til å bringe klarhet rundt begrepet. Disse omfatter psykoanalytisk teori som sier at kjernen i måten mennesker samhandler på, er gjensidig anerkjennelse (Benjamin, 1990). Et annet perspektiv omhandler anerkjennelse som en vei til utvikling av kulturell identitet (Taylor, 1994). Anerkjennelse som identitetsdannelse er også et element i Frasers (Fraser, 2001; Honneth, 2004; Riddell, 2009) overordnede teori om sosial rettferdighet. Hun kobler anerkjennelse til sosial rettferdighet ved å si at anerkjennelse er viktig i forhold til menneskers kulturelle og sosiale liv, som en identitetsskaper. Innenfor dialektisk relasjonstenkning viser Løvlie Schibbye til at anerkjennelse er en forutsetning for menneskelig utvikling. "Hun (Løvlie Schibbye) argumenterer for at en anerkjennende relasjon er en forutsetning for overskridende utvikling, fordi den både gir rom for selvhevdelse og individualitet og for tilknytning og bekreftelse" (Bae & Waastad, 1992, s. 25). Hun peker også på anerkjennelsens intersubjektive dimensjon ved å vise til Hegels tenkning: at vi er avhengige av andre for å bli autonome. "Paradoksalt nok er det bare gjennom den andres bekreftelse/anerkjennelse at vi får et forhold til oss selv og kan utvikle et differensiert og selvstendig selv" (Bae & Waastad, 1992, s. 25).

Disse perspektivene ser på ulike dimensjoner eller ulike forhold ved anerkjennelse uten at de utgjør en selvstendig teori som kan brukes som analytiske briller til å studere hvordan anerkjennelse framtrer innen klasseromsforskning.

Det er imidlertid én teori som omfatter alle de nevnte forholdene ved anerkjennelse og setter disse i system. Teorien presenteres av Axel Honneth (2008) i hans verk "Kamp om

anerkjennelse" som kom ut første gang i 1992. Her utleder Honneth en fullstendig teori om anerkjennelse slik den utspiller seg som en kamp i tre ulike sfærer: kjærlighet i nære relasjoner, rettigheter og likeverdighet i forhold til samfunnet og solidaritet som sosial verdsetting fra fellesskapet. Teorien vil bli brukt som analytiske briller for å studere hvordan anerkjennelsens tre sfærer kan identifisere og romme uttrykk for kvaliteter ved samhandling.

3. 2. Honneths første sfære: Kjærlighet

I de nære relasjoner med omsorg, tillit og kjærlighet utvikler barnet selvtillit. Honneth (2006, 2008) beskriver denne formen for anerkjennelse som en affektiv form. "Psykoanalysens utforskning av den tidlige barndommens interaksjoner har vist at den affektive bindingen til andre personer er en prosess som bare kan lykkes hvis spenningen mellom symbiotisk selvoppgivelse og individuell selvhevdelse blir opprettholdt" (Honneth, 2008, s. 105). Barnet trenger både å erfare ubetinget kjærlighet for å kunne utvikle evne til tilknytning og tilhørighet, og barnet trenger å erfare at det kan løsrive seg for å kunne bli selvstendig. Begge disse prosessene er sentrale i denne sfæren som Honneth (2008) kaller kjærlighet. Med kjærlighet mener Honneth (2008) noe mer enn ren fysisk, kroppslig eller intim kontakt. Honneth (2008) sikter til det å ta ansvar for barnets ve og vel og vise omsorg og godta barnet slik det er.

Anerkjennelsesmåten er emosjonell hengivenhet. Gjennom kjærligheten får barnet tro på seg selv, at det er verdifullt og at det er et selvstendig individ. Selv om denne prosessen med å utvikle seg til å bli et autonomt vesen begynner i de første nære relasjonene, slutter det ikke her. I følge Honneth (2008) fortsetter denne prosessen så lenge individet lever.

Honneth (2006, 2008) viser til Winnicotts psykoanalytiske perspektiv når han skal beskrive hvordan barnets selvforhold skal utvikles, først gjennom en "symbiotisk knytning" til moren, og deretter en "løsrivning" som fører til at de begge opplever den andre som en uavhengig person (Honneth, 2008, s. 107). Winnicott beskriver barnet som uløselig knyttet til mors omsorg på alle plan i sine første levemåneder. Gradvis løses den gjensidige avhengigheten opp, og barnet blir mer og mer selvstendig. "Mor og barn er gjensidig avhengige av hverandre i denne fasen av symbiotisk enhet, og den kan derfor bare opphøre når begge hver for seg oppnår større uavhengighet" (Honneth, 2008, s. 108). Kvaliteten på både symbiosen og separasjonen fører til utviklingen av det selvforholdet som kalles *selvtillit*. Med Honneths (2008) ord kan prosessen

med løsrivning fra mor kalles en kamp for anerkjennelse fordi barnet kjemper for å bli et selvstendig vesen. Barnet kjemper en kamp for å bli anerkjent som autonom. En vellykket symbiose og løsrivning gjør barnet i stand til senere å gå inn i andre nære affektive forhold og samtidig kunne være alene, og glad i seg selv.

I denne forstand er 'evnen til å være alene' det praktiske uttrykket for et individuelt selvforhold som Erikson sammenfatter under betegnelsen 'selvtillit', det vil si at småbarnet gjennom å være trygg på morens kjærlighet utvikler en tillit til seg selv som gjør det mulig for det å være alene med seg selv uten bekymringer. (Honneth, 2008, s. 113)

Ulike former for ringeakt kan føre til feilutviklinger av individets selvforhold. Det kan være voldtekt eller andre former for fysiske eller psykiske krenkelsener som hindrer utviklingen av en sunn form for selvtillit. Konsekvensene kan være at individet ikke klarer å være alene uten angst eller store bekymringer. Videre kan opplevelsen av å ikke bli anerkjent som autonomt individ i løsrivningsprosessen føre til enten selvopptatthet eller behov for symbiotisk avhengighet. Honneth (2008) viser til Benjamin sine psykoanalytiske undersøkelser med utgangspunkt i objektrelasjonsteorien, der hun har studert dynamikken i forvrengte kjærlighetsrelasjoner mellom voksne. Hun fant at sykdomsmønstre i kjærlighetsrelasjoner ofte enten førte til overdrevet jegerorientering eller en overdreven avhengighet til den andre. "Ifølge Jessica Benjamin er det ingen tvil om at slike forvrengninger av anerkjennelsesbalansen skyldes psykiske forstyrrelser som er forårsaket av feilutviklinger i barnets løsrivelse fra moren ..." (Honneth, 2008, s. 115).

Denne formen for anerkjennelse er den mest grunnleggende formen, og den blir en forutsetning for de andre anerkjennelsesformene som kommer når individet inngår i samhandling med andre i et større fellesskap. "Dette grunnsjiktet av emosjonell trygghet, som ikke bare foreligger i erfaringen, men også i ytringen av egne behov og fornemmelser, og som den intersubjektive kjærlighetserfaringen bidrar til, utgjør den psykiske forutsetningen for å utvikle enhver annen form for selvrespekt" (Honneth, 2008, s. 116).

Det blir da av stor betydning i skolen, at anerkjennelse i form av kjærlighet håndteres ut fra et pedagogisk perspektiv der emosjonell trygghet og støtte anses som viktige prinsipper for elevens positive læring og utvikling.

3. 2. 1. Kjærligheten i læringsmiljøet

Hvorvidt man kan forvente at læreren viser kjærlighet overfor elevene blir da et avgjørende spørsmål. Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012, s. 6) bygger blant annet på menneskerettighetene der menneskeverdets ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende. Lærere skal være omsorgsfulle og fremme likestilling og likeverd (Utdanningsforbundet, 2012, s. 7). Dette er en del av lærerprofesjonens etiske ansvar, og det å ha tillitsfull samhandling med både barn og voksne. Det heter videre at "... vi skal støtte det enkelte barn og den enkelte elev i sitt livsprosjekt" (Utdanningsforbundet, 2012, s. 4). Selv om ordet "kjærlighet" ikke blir brukt i lærernes etiske plattform er innholdskomponentene trygghet, omsorg og ansvar tydelige. Liknende etiske formuleringer finnes også i andre profesjoner som arbeider nært mennesker som sykepleiere og omsorgsarbeidere (Delta, 2017; NSF, 2007). Dette er i samsvar med Honneth (2008) sin bruk av sfæren kjærlighet, der omsorg, støtte og en ubetinget aksept av barnet slik det er, danner grunnlaget for barnets positive selvutvikling. Ut fra Honneth (2008) sin teori blir lærerens kjærlighet avgjørende for barnets fortsatte utvikling av det å stole på seg selv og å kunne inngå i nær samhandling med andre. Ut fra lærerens skjønn og etiske vurderinger må hun variere i hvilken grad og på hvilken måte anerkjennelse i form av kjærlighet skal utøves overfor det enkelte barn.

3. 3. Honneths andre sfære: Rettigheter

I den offentlige sfæren, eller i forholdet til staten gis individet rettigheter på lik linje med alle andre medlemmer av samfunnet (Honneth, 2006, 2008). Den enkelte gjør seg fortjent til disse rettighetene ved at han velger å følge de allmenne normer og regler. Gjennom å innordne seg samfunnets regler blir han anerkjent som et fritt vesen, som en person. Dette er en universell respekt som gis i form av kognitiv anerkjennelse fordi individet er i besittelse av personens egenskaper. "Å leve uten individuelle rettigheter betyr at det enkelte samfunnsmedlemmet ikke har mulighet til å utvikle selvrespekt" (Honneth, 2008, s. 129). Barnet har rett til å bli fullverdig deltaker i klassens læringsmiljø, og dette kan betraktes som anerkjennelse av elevens rettigheter. Å bli nektet denne retten vil være en form for krenkelse der ekskludering er resultatet.

I følge Honneth (2008) fører anerkjennelse av rettigheter til utvikling av det positive selvforholdet, selvrespekt.

Det som er likt ved den rettslige sfære og den primære sfære er at anerkjennelsesstrukturen bygger på gjensidighet. Vi kan kun oppfatte oss selv som rettighetsinnehavere dersom vi viser den samme forpliktelsen overfor de andre medlemmene av fellesskapet som rettighetsinnehavere. Selvforholdet som utvikles er selvrespekt fordi barnet erfarer å ha tilgang til og rett til det samme som alle de andre. Barnet er likeverdig, en del av fellesskapet, en deltaker med de samme retter og plikter som de andre. Som en fullverdig deltaker som følger normene til fellesskapet er barnet dermed anerkjent. "Den rettslige anerkjennelsen av mennesket som person, kan derfor ikke graderes ..." (Honneth, 2008, s. 121). Dette er i kontrast til den solidariske sfære der det nettopp er personens egenskaper og ferdigheter som graderes og verdsettes. I rettssfæren utvises derimot en form for kognitiv respekt overfor individet siden individet følger de forpliktelsene og normene som også de andre medlemmene av fellesskapet følger.

To bevissthetsoperasjoner synes å flyte sammen i den rettslige anerkjennelsen, fordi den dels forutsetter en moralsk kunnskap om våre rettslige forpliktelser overfor autonome personer, samtidig som det er den empiriske situasjonsfortolkningen som i utgangspunktet forteller oss om vår konkrete motpart er et vesen med egenskaper som utløser disse forpliktelsene. (Honneth, 2008, s. 122)

Individet kan krenkes ved å bli nektet rettigheter eller bli fratatt rettigheter samt bli ekskludert fra fellesskapet. Å bli fratatt eller nektet visse rettigheter i fellesskapet kan tolkes som at personen ikke er moralsk tilregnelig på lik linje med de andre medlemmene av fellesskapet, og det kan dermed skade personens selvforhold, selvrespekten. Å bli sosialt ekskludert eller fratatt rettigheter kan føles som om man ikke er fullverdig medlem, og heller ikke likestilt med de andre medlemmene. "Erfaringen av å nektes rettigheter faller derfor typisk sammen med et tap av selvrespekt, det vil si av evnen til å forholde seg til seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner for alle medmennesker" (Honneth, 2008, s. 142). Med tapet av rettigheter og med fare for miste respekten for seg selv kan det oppstå en kamp der individet i opplevelsen av skam, sinne eller fornedrelse søker etter anerkjennelse. Slik kan individer eller grupper bli

motivert for politisk kamp eller motstand for å kjempe for sine rettigheter som likeverdige medlemmer av fellesskapet.

3. 3. 1. Rettighetene i læringsmiljøet

Det er flere sider ved anerkjennelse av barns rettigheter som kommer til syne innenfor inkluderende praksiser. For det første har alle barn rett til tilpasset opplæring ut fra sine evner og forutsetninger, og hvert barn har rett til å få denne opplæringen innenfor rammene av et klassefellesskap. Retten til tilpasset opplæring er en lovfestet rett som er forankret i Opplæringsloven (1998, § 1-3). Retten til å tilhøre et fellesskap av klasse eller basisgruppe er nedfelt i Opplæringsloven (1998, § 8–2), og den er formulert for å sikre barns mulighet for sosial tilhørighet. Anerkjennelse som rettighet fører da til både verdimeslige og praktiske utfordringer i det å tilpasse opplæringen til den enkelte og til fellesskapet samtidig.

For det andre skal opplæringen skje ut fra verdien om "barns beste" (Lovdata, § 104, 2.ledd) og prinsippet om at barnet har rett til å uttale seg og bli hørt i saker som vedrører barnet. Retten til å uttale seg, bli hørt og barnets beste skal gi føringer for hele skolens virksomhet og er forankret både i FN's Barnevernskonvensjon (2004), Grunnloven (1814) og Opplæringsloven (1998). I Grunnloven er dette uttrykt slik:

Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrd i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget. Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn. (Lovdata, § 104, 1. og 2.ledd)

Barn har likevel ulike muligheter og forutsetninger for å kunne uttrykke seg og bli hørt. Noen barn kan ha vanskeligheter med både språk og andre former for kommunikasjon. Når Honneth (2008) omtaler anerkjennelsens rettighetsdimensjon handler det ikke bare om at man skal stille de samme ressursene tilgjengelig for barn, men man skal ta hensyn til barnets kapasitet for å kunne gi barnet mulighet til deltakelse som fullverdig medlem av fellesskapet. I et læringsmiljø med alle sine varierende faktorer med ulike lærere, elever, foresatte, ledere, utstyr og materiell er dette en reell pedagogisk utfordring.

3. 4. Honneths tredje sfære: Solidaritet

Mens rettens anerkjennelse er knyttet opp mot det som er likt ved alle individene i samfunnet, er anerkjennelse som solidaritet knyttet opp mot en sosial verdsetting av de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre (Honneth, 2008). En persons ferdigheter og prestasjoner bedømmes ut fra i hvilken grad de bidrar til å oppfylle samfunnets kulturelt definerte verdier. Ved å være annerledes, særegen og unik bidrar individet til å gi samfunnet større verdi. Å respektere andres bidrag inn i samfunnet i egenskap av deres spesielle egenskaper kaller Honneth (2006, 2008) anerkjennelse som solidaritet. "En person kan nemlig bare føle seg "verdifull" hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med andre" (Honneth, 2008, s. 134). Anerkjennelse som solidaritet kan krenkes ved nedverdiggelse eller en nedvurdering av ferdigheter og prestasjoner.

Selvforholdet som utvikles kaller Honneth (2008) selvverdsetting. En slik verdsettelse kan være knyttet til en gruppe ved at hele gruppen anerkjennes for sitt spesielle bidrag, og medlemmene kan dermed oppleve en form for gruppestolthet. Siden hele gruppen blir verdsatt, kan det enkelte medlem kjenne på solidaritet i forhold til de andre medlemmenes verdsettelse som del av gruppen. Den enkeltes individuelle prestasjoner eller særegne egenskaper kan videre være gjenstand for en individuell anerkjennelse som kan styrke selvverdsettelsen og bekreftelse av tilhørighet. "Den sosiale respekten som individet i tråd med de kulturelle standardene nyter i kraft av sine prestasjoner, må nå ikke tilkjennes hele kollektivet, man kan relateres positivt til individet selv" (Honneth, 2008, s. 138). Slike prestasjoner trenger å ha en verdi også for resten av gruppen eller fellesskapet for å kunne være opphav til å bli verdsatt av fellesskapet. "I den grad alle samfunnsmedlemmene kan verdsette seg selv på denne måten, kan vi snakke om en posttradisjonell tilstand av samfunnsmessig solidaritet" (Honneth, 2008, s. 138). Man kan si at den enkelte blir verdsatt eller gitt en gradert form for verdi avhengig av hvordan samfunnet vurderer denne egenskapen som verdifull.

Dermed kan individet også oppleve ringeakt ved erfaringen av å bli "nedgradert". Det kan hende at individets egenskaper ikke blir verdsatt av fellesskapet. "Den enkeltes erfaring av en slik sosial nedvurdering faller derfor typisk sammen med et tap av selvverdsetting, det vil si av muligheten til å forstå seg selv som et vesen som verdsettes i sine karakteristiske egenskaper og ferdigheter" (Honneth, 2008, s. 143). En form for ringeakt eller miskjennelse av mine egne spesielle ferdigheter eller egenskaper vil også kunne hindre meg i å erfare at jeg er en unik

personlighet som ikke kan representeres av andre (Honneth, 2008). Denne formen for anerkjennelse eller miskjennelse er sterkt knyttet opp mot det begrepet Mead kaller "selvrealisering" (Honneth, 2008, s. 95). "Med selvrealisering forstår Mead en prosess hvor subjektet utvikler ferdigheter og egenskaper som har en unik verdi for den sosiale omverdenen, og hvor subjektet bare kan overbevise seg om denne verdien gjennom interaksjonspartnerne anerkjennende reaksjoner" (Honneth, 2008, s. 95).

Ringekt står i Honneth sin teori (2008) som det komplementære begrepet til anerkjennelse. Med ringekt vises det til menneskets sårbarhet, og denne sårbarheten oppstår i spenningen mellom individualisering og anerkjennelse. Siden mennesket har behov for å bli anerkjent som seg selv, slik det er som individ, er ringekt når individet opplever å ikke bli anerkjent som seg selv. "Ettersom ethvert menneskes normative selvilde (Meads meg) er avhengig av stadig å kunne stadfestes av den andre, henger erfaringen av ringekt sammen med en krenkelse som kan føre til at hele personens identitet bryter sammen" (Honneth, 2008, s. 140). Dette betyr at en persons selvforhold, som beskrives med begrepene selvillit, selvrespekt og selvverdsetting dannes gjennom spenningen av ulike grader av anerkjennelse og ringekt. Til de tre formene for anerkjennelse finnes det tilsvarende tre former for ringekt som i ulike grader, fysisk og /eller psykisk, kan ryste en persons selvforhold. Det er her Honneths teori (2008) forklarer det som Hegel og Mead ikke besvarte, nemlig "... hvordan erfaringen av ringekt er forankret i subjektens affektive opplevelser på en slik måte at de kan motivere til sosial motstand og konflikt, det vil si til en kamp om anerkjennelse" (Honneth, 2008, s. 141). Med dette mener Honneth (2008) å si at dersom et menneske opplever urett, krenkelse eller å ikke bli anerkjent, kan personen oppleve å havne i en kamp der hun kjemper for å bli anerkjent. Noen kamper kan vinnes gjennom forsoning, mens andre kamper, som følge av grove krenkelser, gjerne varer livet ut. Seksuelle overgrep eller mobbing gjennom flere år er former for ringekt som kan ha stor innvirkning på en persons selvforhold, og dermed også være en kime til en stadig kamp for å bli anerkjent. Selv om utfallet av kampen om anerkjennelse kan variere, er likevel slutttilstanden et ønske om "det gode liv" eller "det gode samfunn" ifølge Honneth (2008).

3. 4. 1. Solidariteten i læringsmiljøet

Læringsmiljøets rikdom kan være at det inneholder alle slags annerledesheter og at summen av de ulike elevenes særegne bidrag kan komme til uttrykk og skape et læringsmiljø som rommer

alle. Biesta (2015) viser til Arendt og Lévinas når han omtaler subjektets unikhet som "uerstattelig". Menneskets unikhet er ikke bare koblet til betydningen "forskjellig fra de andre", men også til at det er noe ved meg som ingen andre kan erstatte. Slik får hver elev verdi som uerstattelig fordi de, i egenskap av å være et subjekt, har en unik verdi som ingen andre kan erstatte i deres sted. "Her er unikhet ikke et spørsmål om forskjell – et tredjepersonperspektiv – men et spørsmål om uerstattelighet – et førstepersonperspektiv. Det handler om å gjøre 'det ingen andre kan gjøre i mitt sted' " (Biesta, 2015, s. 200).

I læringsmiljøet kan det å være annerledes eller forskjellig føre til at andre samles om en felles oppfatning av at "sånn er han". Merkelapper eller *labelling* kan føre til mobbing, stigmatisering og utenforskap som ikke er i tråd med verdiene i Opplæringsloven (1998). "Alle som arbeider på skolen, skal følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg" (1998, §9 A-4, 1. ledd). Å stå samlet for å skape et trygt skolemiljø er å vise solidaritet med alle som er en del av læringsmiljøet. Solidaritet er forankret i Opplæringsloven, som en del av det verdigrunnlaget skolen bygger på (1998, § 1-1, 2. ledd), og det særegne eller unike ved hver elev ivaretas ved at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til hver elev (1998, § 1-3).

Honneth (2008) sier at denne formen for anerkjennelse legger grunnen for individets mulighet for selvrealisering, og at en slik anerkjennelse er intersubjektiv i sin natur. "Ettersom det her dreier seg om en sosial identitet, virkeliggjøres den i relasjon til andre. Den må anerkjennes av andre for å få den verdien som vi ønsker at den skal ha" (Honneth, 2008, s. 95). Siden det er samfunnets kulturelt definerte verdier som er styrende for hvorvidt en solidarisk anerkjennelse gis, kan man tolke Honneth (2008) som at anerkjennelse innenfor denne sfæren har et tosidig løp. Det ene dreier seg om anerkjennelse som kan lede til barnets selvrealisering av sitt eget livsprosjekt, mens det andre dreier seg om anerkjennelse av barnets ferdigheter som bidrar til samfunnets utvikling. "Ettersom personenes ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut fra i hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personer" (Honneth, 2008, s. 131). På den måten kan man antyde en sammenheng med den solidariske sfæren og med skolens tosidige formål om å danne og utdanne barn for framtiden. Elevene skal få utvikle kunnskap og ferdigheter for "... å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringsloven, 1998, § 1-1, 5. ledd).

Å tørre å vise seg fram for andre med ens egne særegenheter, mangler eller styrker kan være et dristig prosjekt for barn, så vel som for voksne. Det forutsetter en indre trygghet og selvtillit samt mot til å tørre å feile. Innenfor klassens læringsmiljø handler det her om at det skal være trygt å stå fram som annerledes. Solidariteten dreier seg om at verdier, normer og holdninger i læringsmiljøet rommer en slik aksept og støtte til den enkelte som er annerledes og unik. Læringsmiljøet i klasse A er da ikke identisk med læringsmiljøet i klasse B fordi læringsmiljøet kan sees på som syntesen av alle menneskelige bidrag inn i klassen. Derfor kan lærerens arbeid være svært ulikt i klasse A i forhold til i klasse B. Lærerens rolle og utfordring blir å arbeide med de elevene som er i den aktuelle klassen mot det å utvikle et læringsmiljø som rommer hele mangfoldet av elever.

3. 5. Skolen, en intersubjektiv arena

Barn lærer gjennom samhandling med andre (Honneth, 2008; Säljö, 2016; Wenger, 2008). På den måten formes også identiteten, gjennom en gjensidig anerkjennelsesprosess (Honneth, 2008). "Det er gjennom fellesskapet at subjektet i samhørighet med andre dels inngår i et fellesskap hvor det kan gjenkjenne seg selv, dels blir anerkjent for sin egen unike partikularitet - som særegent individ" (Honneth, 2005, s. 16, min oversettelse). Dersom Honneths begrep (2008) *fellesskapet* blir forstått som elevenes inkluderende læringsmiljø kan da *Inkludering av mangfoldet* bety at hver elev har rett på å bli akseptert og anerkjent som unikt individ med de samme rettighetene som andre deltakere i læringsfellesskapet.

Ved å bruke Honneths rammeverk (2008) som et analytisk redskap for å kunne si noe om hvordan anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning, flyttes fokuset fra samfunnet som kontekst og over til samhandlingen i læringsmiljøet. Det kan være fornuftig å bruke Honneths rammeverk (2008) til å identifisere kvaliteter ved samhandling, fordi noe av det særegne ved elever i skolen er at de er til stede i de tre sfærene (kjærlighet, rettighet og solidaritet) samtidig, som et medlem av et felles dannelses- og læringsmiljø.

I læringsmiljøet kan den første sfæren (kjærlighet) forstås ved at eleven trenger omsorg og støtte både faglig og sosialt for å kunne utvikle selvtillit som setter eleven i stand til å mestre livet alene og gå inn i samhandling med andre. Den andre sfæren (rettighet) kan forstås ved at eleven trenger å bli møtt likeverdig med de samme rettighetene som de andre, slik at eleven kan bli en fullverdig deltaker i læringsmiljøet. Å bli møtt med aksept for, og i solidaritet med ens

annerledeshet, eller unikhhet, legger grunnlaget for elevens selvverdsetting og mulighet for å realisere sitt potensiale, som samsvarer med Honneths (2008) tredje sfære (solidaritet). I analysen er den voksnes praksis og barnets behov søkt identifisert gjennom å studere uttrykk for kvalitet i samhandling innenfor hver av de tre sfærene. I kapittel 4.5 forklares det hvordan teorien vil bli brukt som analytisk verktøy.

4. Metode

Metoden har til hensikt å frambringe kunnskap om anerkjennelse slik det framtrer som fenomen i klasseromsforskning. Formålet med studien er å frambringe kunnskap som kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

I denne studien er metoden en litteratur review (Jesson, Matheson, & Lacey, 2011). Metoden er valgt fordi forskningsartikler som er publisert i norske og internasjonale vitenskapelige baser regnes som en sikker kilde til troverdig informasjon. Det ville samtidig ha vært et for omfattende arbeid å studere hvordan anerkjennelse framtrer ved observasjon, innenfor masterprosjektets rammer. En litteratur review av flere studier som undersøker samhandling innenfor læringsmiljøet fremsto da som den mest hensiktsmessige metoden. Artikkene er vurdert av andre forskere og gjennomgått streng sensur før de er godkjent for publikasjon og på den måten kvalifisert som troverdige.

4. 1. Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er en samlebetegnelse på metoder som søker en forståelse av sosiale fenomener. Kvalitative metoder retter søkelyset mot hvordan vi "lever vårt liv" og hvordan dette kan forstås fra innsiden" (Thagaard, 2018, s. 11). Dette er aktuelt for masterprosjektet siden søkelyset er på hvordan lærere og elever opplever samhandlingen i læringsmiljøet. Mens kvantitative metoder omhandler et fenomens utbredelse preges kvalitative metoder av ønsket om å si noe om hvordan et fenomens innhold er. "Kvalitativ forskning er med andre ord (mer) innholdssøkende, mens kvantitativ forskning er (mer) innholdsstyrt" (Widerberg, 2001, s. 15). Siden denne studien har som formål å frambringe kunnskap om fenomenet anerkjennelse slik det framstår i klasseromsforskning, kan metoden kalles kvalitativ. Målet er å forsøke å finne ut noe om anerkjennelse, uttrykt som kvaliteter ved samhandling, og mulige følger av en slik betydning for videre utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

4. 1. 1. Hermeneutikk - å skape forståelse gjennom fortolkning

Når man konstruerer en forståelse av hvordan anerkjennelse framstår innen klasseromsforskning, skjer det nødvendigvis en fortolkning av materialet. Hvordan denne fortolkningen foregår, vil

påvirke hva som trer fram som viktig ved fenomenet. Prosessen med å prøve å forstå ulike fortolkninger av en tekst kalles hermeneutikk (Kvale & Brinkmann, 2019). "Hermeneutikk innebærer en omhyggelig søken etter mening uten forventninger om at det er mulig å finne akkurat én mening, eller at den vil være forankret i et uangripelig grunnlag [...] Hermeneutikken utvider synsfeltet vårt, peker mot ny mening og stimulerer til videre samtale" (Noddings, 1997, s. 95). Forskningsartiklene som utgjør grunnlaget for analysen er tolket som helheter, i forhold til tekstenes ulike deler, de andre tekstene samt i forhold til denne studiens formål. Det har vært en vekselvirkning der enkelte sider ved et fenomen er forsøkt tolket i forhold til fenomenet som helhet. En slik fortolkningsprosess kan kalles en hermeneutisk prosess. Forskeren søker å finne en dypere og mer fundamental forståelse av fenomenet. Det foregår en vekselvirkning i forståelsen av tekstens ulike deler og teksten som helhet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette prinsippet om vekselvis å søke mening mellom delene og helheten kalles den hermeneutiske sirkel siden forståelsen av fenomenet gradvis bygges opp slik at man får bedre forståelse for hver sirkel man fullfører. Forståelsen av fenomenet er da ikke statisk, men dynamisk i vekselvirkning med den forståelsen man får gjennom lesing og fortolkning av stadig flere tekster. I denne studien har fortolkningen skjedd gjennom en analytisk prosess der tekstenes ulike temaer har blitt identifisert. Artiklene og de enkelte delene er gjennomgått flere ganger og fortolket i forhold til innhold fra andre artikler. Referanser fra artiklene er blitt kodet innenfor det temaet som passer til referansens meningsinnhold. Deretter er ulike temaer sammenlignet med hverandre på kryss av tekstene. Temaer med samsvarende innhold er blitt konsentrert, mens temaer med utfyllende innhold er fortolket og utvidet gjennom meningsfortolkning (Kleven & Hjordemaal, 2018). Noen av fortolkningen har ført til nye undertemaer som er blitt konsentrert eller meningsfortolket. Disse fortolkningene blir presentert i studiens analysekapittel.

4. 2. Konseptuell litteraturstudie

Denne studien er utført som en konseptuell litteraturstudie. En konseptuell litteraturstudie søker å sammenfatte områder med begrepsmessig kunnskap som kan bidra til en bedre forståelse av et fenomen (Jesson et al., 2011). Metodisk har dette vært en strukturert prosess rettet mot en fortolkning av hvordan anerkjennelse framtrer som fenomen i klasseromsforskning. Fortolkningen har skjedd gjennom å bruke teori om anerkjennelse som analytisk verktøy for å

konstruere en forståelse av hvordan anerkjennelse framtrer som fenomen. Jesson, Matheson og Lacey (2011) betegner literature review som en sammenhengende helhet der de to ytterpunktene betegnes som "narrative review" og "systematic review". Det finnes ulike måter å gjennomføre et review på mellom disse ytterpunktene.

Denne studien ligger nært et narrativt review ved at "purposeful sampling" (Patton, 2002, s. 272) av artikler er brukt som utvalgsmetode. Et personlig utvalg av materiale som forskeren mener gir et viktig bidrag til studien er vanlig innen kvalitative litteraturstudier som konseptuelle litteraturstudier. Et systematic review er oftere brukt innenfor kvantitative studier der fremgangsmåtene er mer regelstyrte og standardiserte (Jesson et al., 2011). I denne konseptuelle studien er et hensiktsmessig utvalgt brukt fordi artiklene har kommet med bidrag som har blitt vurdert som informasjonsrike i forhold til studiens forskningsspørsmål og formål.

The logic and power of purposeful sampling lies in selecting *information-rich* cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term *purposeful* sampling. (Patton, 2002, s. 273)

Forskingsspørsmålet "Hvordan framtrer tematikken anerkjennelse i klasseromsforskning, og hvordan vil kunnskap om anerkjennelsens framtrede i klasseromsforskning kunne bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø?" har ligget til grunn for søk etter anerkjennelse innen klasseromsforskning. Bestemte kriterier for inkludering og ekskludering er brukt for å velge ut relevant materiale, og framgangsmåten for å finne og velge ut data er beskrevet konkret og eksplisitt i kapittel 4.4. Dette gjøres for å styrke studiens reliabilitet. Forskningsprosessen gjøres transparent slik at den kan vurderes av utenforstående og om ønskelig gjentas av andre forskere (Thagaard, 2018). Dette er gjort ved at fortolkninger er forklart i analysedelen samt at alle søk og utvalg av artikler er vedlagt for kontroll og etterprøving (Vedlegg 1).

Forskningsartikler der anerkjennelse framtrer, i læringsmiljøet innen ordinære skoler, vil danne materialet som blir grunnlaget for analyse. For å få svar på forskningsspørsmålet om hvordan anerkjennelse framtrer i den utvalgte forskningslitteraturen, anvendes Honneth sin teori om anerkjennelse (2008) som analytisk modell. Teoriens tre sfærer (kjærlighet, rettighet og

solidaritet) vil legges til grunn for en deduktiv tilnærming til å analysere hvordan anerkjennelsesfenomenet framtrer innen klasseromsforskning.

4. 3. Troverdighet, gyldighet og forskningsetiske vurderinger

En studies troverdighet handler om hvordan deltakere og andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene i prosjektet og de resultatene som presenteres (Thagaard, 2018). Metode, analyse og resultater er søkt beskrevet så nøyaktig som mulig i denne studien nettopp for at andre skal kunne vurdere studiens troverdighet.

Studien søker å konstruere en forståelse av hvordan anerkjennelse framtrer innen klasseromsforskning i lys av Honneths teori om anerkjennelse (2008). Det som kommer fram, kan antas å være gyldig innenfor konteksten av klasserom i ordinære skoler.

Å innta en forskerposisjon når man samtidig er profesjonsutøver, kan virke inn på og farge hvordan artikler fortolkes og forsås. Det å forske i eget felt som lærer behøver ikke være en faktor som svekker studiens troverdighet, men det blir en del av "forskerens epistemologi" eller "teoretiske verdenssyn" (Lenz, Balkin, Smith, & Flamez, 2017, s. 95). Dette forskerblikket ligger til grunn for selve studiens formål og hvordan fortolkninger gjøres, og troverdigheten kan styrkes gjennom en grundig, gjennomsliktig og åpen prosess. I følge Ricoeur kan man unngå å svekke studiens troverdighet og gyldighet, ikke ved å fornekte forskerens subjektivitet, men ved å "kvalifisere forskerens personlige forståelse" (Ricoeur, 1981, s. 220). En slik kvalifisering er søkt ved å legge fram teori så utfyllende og grundig som mulig, samt gjennom å tydeliggjøre hvordan teorien kan anvendes til å kaste lys over anerkjennelsens framtrøden i klasseromsforskning. Dette er med på å styrke sannsynligheten for at resultatene kan være relevante innenfor andre situasjoner (Thagaard, 2018). Det er gjort eksplisitt hvordan Honneths tre sfærer (2008) brukes i analysen av forskningsartiklene. Kriterier for utvalg og metodiske framgangsmåter beskrives utførlig slik at forskningsarbeidet framstår som transparent. På denne måten kvalifiseres min subjektivitet som forsker, og min erfaring fra praksis som lærer kan bidra til å styrke forståelsen av anerkjennelse som et teoretisk begrep og empirisk fenomen.

Etikk i forskning handler blant annet om å ta hensyn til eventuelle respondenter, personvern og anonymitet. Denne studien er ikke innmeldt til NSD siden personopplysninger ikke blir behandlet. Ved litteraturstudier er det særdeles viktig å gi nøyaktige henvisninger til den

litteraturen som brukes, siden dette utgjør datagrunnlaget for analyse og konklusjon (NESH, 2016). Alt materiale som er brukt i masterstudien er forsøkt, etter beste evne, behandlet så nøyaktighet og respektfullt som mulig. "Den enkelte forskeren eller studenten må utøve sin virksomhet med integritet og omgås kildematerialet med redelighet" (NESH, 2016, s. 28). De forskningsetiske forpliktelsene dreier seg både om interne normer knyttet til forskersamfunnet, samt eksterne normer knyttet til forholdet mellom forskning og samfunn. Overordnet er vitenskapens viktigste ideal om å søke etter sannhet (NESH, 2016). I masterstudien søkes det etter redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon og en streben etter upartiskhet og åpenhet i forhold til usikkerhet i forbindelse med fortolkninger, drøfting og konklusjon.

4. 4. Utvalg og innsamling av data

Anerkjennelsens framturen innenfor klasseromsforskning har omfattet kontekster som "elevenes læringsmiljø", "elevenes praksisfellesskap" og "inkluderende praksiser i klassen" i tråd med hvordan studien forstår inkluderende læringsmiljø i kapittel 2.1. En slik tilnærming er valgt for å kunne få tak i ulike læringsmiljø som kan betegnes som klasserom, der fenomenet anerkjennelse framtrer. Den brede tilnærmingen innebærer at søk er gjort på både engelsk og norsk for å kunne undersøke relevant forskning både i og utenfor Norge. Det er søkt etter anerkjennelsens framturen ved bruk av det norske ordet "anerkjennelse" og det engelske ordet "recognition". Ulike endelser er tatt med ved å bruke stjernesymbol (*). Bruk av stjernesymbolet (*) muliggjør alle alternative endelser ved ordet *recogni**. Dermed omfatter søket ord som *recognise*, *recognize* og *recognition*. I første fase er det gjennomført et identisk, bredt søk i ti søkekataloger etter ordet *anerkjennelse (recogni*)*, begrenset til tidsperioden januar 2015 til februar 2020. Pilotsøk etter alternative ord som "acknowledge" førte ikke til spesifikke treff på fenomenet innenfor klasseromsforskning og ble derfor ikke brukt. Søk etter ord fra teorien, som "kjærlighet", "rettighet" og "solidaritet" ble også gjort som pilotsøk. Resultatene var vanskelige å sortere og fortolke innenfor fenomenet anerkjennelse i læringsmiljøet. Ordene ble derfor ikke brukt i videre søk. Alle søkeord, begrensninger og treff er dokumentert i vedlegg 1.

4. 4. 1. Kriterier for utvalg

Studiens forskningsspørsmål er: Hvordan framtrer tematikken anerkjennelse i klasseromsforskning, og hvordan vil kunnskap om anerkjennelsens framtrede i klasseromsforskning kunne bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø?

Følgende, forhåndsbestemte kriterier har styrt søkeprosessen og utvelgelsen for å finne artikler der tematikken anerkjennelse framtrer innen klasseromsforskning:

1. Anerkjennelse framtrer som fenomen, i tråd med teorien i denne oppgaven
2. Anerkjennelse omhandler alle elever i læringsfellesskapet i ordinær grunnskole
3. Empirisk studier, fagfelleverdert

I de følgende tre avsnittene vil begrunnelsene for kriteriene utdypes.

1. Anerkjennelse framtrer som fenomen, i tråd med teorien i denne oppgaven

Det første kriteriet som er brukt for utvelgelse er at fenomenet anerkjennelse må være nevnt i enten tittel, sammendrag (abstract) eller som innholdskomponent, operasjonalisert ved å studere artikkelens nøkkelord. Dette er ikke en ren deduktiv, kausal prosess, for en artikkel kan omhandle viktige sider ved anerkjennelse selv om det ikke kommer fram av tittel eller sammendrag. Det er forsøkt å finne artiklers implisitte tema, der det er mulig, nettopp for ikke å gå glipp av viktig informasjon om anerkjennelse. Ved utvalg av tekster på bakgrunn av implisitte temaer er sentrale ord fra teorien brukt til å vurdere om fenomenet framtrer i artikkelens sammendrag. Dette har vært ord som *kjærlighet*, *rettighet*, *solidaritet* og *tilhørighet*. Implisitte temaer kan være vanskelige å oppdage, men artikkelen kan likevel inneholde relevant informasjon om fenomenet. Samtidig kan fenomenet være nevnt både i tittel og i sammendrag uten at ordets betydning omhandler *anerkjennelse* slik det framkommer gjennom denne studiens teoridel. Et slikt eksempel er engelskspråklige artikler som omhandler elevers lesevaner. Der blir ofte begrepet "*word recognition*" brukt. Da menes *recognition* i betydningen "*gjenkjennelse*", og slike artikler faller utenfor studiens formål dersom dette er den gjennomgående bruken av det engelske ordet *recognition*. I siste instans er gjennomlesing av hele artikkelen brukt som kvalitetssjekk for å vurdere i hvilken grad anerkjennelse tematiseres i artikkelen.

2. Anerkjennelse omhandler alle elever i læringsfellesskapet i ordinær grunnskole

Det neste kriteriet som er brukt er at artiklens fokus skal være elever innenfor konteksten ordinær grunnskole. Dette utelukker ikke forskning som angår elever med særskilte behov eller vansker, men forskningens fokus skal da omhandle læringsmiljøet i ordinær skole der alle elever inkluderes. Dette er et sentralt kriterium dersom anerkjennelse som fenomen skal frambringe kunnskap som kan bidra til utvikling av inkluderende læringsmiljøer i den norske konteksten av en skole for alle. Forskningsartikler med spesifikt søkelys på enkeltelevers diagnoser utenfor klassens fellesskap ekskluderes da fra denne studiens analytiske grunnlag. Det kan hende anerkjennelse behandles i slike artikler, men siden studiens formål er å kunne si noe om anerkjennelse og en mulig betydning for inkluderende læringsmiljøer, faller de utenfor her.

3. Empirisk studier, fagfelleurdert

Det siste utvelgelseskriteriet er knyttet til om artiklene presenterer empirisk forskning. Med empirisk menes her studier der forskerne selv samler inn data som de analyserer og konstruerer kunnskaper fra. Kriteriet er brukt for å unngå artikler som referer til andres forskning med fare for å vanskeliggjøre, eller umuliggjøre prosessen med å kunne bekrefte den forskningen det refereres til. Bruk av dette kriteriet fører til at artikler som drøfter teoretiske sider ved anerkjennelse, eller er innlegg i diskursen rundt anerkjennelse og inkluderende opplæring faller utenfor. Dette er et nøye reflektert valg siden studien ønsker førstehånds tilgang til forskningsprosjekter. Beslutningen om å bruke kriteriet om empirisk forskning kan styrke studiens troverdighet ved at analysen kun forholder seg til primærkilder. Alle forskningsartiklene skal være fagfelleurdert, noe som er med på å øke sannsynligheten for at den valgte artikkelen er troverdig i seg selv og holder en viss vitenskapelig kvalitet.

4. 4. 2. Søkeprosessen

Datamaterialet utgjør 20 forskningsartikler som har framkommet etter søk i perioden fra år 2000 til 2020. Utvelgelsen er et resultat av en nøysom søkeprosess der totalt 287 artikler har vært til vurdering basert på tittelgjennomgang. 51 artikler ble valgt ut til gjennomlesing av sammendrag (abstract). 28 av disse ble gjenstand for full tekstgjennomgang. Av de 28 viste det seg at åtte artikler ikke presenterte eget empirisk forskningsmateriale, var kun drøfting eller ikke omhandlet elever i ordinær grunnskole. Dette kom ikke fram ved gjennomgang av abstract, og disse ble

dermed ekskludert etter gjennomlesing av hele artikkelen. Til slutt gjenstod 20 artikler som falt innenfor kriteriene og utgjør grunnlaget for studiens konseptuelle review.

Søk etter artikler er fullført gjennom tre ulike faser som forklares nedenfor.

Første søkefase

For å gjøre søk etter fenomenet anerkjennelse i klasseromsforskning er en rekke ulike digitale søkebasert brukt. Søkebasene *Norart* og *Oria* er valgt for å kunne finne forskningsartikler som er publisert på norsk eller gjennomført innen en norsk kontekst. I tillegg er *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (NPT) valgt fordi det er rimelig å anta at et pedagogisk tidsskrift kan frembringe relevante treff på anerkjennelse innenfor klasseromsforskning. De andre nordiske landene regnes i denne studien som en del av det øvrige internasjonale forskningsmiljøet. Internasjonale søkekataloger som *Eric*, *SocIndex*, *Academic Search Premier* samt *Google Scholar* er valgt på bakgrunn av Universitetets nettsider for fagdatabaser – pedagogiske fag. I tillegg er *Taylor & Francis Online* valgt siden den regnes som en anerkjent søkekatalog. To internasjonale tidsskrifter er valgt for å søke direkte på artikler innenfor klasseromsforskning og inkluderende utdanning (*International Journal of Educational Research* og *International Journal of Inclusive Education*). Alle søkene er gjennomført i februar 2020 og omfattet følgende databaser:

Søkedatabaser i fase 1

Database	Treff på anerkjennelse eller recogni*
Norart	12
Taylor and Francis Online	198
Eric	240
SocIndex	72
Academic Search Premier	734
Google Scholar	1,2 mill (26400)
Oria	2
Scandinavian Journal of Educational Research	12
International Journal of Inclusive Education	135
Norsk Pedagogisk Tidsskrift	9

Tabell 1. Søkedatabaser og antall treff i fase 1.

Tabellens høyre kolonne viser hvor mange treff som kom fram ved søk på "recogni*" eller "anerkjennelse". En tidsperiode på de fem siste år ble valgt først fordi antall treff ble for stort med et bredere tidsvindu. Et søk etter begrepet "recognition" i Google Scholar (tidsperiode 2015-2020) førte til 1,2 mill. treff den 8.februar 2020, mens et søk på "recogni*" førte til 26400 treff. Den store mengden treff gjorde at titler fra *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *Oria*, *Norart* og de to internasjonale tidsskriftene ble gjennomgått. Dette resulterte i en gjennomgang av 161 titler hvorav 14 artikler ble valgt ut til gjennomlesing av *abstract*. Åtte av artiklene falt innenfor kriteriene for utvalg. Disse omfattet to norske studier, to finske studier, to amerikanske samt én fra Australia og én fra New Zealand. Tematikker dreide seg om læreres strategier for å styrke samhandlingen i klassen, faktorer som leder til inkludering, betydningen av inkluderende verdier samt tilhørighet. Siden antall treff var relativt stort i denne fasen, ble det valgt å spisse søkene i neste søkefase. Databasene med for mange treff i første fase ble valgt til videre søk, men da ved å bruke ulike filtre for å begrense antall treff. *Google Scholar* hadde begrenset mulighet for å filtrere søk og ble derfor ikke brukt videre. De søkekatalogene som ble valgt for søk i andre og tredje fase var *Taylor & Francis Online*, *Eric*, *SocIndex* og *Academic Search Premier*.

Andre søkefase

Søket i fase to bygger på forrige søk, og nå er søket justert og begrenset til å finne artikler som omfatter kombinasjoner av søkeord (recogni*, inclusi* og educat*). I denne fasen brukes publikasjonskanalene *Taylor & Francis* samt *Eric*. For å spisse søket ytterligere ble den boolske operatøren *AND* brukt for å kombinere ord. Ved tittelsøk fører det til at artikler som inneholder både *recogni** og *inclusi** i tittelen framkommer med treff. Bruken av katalogoperatøren, *fagområde* (Thesaurus) ble videre brukt for å kunne søke på artikler innenfor området "inclusive education". Ved å bruke fagområde som begrensning får en kun treff innenfor det valgte fagområdet, og det kan være formålstjenlig siden en får presise treff innenfor akkurat inkluderende utdanning. Tidsperioden på de fem siste år ble beholdt siden antall treff som framkom nå ble redusert til ni i Taylor and Francis og 39 i Eric. Av disse 48 titlene ble ni artikler valgt ut til gjennomlesing av sammendrag. Dette var artikler som, ut fra tittelen, så ut til å samsvare med masterstudiets forskningsspørsmål. Etter gjennomgang av abstract falt fem artikler innenfor kriteriene, alle engelskspråklige. Av disse var det to norske studier. De tre andre studiene var gjennomført i henholdsvis Canada, Tyrkia og Hellas. Tematikker som fremkom var

"å late som" for å bli anerkjent, å bygge inkludering samt utvikle læreres strategier innen inkluderende praksiser. For å få fram flere treff i neste og siste søkefase, ble tidsperioden utvidet fra år 2000 til 2020. Det var videre et ønske om å spisse treffet ytterligere til fenomenet anerkjennelse innenfor læringsmiljøet. I den siste fasen ble derfor ytterligere kombinasjoner av filtre benyttet.

Tredje søkefase

Den siste søkefasen bygger på resultatene fra de to første søkene ved at søk etter *recogni** er forsøkt begrenset til færre, men mer relevante treff. Søket ble gjennomført i søkekatalogene *SocIndex* og *Academic Search Premier*. Søket er ytterligere begrenset i fagområder og da var det fornuftig å utvide tidsperioden fra år 2000 til år 2020. Dette er gjort for å fange opp artikler innen et smalere felt, men innenfor et bredere tidsperspektiv. Ved bruk av søkebasen *SocIndex* ble ordene *recogni** og *includi** kombinert ved operatøren *AND*. Fagområde (Thesaurus) ble valgt til "inclusive education". I første søkefase ga *SocIndex* 72 treff, men nå ble treffene redusert til 17, hvorav alle sammendragene ble gjennomgått.

Bruk av søkebasen *Academic Search Premier* førte nå til et treff på 50 artikler mot 734 i første søk. Dette var et resultat av filtrering av *fagområder* samt utvalgte *tidsskrift*. En kombinasjon av fagområder, antatt som relevante for forskningsspørsmålet, ble valgt. Disse var *education*, *psychology* og *inclusive education*. Å kombinere fagområder reduserer ikke antall treff, men i kombinasjon med KUN tidsskriftet "International Journal of Inclusive Education" var det hensiktsmessig med kombinasjonen av flere fagområder. I denne siste søkefasen ble 11 av artiklene valgt ut til gjennomlesing på bakgrunn av tittelen. Totalt falt syv av artiklene innenfor utvalgsriteriene i denne siste fasen, alle engelskspråklige. Tematikker omhandlet blant annet læreres praksisfellesskap og betydning for inkludering, faktorer ved ekskludering og utviklingsprogram for inkluderende praksiser.

Totalt etter alle søkefasene ble abstract fra 51 forskningsartikler gjennomgått, 28 ble valgt ut til full tekstgjennomgang hvor 20 ble regnet for å være innenfor utvalgsriteriene. Til sammen utgjorde artiklene er bredt bilde over ulike tematikker forbundet med anerkjennelse. Temaer omfattet blant annet betydningen av læreres emosjonelle støtte, elevers rettigheter og likeverd samt elevers muligheter til å oppnå sitt potensiale. Nedenfor illustreres søkefasene som en

pyramide der det første søket er bredt, med få begrensninger i fagområde eller tidsskrift, mens det siste søket er smalere ved at det er begrenset i fagområde og publikasjon/tidsskrift.

Søkefasene ved utvalg av forskningsartikler

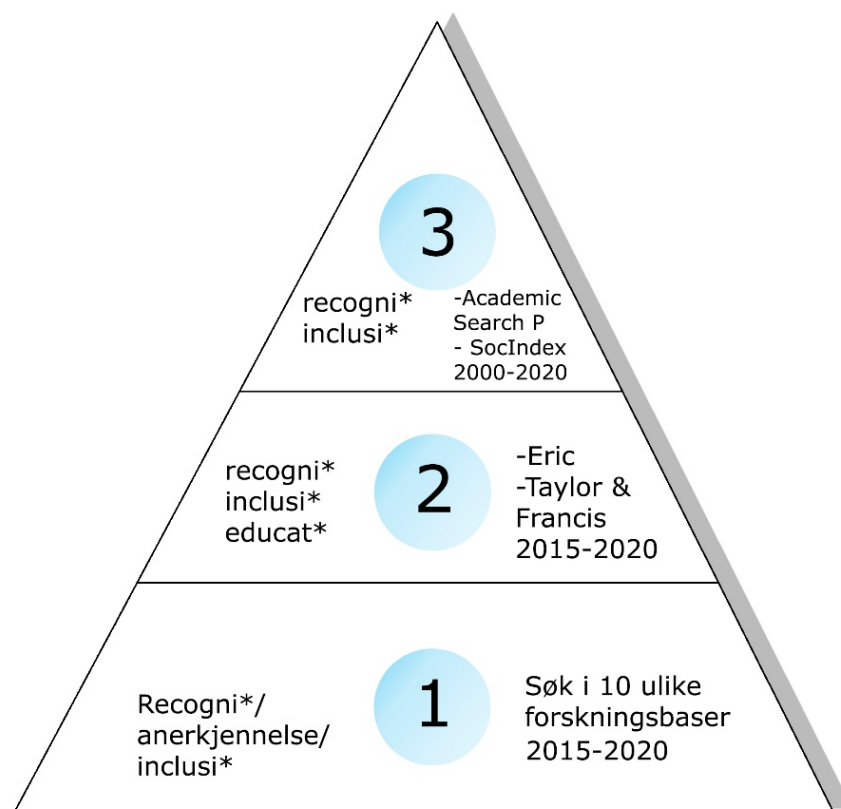


Fig. 3. Søkefasene ved utvalg av forskningsartikler

Figur 3 viser at første søkefase er et bredt søk i ti baser innenfor årene 2015-2020. Søkefase to er et smalere søk innenfor *Eric* og *Taylor & Francis* i samme tidsperiode, mens i tredje søkefase er tidsperioden utvidet til perioden 2000 til 2020 ved bruk av *Academic Search Premier* og *SocIndex*.

Hensikten med søkeprosessen har vært å finne forskningsartikler som tematiserer fenomenet anerkjennelse innen klasseromsforskning. Dette er forsøkt så presist som mulig ved å bruke filtre som frambringer treff i tilknytning til anerkjennelse og inkluderende utdanning. Ved gjennomlesing har det da foregått et utvalg av relevante studier som dreier seg om anerkjennelsens framturen innenfor det ordinære klasserommet. Artikkelen danner studiens

grunnlag for hvordan kunnskap om anerkjennelsens framtrede i klasseromsforskning kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

4. 4. 3. Et bredt geografisk søk etter anerkjennelse

Inkludering er et aktuelt tema i flere land enn i Norge og på flere kontinenter enn i Europa. Ved utvelgelse av artikler som omhandler anerkjennelse innen inkluderende utdanning har søkene derfor i hovedsak vært rettet mot engelskspråklige artikler. Anerkjennelse i denne studien dreier seg både om en fortolkning av hvordan fenomenet framstår, men også om en mulig kobling til inkluderende praksis og læringsmiljø. Det har derfor vært et underliggende ønske om å finne artikler med en viss geografisk spredning. Dette har ikke vært en del av kriteriene for utvelgelse, men noe som er observert i etterkant og en del av analysen. Masterstudien har som formål å frambringe kunnskap som kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø, og da er ikke resultatene nødvendigvis mindre troverdig om de kommer fra et spredt geografisk område. Det kan bidra til å gi et bredere og rikere bilde av hvordan fenomenet framtrer.

Slik datamaterialet framstår er det artikler fra 11 land, og kontinentene USA, Europa og Oceania er representert. Artikler fra asiatiske land har ikke vært en del av de 51 artiklene som var til gjennomgang av abstract og er da heller ikke med i datagrunnlaget. Dette kan være en mulig svakhet ved studien, for det er sannsynligvis gjort interessant forskning også i asiatiske land innenfor områdene anerkjennelse og inkludering. Selv om de 20 artiklene kun utgjør et lite bilde av den forskningen som finnes, kan de likevel si noe om anerkjennelsens framtrede, uten at man automatisk kan tenke at resultatene er allmenngyldige.

4. 4. 4. Presentasjon av utvalgte artikler

Under vises en oversikt over de forskningsartiklene som danner datagrunnlaget for analysen. Referanser til nøyaktige DOI-adresser finnes i vedlegg 1. Felles for de utvalgte artiklene er at de tematiserer fenomenet anerkjennelse innenfor læringsmiljøet i ordinære skoler. Alle artiklene legger fram resultater etter empiriske studier der forskerne har samlet inn, analysert og drøftet resultatene.

Tabellen gjør det mulig å få et raskt overblikk over temaer som er tatt opp i de ulike studiene samt hvilke metoder som er brukt. De fleste studiene har brukt kvalitative metoder som

innebærer observasjoner og intervju, men noen bruker også videoopptak eller kvantitative spørreskjemaer.

Oversikt over artiklene som utgjør studiens datagrunnlag

Forfattere/år	Land	Publikasjon	Tema	Metode	Område
(Alesech & Nayar, 2019)	New Zealand	International Journal of Inclusive Education	Lærer kompetanse: LK akseptering og belonging- Læringsmiljø, elevsentrerte aktiv.	6 caser, alder 8-15år – Case study Intervju, obs	Spes.ped inkl ord skole Klasserom
(Carrington & Robinson, 2004)	Australia	International Journal of Inclusive Education	Utvikling av en inkl. skole- lærerkomp. -Rettigheter, verdier og mangfold LK	Aksjonsforskning, mentoring Skoleutvikling	Ordinær skole, BH til 7tr
(Classen & Westbrook, 2020)	USA	International Journal of Inclusive Education	Tidlig innsats: Måle endring i inkluderende praksis: Læreres kompetanse LK	Måle effekt av ICP. Pre-post	Spes.ped inkl ord skole - Klasserom Småskolen
(Connor & Berman, 2019)	USA	International Journal of Inclusive Education	Belonging og authentic inclusion. Menneskeverd	Case: Benny, elev, narrativ stil.	Spes.ped inkl ord skole - Klasserom Grunnskole
(Finn, 2019)	Australia	International Journal of Inclusive Education	Ped.mangfold – fra klasse til studio. Fysisk læringsmiljø og inkludering	Case: endre fysisk klasserom.Child-centred pedagogy	Ord.skole
(Hewitt-Taylor, 2009)	UK	Blackwell Publishing Limited	Child: care, health and devel.Barn med helseutfordringer, foresattes erfaringer.	Kvalitativ studie, intervju av foresatte.	Barnehage og grunnskole
(Higgins, MacArthur, & Kelly, 2009)	New Zealand	International Journal of Inclusive Education	Sosial rettferdighet: (Fraser og Gale) Agency, competency og diversity	To studier (3årig og 1,5årig)	Spes ped Grunnskole
(Jortveit, 2018)	Norge	Norsk Pedagogisk Tidsskrift	Læreres refl. Inkl som rettigh, godhet og verdighet	Intervju 14 lærere	Grunnskole Klasse
(Kermit, 2019)	Norge	Deafness & Education International	CI – anerkjennelse, inkl. og språk. Passing. Autentisk identitet - Solidarisk anerkj.	To kval.studier, døve.Video	Barnehage Grunnskole, døve
(Lingard, 2007)	Australia Skottland	International Journal of Inclusive Education	Likegyldig ped, prod.ped. (Fraser)	Statistiske analyser av 1000 leksjoner, kl.obs	12 primary 12 secondary
(Mjelve, Nyborg, Edwards, & Crozier, 2019)	UK, Norge	British Educational Research J.	Læreres forståelse av sjenerthet. Vygotskij, begrep og språk	Intervju, observasjon av lærere, 4årig st.	Ordinær skole 1-7

(Mortier, 2020)	USA	International Journal of Inclusive Education	CoP: El. M intellektuelle utf. Wenger, rettigheter.	4 studier i USA og Belgia	Ordinær klasse SEN
(Şenay İlik & Sarı, 2017)	Tyrkia	Educational Sciences: Theory & Practices.	Lærere:tilret. IOP, kompet. Læringsmiljø, LK	Mikset: intervju 24 lærere, eksp. Kontrollgruppe 10 skoler	Ordinær skole, SEN
(Shevlin, Winter, & Flynn, 2013)	Irland	International Journal of Inclusive Education	Å utvikle inkluderende praksis. Læreres holdninger til inkludering, LK	Utforskende. Intvj. 24 lærere	Ordinær skole
(Solheim, 2019)	Norge	Int J of Learning, teaching & edu. research	Læreres komp. LK Samhandling, læringsmiljø, Pianta. Emosj. støtte	Kvalitativ 76 lærere	Ordinær skole 1-7
(Tarabini, Jacovkis, & Montes, 2018)	Spania	Journal of Youth Studies	Ekskludering. Unges stemme.	Lit Rev + kval feltarbeid m 6 fokusgr år 14-24	Ordinær skole og "second-chance school"
(Väyrynen & Paksuniemi, 2020)	Finland	International Journal of Inclusive Education	Lærers verdier og praksis. Lærersamarbeid.	Observasjon i klrom, intervju 2 år st	Ordinær klasse
(Vetoniemi & Kärnä, 2019)	Finland	International Journal of Inclusive Education	Læringsmiljø, SEN Personlige styrker som hinder mot ekskludering	Studie. Kval, 4 elevers forte. Alder 13-15år.	Ordinær skole - SEN
(Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018)	Hellas	International Journal of Inclusive Education	Bygge inkludering og resiliens. Fortelling, Rollespill og Kreativ skiving	3årig pilot, to skoler, delt. obs., video Aksjonsforskning Intervensjon	Klasse Ordinær skole
(Woodcock & Hardy, 2017)	Canada	International Journal of Inclusive Education	Læreres forståelse av inkludering. Beyond binary: exclusive or inclusive: Fraser: JUSTICE as redistribution, recognition, representation	120 lærere, Survey	Ordinær skole, 1-10

Tabell 2. De 20 artiklene som utgjør studiens datagrunnlag

Av de åtte artiklene som ble ekskludert etter gjennomlesing av full tekst handler én om unge mellom 18 og 30 år i støttebedrift (Diaz-Garolera, Pallisera, & Fullana, 2019), én handlet ikke om anerkjennelse, men læreres mestringstro (Wilson, Woolfson, & Durkin, 2020), én handlet om ungdoms politiske deltakelse utenfor skolen som arena (Percy-Smith, McMahan, & Thomas, 2019) mens de resterende fem artiklene inneholdt teoretiske perspektiver og drøfting uten å presentere egen forskning (Connolly, 2015; Cukalevski & Malaquias, 2019; Haug, 2014; Riddell, 2009; Zembylas, 2019).

4. 5. Analyseprosessen

Som en del av analysen søker forskeren å finne mening, og samtidig, skape mening ut fra datagrunnlaget (Kvale & Brinkmann, 2019). I denne studien er Honneths teori (2008) om anerkjennelse brukt som analyseverktøy for å kunne identifisere kvaliteter ved samhandling som beskrives i forskningsartiklene. Samhandlingskvaliteter danner grunnlaget for å kunne konstruere en forståelse av hvordan fenomenet anerkjennelse framtrer.

4. 5. 1. Honneths modell som analyseverktøy

Honneths (2008) modell for "de sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur" vil bli brukt som analyseverktøy for å studere hvordan anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning. Dette vil bli gjort ved at anerkjennelse vil behandles som et uttrykk for kvaliteten ved og kjernen i samhandlingen mellom deltakerne i læringsmiljøet. De tre sfærene (kjærlighet, rettighet og solidaritet) vil brukes som kategorier som kan romme ulike kvaliteter ved læreres kompetanse og elevers behov innenfor samhandlingen.

Honneths skjematiske modell (2008) forklarer hvordan et menneskes identitet og selvforhold utvikles som et resultat av en anerkjennelseskamp innen den primære sfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. Modellen gir en oversikt over anerkjennelsens ulike uttrykk innenfor hver av de tre sfærene. I den første sfæren er anerkjennelsesmåten emosjonell hengivenhet, personlighetsdimensjonen er behovs- og affektnatur, mens anerkjennelsesformen er kjærlighet i primærrelasjoner. I den andre sfæren er anerkjennelsesformen rettigheter, mens det i den tredje sfæren er solidaritet.

De sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur i Honneths teori (2008)

Anerkjennelsesmåte	Emosjonell hengivenhet	Kognitiv respekt	Sosial verdsetting
Personlighetsdimensjon	Behovs- og affektnatur	Moralsk tilregnelig	Ferdigheter og egenskaper
Anerkjennelsesformer	Primærrelasjoner (kjærlighet, vennskap)	Rettsforhold (rettigheter)	Verdifelleskap (solidaritet)
Utviklingspotensial		Generalisering, materialisering	Individualisering, egaliserings
Praktisk selvforhold	Selvtillit	Selvrespekt	Selvverdsetting
Former for ringeakt	Mishandling og voldtekt	Rettighetsberøvelse og ekskludering	Nedverdiggelse, krenkelse

Truede personlighetskomponenter	Fysisk integritet	Sosial integritet	"Ære", verdighet
---------------------------------	-------------------	-------------------	------------------

Tabell 3. Honneths modell for anerkjennelsens sosiale struktur (Honneth, 2008, s. 139).

Tabellen viser hvordan Honneths (2008) teori blant annet kobler anerkjennelsesform, praktisk selvforhold og former for ringeakt innenfor hver av de tre sfærene for anerkjennelse. Med dette viser Honneth hvordan en persons selvforhold utvikles og utvides i spenningen mellom anerkjennelsesform og ringeakt. Dette er årsaken til at han kaller teorien en "kamp" om anerkjennelse. Individet utvikler sitt selvforhold på bakgrunn av de krenkelser og anerkjennelser individet opplever. Honneth (2008) ser kampen om anerkjennelse som et naturlig menneskelig driv fra ringeakt og mot anerkjennelse.

Forhold innenfor teorien som handler om den voksnes rolle og barns behov vil være i søkelyset i analysen av forskningsartikler innenfor det ordinære klasserommet. Det kan tenkes at det er ulike kvaliteter som framtrer innenfor de ulike sfærene. For å identifisere og fortolke de ulike kvalitetene som kan støtte elevene i å mestre livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt vil kjennetegn fra teorien brukes, som vist i neste kapittel.

De tre sfærene for anerkjennelse forutsetter en utviklingsprosess der individet eller gruppen søker en hypotetisk slutttilstand. Dette er det som kan kalles "det gode liv" eller sedeligheten, som Honneth velger å omtale det (Honneth, 2008, s. 179). I en beskrivelse av begrepet sedelighet bygger Honneth på Hegel (Honneth, 2008). Med sedelighet menes individets bidrag til fellesskapet på en normativ god måte, slik at individet innenfor fellesskapets normative rammer tilfører noe positivt. Slik arbeider individene felles mot "det gode liv" (Honneth, 2008). Kanskje kan "det gode liv" innenfor konteksten av læringsmiljø bety et læringsfellesskap som er godt både for voksne og barn ved at alle blir regnet som fullverdige deltakere og opplever gjensidig anerkjennelse slik at de kan få utviklet sitt potensiale.

4. 5. 2. Sentrale ord fra teorien for å identifisere kvaliteter ved samhandling

I analysen vil sentrale ord og begreper fra teorien brukes som verktøy for å identifisere kvaliteter ved samhandlingen innenfor læringsmiljøet slik dette presenteres i forskning. Ordene beskriver den voksnes handlinger eller holdninger i forhold til barnets behov, slik de er gjengitt i den norske oversettelsen av Honneths verk (2008). Ordene som er gjengitt i tabellen representerer ikke hele teorien, men er utvalgt for å kunne fungere som rettesnor for å se etter kvaliteter ved

samhandling i forskningsartiklene. På den måten vil de teoretiske ordene fungere som identifikasjonsmarkører når informasjon fra artiklene skal kodes i analysen. Ord i artiklene som er like eller samsvarer med ord innenfor tabellens første kolonne (kjærlighet) vil kodes innenfor kategorien *kjærlighet*. På samme måte vil ord i artiklene som er i samsvar med kolonne to og tre kodes innenfor kategoriene *rettighet* og *solidaritet*.

På den måten vil sentrale ord fra teorien fungere som rettesnorer til å undersøke, sammenlikne og fortolke hvordan ord og begreper framtrer i forskningsartiklene. Ifølge Honneth (2008) er ikke sfærene gjensidig utelukkende, og et begrep kan dermed opptre i flere sfærer. Det kan ha betydning for fortolkningen i analysen ved at en ikke "låser" forståelsen av for eksempel tilhørighet til kun å gjelde klassens fellesskap. Honneth (2008) peker spesielt på betydning av den første sfæren som en forutsetning for de andre. Kanskje kan det bety at kvaliteter ved samhandlingen som blir fortolket innenfor kjærlighetssfæren kan ha betydning for mer enn forholdet mellom lærer og elev.

Ord fra teorien brukt som identifikasjonsmarkører i analysen

Kjærlighet	Rettighet	Solidaritet
-En forutsetning Barnet (opplevelse) Selvtillit Selvstendighet Tilhørighet Verdifull Aksept Autonom Tåle å være alene Glad i seg selv Skader Krenkelser, fys, psyk Angst Egoisme Avhengighet Voksen (kompetanse) Ansvar Omsorg Støtte Akseptere Godta barnet slik det er	Barnet (opplevelse) Selvrespekt Rettigheter Tilhørighet Følge regler Fritt vesen Respekt Fullverdig deltaker Tilgang Gjensidighet Likeverdig Skader Ekskludering Nektes rettigheter Skam Sinne Voksen (kompetanse) Gi og sikre rettigheter Innlemme som deltaker Barnets behov og kapasitet	Barnet (opplevelse) Selvrealisering Sosialt verdsatt Selvverdsetting Tilhørighet Spesielle egenskaper Annerledes Særegen, partikularitet Unik (verdi) Gi sitt bidrag Stolthet Respekt Skader Nedverdiggelse Nedvurdering av ferdigheter Voksen (kompetanse) Bekrefte Verdsette Vurdere ferdigheter

Tabell 4. Ord og begreper i Honneths modell (2008).

Tabellen viser at barnets opplevelse av forhold som tilhørighet, respekt og det å bli sosialt verdsatt henger sammen med ulike voksenkompetanser innenfor fellesskapet for at barnet skal bli anerkjent. Barnets mulighet for selvutvikling skjer i samhandlingen mellom ulike deltakere i fellesskapet. Den voksnes rolle er blant annet å ta ansvar for barnets læring og utvikling, gi kognitiv verdi og verdsette barnets særegne rolle. Disse forholdene opptrer i samhandlingen innenfor læringsmiljøet. Anerkjennelse som kjærlighet, rettigheter og solidaritet kan dermed handle om hvordan elevens læringsmiljø leves og oppleves. Ordene fra teorien vil bidra til en modell for kodingen slik det beskrives i analysens andre fase i neste kapittel.

4. 5. 3. Analysens ulike faser

Analyseprosessen har bestått av flere faser som har bidratt til en fortolkning av hvordan anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning.

Analysens første fase

Den første fasen besto i en gjennomlesing av artiklene i sin helhet med mål om å fange tekstens hovedtema samt skape en oversikt over hvordan de ulike elementene, anerkjennelsens tre sfærer (kjærlighet, rettighet og solidaritet), inkludering og inkluderende læringsmiljø framtrer. Dette sammenfaller med fortolkningsprinsippet som kalles "*tekstens autonomi*" (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237). I gjennomlesingen ble det søkt etter tekstens hovedtema og hovedtemaer. Ulike deler av tekstene ble registrert og kodet for å se hvordan de fem temaene framsto. Dette var en nødvendig gjennomgang for å kunne bli kjent med datagrunnlaget og konstruere en oversikt over artiklene og artiklenes enkelte deler. Resultatene ble manuelt registrert i regnearket Microsoft Excel for å kunne gi en enkel oversikt. Vanlige dataprogrammer representerer ofte en frihet for forskeren til å sammenstille dataene intuitivt dersom det er hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2019). Hvordan resultatene framkom av denne første fasen forklares nedenfor og presenteres som en tabell i vedlegg 2.

Denne første analysen er en "intuitiv" ordning av dataene for å se omfanget av kategoriene sfære 1 (kjærlighet), sfære 2 (rettighet), sfære 3 (solidaritet), inkludering og læringsmiljø (vedlegg 2). Dette er gjort for å skape en oversikt over i hvilken grad de ulike temaene er behandlet i studiene. Ved bruk av Blumers (1969, s.148) "sensitizing concepts" dannes et sannsynlig bilde av hvordan anerkjennelse framtrer i datamaterialet. Siden anerkjennelse ikke er

et presist definert fenomen, kan bruken av "sensitizing concept" (Blumer, 1969, s. 148) gi en antydning om hvor en skal se, og hva en skal se etter. Analysen viser at alle artiklene omhandler inkludering. Det var forventet siden inkludering var lagt inn som fagområde i søk. Tematikker som omhandler elever mestring, faglige læring og det å få utnytte sitt potensiale ble ordnet som å tilhøre sfæren solidaritet. Dermed var det heller ikke uventet at alle artiklene omhandlet solidaritet. Sfæren rettighet, er tema i 17 artikler, og den framtrer i stor grad i tilknytning til elevers rett til deltakelse og tilgang. Den første sfæren, kjærlighet, framtrer i kun 11 artikler. Tematikker som framtrer i denne første fasen dreier seg om læreres emosjonelle støtte, omsorg og å akseptere barnet som det er. Læringsmiljø er tema i 15 artikler, og det betegnes med ord som "inclusive classroom", "inclusive schooling" og "inclusive school culture". Den gjennomgående tråden er at inkluderende læringsmiljø handler om alle barns rett til sosial og faglig deltakelse med mulighet for å utvikle sitt potensiale. En slik grovsortering sier ingenting om hva de enkelte undertemaene handler om, kun i hvilken grad de tematiseres i artiklene. Bruken av "sensitizing concept" (Blumer, 1969, s.148) gjør at blikket rettes mot å se på dimensjonen kjærlighet, som viser seg å være den minst framtrede sfæren. Samtidig regnes denne sfæren som en forutsetning for de andre (Honneth, 2008), og da er det viktig å undersøke hva dette kan handle om. Kanskje det er spesifikke grunner til at denne dimensjonen kun omhandles i halvparten av artiklene, eller datagrunnlaget er muligens for lite. Eller, det kan være fordi innholdet i denne sfæren nettopp er forbundet med de to andre sfærene, og dermed er vanskelig å få øye på. Behovet for å få tak i hvordan kvaliteter ved samhandlingen kommer til uttrykk i de ulike sfærene førte til en mer presis koding av materialet.

Analysens andre fase

Den neste fasen besto i å importere artiklene som fulltekst i analyseprogrammet NVivo pro 12.6, Windows versjon. Tekstutdrag fra artiklene ble nå kodet eller kategorisert ved å bruke sfærene (kjærlighet, rettighet og solidaritet) som deduktive analysekategorier. Man kan betrakte koding som det første steget i en analyse ifølge Kvale og Brinkmann (2019). I denne analysen er en tabell brukt for å identifisere og romme sammenfallende ord fra teorien, jamfør tabell 4.

Denne kodemodellen, tabell 5, er basert på Honneths (2008) strukturelle rammeverk. Modellen brukes som briller for å se etter hvordan anerkjennelse, uttrykt ved kvaliteter ved

samhandling, kan fortolkes innenfor rammene av de tre sfærene (kjærlighet, rettighet og solidaritet).

En arbeidstabell for å se etter framturen av anerkjennelse

	Sfære 1 Kjærlighet	Sfære 2 Rettighet	Sfære 3 Solidaritet
Hvordan beskrives ... Hvilke ord og begreper brukes?			
Hva kjennetegner forhold ved lærerens praksis eller kompetanse?			
Hva kjennetegner elevens behov?			
Mangler, eller etterspørres det i studiene etter "noe mer"?			

Tabell 5. En arbeidstabell for å se etter framturen av anerkjennelse i klasseromsforskning

Tabellen viser at ord som brukes om lærerens praksis eller elevens behov ble søkt identifisert innenfor hver kodekategori (kjærlighet, rettighet og solidaritet). Lærerens praksis som omsorg, støtte og godta barnet som det er ble identifisert og fortolket innenfor kategorien kjærlighet, ved å bruke ord fra Honneths teori (2008). På samme måte ble lærerens praksis som bekrefter eller verdsetter elevens verdi og prestasjon fortolket innenfor kategorien solidaritet.

Denne sorteringen eller kategoriseringen av tekstutdrag førte til flere underkategorier innenfor hver sfære. Innenfor sfæren kjærlighet ble tekstutdragene kategorisert i åtte underkategorier som var: *Kompetanse, støtte, inkluderende læringsmiljø (iLM), omsorg, aksept, krenkelse, samhandling og tilhørighet*. Alle underkategorier presenteres i vedlegg 3 som sirkeldiagram og i tabellform. Innenfor kategorien rettighet framsto underkategoriene: *Tilgang, anerkjennelse, iLM, kompetanse, aktør, stemme, tilhørighet, medlem, deltagelse og mangfold*. Innenfor kategorien solidaritet oppsto underkategoriene: *Mangfold, kompetanse, iLM, aktør, anerkjennelse, merit, stigma, støtte, samhandling og tilhørighet*.

Analysens tredje fase

Innenfor hver underkategori ble tekstutdrag meningsfortettet til kortere formuleringer. En slik meningsfortetting kan være til hjelp for å analysere større mengder informasjon og finne den naturlige meningen som et uttrykk for essensen i tekstutdraget (Kvale & Brinkmann, 2019). Et

eksempel på en slik meningsfortetting innenfor rettighetssfæren, i underkategorien deltakelse, var å samle utdrag fra studiene med et meningsinnhold tilsvarende: "Deltakelse og tilgang er nødvendig, men krever noe mer for at eleven skal kjenne på aksept og tilhørighet." (Kapittel 5.2.1.).

Noen tematikker framstår som overordnet eller med innvirkning på flere sider ved anerkjennelse som fenomen i forskningsartiklene. Derfor ble temaer som verdier, rettferdighet, inkludering og anerkjennelse som teoretisk begrep samlet under kategorien "Anerkjennelse Generelt", for ikke å miste den kunnskapen. Disse temaene har betydning for andre ledd i forskningsspørsmålet om hvordan kunnskap om anerkjennelsens framreden kan gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø. Denne analysefasen bidro til å gi en viss oversikt over ulike tematikkens framreden innenfor de ulike sfærene. Samtidig bidro meningsfortettingen til å skape en sammenheng mellom anerkjennelse som teoretisk begrep og anerkjennelse som empirisk fenomen ved at ord fra teorien ble brukt som rettesnorer for å identifisere læreres praksis og elevers behov i samhandlingen.

For å kunne gjøre en dypere og mer kritisk fortolkning av sammenhenger mellom de ulike underkategoriene og forhold mellom hvordan de ulike artiklene presenterer det samme temaet ble det gjennomført en siste analysefase som kan kalles meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2019). Gjennom meningsfortolkning utvides det originale tekstutdraget ved at det forsterkes, bekreftes eller avkreftes av utsagn fra andre artikler i datagrunnlaget.

Analysens fjerde fase

Den siste analysefasen besto i å sammenstille tekstutdrag innenfor samme tema, men på tvers av studiene for å kunne konstruere en rikere beskrivelse av fenomenet. Det er gjennomført tekstsøk ved hjelp av NVivo for å kunne finne alle tilfeller av sentrale underkategorier i artiklene. Dette er gjort for å kontrollere om underkategorier som *tilhørighet* (belonging), *aksept* (accept/accepted), *deltakelse* (participation) og *støtte* (support) var utelatt eller manglet innenfor det kodede tekstmaterialet. Sammenstillingen av meningsinnholdet på tvers av, og innbyrdes i artiklene har gjennom en meningsfortolkning ført til teksten som utgjør analysepresentasjonen. Framstillingen av fortolkningen slik den presenteres i kapittel 5 utgjør ikke nødvendigvis den egentlige sannhet, men forskerens perspektiv på det som er blitt analysert. Ulike fortolkere vil kunne framlegge

ulike perspektiv på bakgrunn av samme analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Valg av studiens forskningsspørsmål samt hva som legges merke til av kvaliteter ved samhandling innenfor læringsmiljøet kan være preget av mitt ståsted som profesjonsutøver. Likevel søkes ikke tingliggjøring av fenomenene, men en berikelse av det subjektive, og på den måten forsøkes forskerposisjonen å kvalifiseres (Ricoeur, 1981).

5. Resultater fra analysen

Analysen har til hensikt å peke på hvordan tematikken anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning og hvordan kunnskap om anerkjennelsens framtrede i klasseromsforskning kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø. Det som kommer fram i analysen vil bli gjenstand for drøfting i kapittel seks.

Analysen vil presentere funn knyttet til hvordan anerkjennelse som fenomen framtrer ut fra Honneths (2008) tre sfærer (kjærlighet, rettighet og solidaritet). Dette er et sentralt analytisk grep som søker å bringe fram mulige sammenhenger mellom kvaliteter ved samhandling og inkluderende praksiser. Dette er ikke en eksakt framgangsmåte siden samhandlinger mellom mennesker vanskelig kan betegnes som konstante og kvantifiserbare. Likevel vil funn som peker mest i retning av *ubetinget aksept av eleven som han er* bli fortolket som innenfor kjærlighetssfæren. Det vil søkes etter kvaliteter ved lærerens praksis som kan fortolkes å ha sammenheng med elevens opplevelse av tilhørighet og aksept. Ifølge Honneth (2008) kan slike samhandlingskvaliteter være et uttrykk for anerkjennelse innenfor kjærlighetssfæren. Kvalitetene ved samhandlingen kan da lede til barnets tro på seg selv, selvtillit og evne til å inngå i samhandling i et større fellesskap.

Videre vil funn av samhandlingskvaliteter som peker mest i retning av *elevens fullverdige deltakelse i klassemiljøet* fortolkes innenfor rettighetssfæren. Funn av kvaliteter ved samhandling som peker mest i retning av *å verdsette elevens ferdigheter, prestasjoner eller potensiale* vil fortolkes innenfor solidaritetssfæren, jmfør kapittel 4.5.2. Til slutt oppsummerer analysen en fortolkning av hvordan anerkjennelsens framtrede innen klasseromsforskning antyder et innhold til inkluderingsbegrepet.

5. 1. Anerkjennelse som kjærlighet

Anerkjennelsens framtrede innenfor kjærlighetssfæren kan beskrives som kvaliteter ved samhandlingen der lærerens handlinger gir eleven en opplevelse av å være akseptert som han er (Alesech & Nayar, 2019; Finn, 2019). Dette er i tråd med Honneths (2008) første sfære, kjærlighet. Denne sfæren dreier seg om at barnet har behov for å anerkjennes som person, som det er, ubetinget. En ubetinget aksept av barnet, som det er, kan lede barnet til å stole på seg selv, mestre livet alene og danne et grunnlag for barnet til å tre inn i nære forhold med andre i et større

felleskap. Ifølge Honneth (2008) er kjærlighetssfæren fundamentet for de to andre sfærene ved at barnets evne til å mestre livet alene og bli i stand til å gå inn i relasjoner med andre legges her. Dette kan forstås som at kvaliteter ved samhandling innenfor kjærlighetssfæren kan få ringvirkninger til de andre sfærene. Analysen vil blant annet peke på kvaliteter ved samhandling innenfor kjærlighetssfæren der det kan tolkes som at positive eller negative opplevelser kan lede til henholdsvis positive eller negative konsekvenser for eleven.

Analysen vil begynne med å peke på kvaliteter ved lærerens praksis som kan fortolkes som anerkjennende samhandling innenfor dimensjonen kjærlighet. Framstillingen i delkapittel 5.1.1. vil underbygge og presentere disse. Lærerens praksis innenfor denne sfæren dreier seg om *emosjonell støtte, å tørre være personlig og dele erfaringer, akseptere barnet som det er, å holde tilbake samt være bevisst balansen mellom fysisk avstand og nærhet*. Deretter blir kvaliteter fortolket som kjærlighet innenfor skolens praksisfelleskap presentert. Til slutt peker analysen på konsekvenser for eleven når kvaliteter ved samhandlingen, fortolket som kjærlighet, uteblir.

5. 1. 1. Kvaliteter ved lærerens samhandling

Analysen viser at *lærerens emosjonelle støtte* setter elevene i stand til å bli selvstendige, uttrykke idéer og meninger og på den måten føle seg nyttige (Solheim, 2019). Læreres strategier, respekt og sensitivitet overfor hvem eleven er og hans behov kan oppleves motiverende for eleven. Positiv elevinnsats og læringsutbytte kan på den måten være "... the result of a strong student teacher relationship" (Solheim, 2019, s. 149). Jortveit (2018) bekrefter dette ved å vise til at når læreren bryr seg, viser omsorg og involverer seg kan eleven føle seg som resten av gjengen "... og blir behandlet som de andre, og føler at han eller hun har noen å gå til når det er friminutt" (Jortveit, 2018, s. 265). Betydningen av lærerens emosjonelle støtte for elevens opplevelse av trygghet og tilhørighet blir bekreftet av flere av studiene (Classen & Westbrook, 2020; Connor & Berman, 2019; Shevlin et al., 2013). Dette er i tråd med Honneths (2008) beskrivelse av samhandling innenfor kjærlighetssfæren der den voksnes ansvar og omsorg for barnet kan utvikle barnets tro på seg selv og gjøre barnet i stand til å tre inn i nær samhandling med andre. Funnet blir videre bekreftet av Alesech & Nayar (2019) der de sier at barn som føler seg trygge, verdsatt og respektert "... have improved social, emotional and academic outcomes" (Alesech & Nayar, 2019, s. 13). Eksempelet til Alesech & Nayar (2019) kan fortolkes som at samhandling preget av trygghet, verdsettelse og respekt kan forbedre barns læringsresultater. Dette er i så fall en

indikasjon på at samhandling som er fortolket innenfor kjærlighetssfæren kan få konsekvenser for barns opplevelse fortolket innenfor de andre sfærene. I dette tilfellet er konsekvensen forbedret akademisk utbytte, noe som kan fortolkes innenfor solidaritetssfæren. Dette er i tråd med Honneths (2008) påstand om at kjærlighetssfæren er en forutsetning for de andre sfærene. Funnet er i samsvar med andre funn som sier at et støttende og samarbeidende læringsmiljø har positive effekter for både "elevers kapasitet til å forholde seg til andre og til å skape kreativ og produktiv læring hos de mest sårbare elevene" (Vitalaki et al., 2018, s. 1317, min oversettelse). Dette kan tyde på at lærerens emosjonelle støtte, omsorg og det å akseptere barnet som det er, har betydning for elevens forhold til seg selv, men også for elevens akademiske utbytte (Alesech & Nayar, 2019; Solheim, 2019; Vitalaki et al., 2018).

Noen lærere *tør å være personlige og dele erfaringer* som kan gi eleven en følelse av å være akseptert. En elev forteller at han snakker med læreren om TV-episoder av "Criminal Minds". Eleven opplever læreren som god og at læreren respekterer ham fordi de snakker sammen om felles temaer som likemenn. "The English teacher is good. He respects me and we talk about all things in English" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 8). Eksempelet viser at læreren aksepterer eleven som en verdig samtalepartner, og dette oppleves som verdifullt for eleven. Eksempelet kan plasseres under sfæren rettighet siden eleven opplever seg som likeverdig deltaker i forhold til læreren. Samtidig kan eksempelet være et uttrykk for noe som skjer i forholdet mellom elev og lærer, og dermed *ikke* et uttrykk for lærerens strategi om å bringe eleven inn i fellesskapets deltakelse. Kanskje tenker læreren at de to forholdene er sammenbundet. I denne sammenhengen ble det valgt å fortolke denne kvaliteten innenfor kjærlighetssfæren. Å samhandle om felles opplevelser innenfor en ramme av aksept og respekt kan være et uttrykk for anerkjennende samhandling, og på den måten i tråd med Honneths (2008) beskrivelse av samhandling innenfor kjærlighetssfæren.

Et sentralt kjennetegn innenfor kjærlighetssfæren er den *ubetingede aksepten av barnet som det er* (Honneth, 2008). Å akseptere barnet som det er kan føre til at barnet tror på seg selv og er trygg. Lærerens evne til å akseptere barnet som det er kan føre til at barnet opplever seg som verdsatt og å høre til (Alesech & Nayar, 2019). "From the first day, the teacher understood 'things on the children's level' (Kevin: Parent interview) and accepted them for who they were" (Alesech & Nayar, 2019, s. 11). Måten læreren viste sin aksept på var ved å ta hensyn til barnets

og morens stemmer i forhold som gjaldt plassering i klasserommet og ved at læreren brukte ulike strategier for å støtte elevens sosiale deltakelse (Alesech & Nayar, 2019). Betydningen av å akseptere og godta barnet som det er kommer fram i flere studier (Connor & Berman, 2019; Finn, 2019). Vetoniemi og Kärnä (2019) kobler barnets aksept og anerkjennelse til deltakelsesbegrepet. "... but participation also involves experiences of being recognised and being accepted" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 2–3). Finn (2019) kobler barns tilgang til andre arealer enn klasserommet til at barn får oppleve å være seg selv. "The Studio was a place for Kiarnen to be himself, and you could always feel a sense of relief and calm come over him while he was in Studio" (Finn, 2019, s. 10). Læreren tok i bruk et annet rom i tilknytning til det ordinære klasserommet. Her var elevaktivitetene i mindre grad styrt av den voksne, og elevene fikk utføre flere praktiske oppgaver i samarbeid. Studien viste at elevene fikk være *seg selv* i større grad når det fysiske læringsmiljøet var utvidet utover klasserommet (Finn, 2019).

En lærerstrategi som kan lede til at barnet framstår som seg selv, med mulighet for aksept eller avvisning, er at den voksne *holder tilbake* og ikke griper inn for å styre en situasjon. Ved å "holde tilbake" gir den voksne barnet plass til å fremstå som barnet er. "... at the suggestion of Diane, he 'holds back'. By refraining from a knee-jerk intervention, David permits a space for children to see and hear Benny as he presents himself" (Connor & Berman, 2019, s. 926). Gutten, Benny, hadde diktet opp en egen lek ute på gressmatta der han løp og hoppet som en kanin, istedenfor å spille fotball. Noen voksne som sto og så på ville gripe inne for å hindre at hoppeleken ødela de andre barnas fotballkamp. Istedenfor å avvise gutten førte de voksnes avventing til at de andre barna "... seek Benny out and join in his 'game', accepting him for who he is" (Connor & Berman, 2019, s. 926). Den voksne (David) grep ikke inn i barnets lek, og ved å holde tilbake kunne gutten (Benny) bli akseptert for den han var. Eksempelet kan identifiseres innenfor kjærlighetssfæren siden barnet blir *akseptert som seg selv*, men samtidig er eksempelet også et uttrykk for *sosial verdsetting* ved at barnets idé til hoppelek fører til en sosial felleslek der flere barn deltar.

Barnets behov for *tilhørighet* er et annet sentralt aspekt ved alle de tre sfærene i Honneths (2008) teori. Tilhørighet kan tolkes som flere ulike sider av det å høre hjemme et sted der man føler seg trygg. Når læreren er den som skaper opplevelse av tilhørighet mellom lærer og elev, fortolkes tilhørighet innenfor kjærlighetsdimensjonen. Tilhørighet til klassens fellesskap som

likeverdig medlem fortolkes innenfor rettighetssfæren. Betydningen av tilhørighet og det å oppleve aksept er dermed knyttet til både læreres kompetanse og elevers opplevelse. "Acceptance and belonging are essential to human growth and development" (Alesech & Nayar, 2019, s. 1). "Når elever ikke opplever en følelse av aksept eller tilhørighet i skolen øker problemer knyttet til motivasjon og psykologiske behov" (Alesech & Nayar, 2019, s. 2, min oversettelse). Elever kan oppleve krenkelser i relasjon og kommunikasjon med de voksne som kan hindre elevers opplevelse av deltakelse og tilhørighet (Vetoniemi & Kärnä, 2019). En faktor i elevers opplevelse av å være akseptert og kjenne på tilhørighet er et varmt forhold til lærere eller andre voksne. "The students' stories revealed that the feeling of acceptance and the sense of belonging were particularly due to warm relationships with teachers and other personnel in school" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 8).

Når kjærlighetssfæren er den dimensjonen som framtrer sjeldnest i forskningsartiklene kan det ha sammenheng med at *kjærlighet* er et verdiladet fenomen som dreier seg om komplekse sider ved elev-lærer forholdet. Klem og kos mellom lærere og elever berører profesjonsetiske sider og kan være vanskelig å bedømme kontekstløst ifølge Mjelve (2019). Både voksne og barn kan ha ulike behov for nærhet i samhandlingen. *Graden av nærhet eller avstand* i samhandlingen mellom lærer og elev spiller en rolle for elevens selvutvikling og det er lærerens ansvar å vurdere denne balansen i forholdet (Mjelve et al., 2019). Mjelve (2019) peker videre på at dersom samhandlingen fører til et for nært eller for sterkt forhold kan barnet bli for avhengig av den voksne. "The teacher described his relationship to this student: 'With him, I put my arm around his shoulder, because he needs it. He would hug me, like every day... we try to tone it down because the others started reacting to him seeking contact with adults in that way.' The demand here was to reduce over-dependency on adults" (Mjelve et al., 2019, s. 1305). Honneth (2008) beskriver at barn har behov for nærhet, men dersom forholdet blir for nært, kan barnet bli uselvstendig, selvpoptatt eller avhengig av den voksne. Eksempelet viser at det kan være en delikat balanse å kunne utvise nærhet og samtidig klare å justere graden av nærhet til det beste for barnet. Å tre inn i sterke eller nære, varme relasjoner bør gjøres som bevisst strategi, innenfor en etisk dimensjon av læreres kompetanse (Solheim, 2019).

Forhold som *tillit, respekt, trygghet, godhet, gi ansvar og nærhet* er alle beskrevet som kvaliteter ved lærerens samhandling som kan lede til anerkjennelse og inkludering av elevene i

læringsmiljøet (Solheim, 2019). Slike forhold er nær knyttet til Honneths (2008) beskrivelser av den voksnes utøvelse av kjærlighet i den primære sfæren. Barnets opplevelse av trygghet, nærhet og tilhørighet kan utvikle barnets evne til å kunne inngå i nære relasjoner med andre mer perifere mennesker senere i livet (Honneth, 2008). Flere av studiene påpeker og bekrefter at læreren utgjør den viktigste og mest kritiske faktoren i utviklingen av inkluderende praksis og for elevenes læringsutbytte (Classen & Westbrook, 2020; Jortveit, 2018; Lingard, 2007; Shevlin et al., 2013). "We know that educators have a significant impact on students' learning (Waitoller and Artiles 2013) and educator quality has been the most critical variable affecting student achievement (OECD 2005)" (Classen & Westbrook, 2020, s. 2). Det kan tenkes at læreres tanker, tro og holdninger i planlegging og etterarbeid virker inn på kvalitetene ved samhandlingen (Classen & Westbrook, 2020; Mortier, 2020). Dermed kan forhold ved anerkjennelse, som uttrykk for kvaliteter ved samhandling, ha betydning for læreres profesjonelle praksisfellesskap.

5. 1. 2. Det profesjonelle praksisfellesskapet

Analysen viser at et støttende skolemiljø handler om å skape positiv samhandling mellom lærere og elever, utvise varme og motarbeide fiendskap (Vitalaki et al., 2018). En liknende beskrivelse av betydningen av et støttende voksenmiljø bekreftes av flere studier (Carrington & Robinson, 2004; Lingard, 2007; Tarabini et al., 2018). Dette tolkes som i tråd med Honneths (2008) beskrivelse av kjærlighetssfæren som en forutsetning for elevens mulighet til å tre inn i fellesskapet. Classen & Westbrook (2020) peker på at det er sammenhenger mellom skolen som organisasjon og elevers opplevelse av meningsfull deltakelse og det å bli akseptert for den de er. Solheim (2019) viser til Pianta og peker på tre domener av klasseromsinteraksjon som har betydning for elevenes læringsutbytte og samhold mellom elever og lærere. Disse domenene omtales som "emotional support, classroom organization og instructional support" (Solheim, 2019, s. 148). Vitalaki et al. (2018) peker på at utvikling av elevers selvbevissthet, empati og samarbeidsevne er avhengig av organiseringen av skolen, læreres ideologi og samhandlingen med elevene. Forhold som leder lærere til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle aspekter er komplekse ifølge Tarabini et al. (2018), og mange lærere opplever at de ikke har de nødvendige ferdighetene eller kompetansen til å mestre disse forholdene (Tarabini et al., 2018).

Det gjenstår noe for å lykkes med å videre utvikle et variert og mangfoldig læringsmiljø for studentene "... and instill confidence among teachers to develop innovative techniques and

teaching methods that promote inclusion and resilience" (Vitalaki et al., 2018, s. 1317). Fortsatt forskning er nødvendig for å kunne forstå hvordan samhandling kan bidra til å utvikle å utvikle læringsmiljø som respekterer ulikheter og fremmer barns robusthet og solidaritet ifølge Vitalaki et al. (2018). Dette bekreftes av Solheim (2019) som peker på at lærere trenger hjelp i å utvikle emosjonelt støttende læringsmiljøer. Kanskje kan videre forskning på anerkjennelse, som et uttrykk for kvalitet ved samhandling, om mulig bidra til kunnskap som kan føre til at flere elever opplever seg som verdsatt og akseptert som den de er.

5. 1. 3. Når anerkjennelse som kjærlighet uteblir

All samhandling er ikke nødvendigvis positiv. Flere artikler peker på at krenkelser av eleven *som han er* kan berøre sider ved elevens selvbilde og tro på seg selv (Higgins et al., 2009; Tarabini et al., 2018; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Tarabini et al. (2018) hevder at noen krenkelser kan føre til konsekvenser som negative følelser eller frafall. "I ended up hating the school and the teachers. I had this teacher always telling me, 'You are going to do nothing in life' and, yeah, having to deal with that I was increasingly discouraged, I started skipping almost all the lessons. (Marta, 22 years old, Group 6)" (Tarabini et al., 2018, s. 843). Eksempelet viser et utsagn fra en lærer som kan oppfattes som grovt og krenkende. Ved å si at eleven ikke kommer til å gjøre noe ut av livet sitt kan eksempelet tolkes som et uttrykk for det Honneth (2008) peker på som kjærlighetssfærens forutsetning for de andre sfærene. Ved å oppleve å bli krenket av læreren uttrykker eleven hat overfor både skolen og lærerne (Tarabini et al., 2018). Dette tolkes som at krenkelsen kan få konsekvenser for elevens følelser og motivasjon til å være en del av fellesskapet. Når eleven videre sier at hun begynte å skulke timene, så kan det tenkes at krenkelsen kan få negative innvirkninger på hennes arbeidsinnsats og resultater.

Vetoniemi & Kärnä (2019) viser til en annen ungdom som beskriver en liknende hendelse der han opplevde tilbakemeldinger fra læreren som ikke støttende: "When he writes statements where he could put positive and negative things, he writes plenty of things on the negative side. There's only one positive thing, 'a well-behaved young man' There were plenty of things I didn't recognise in myself at all" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 7). Eksempelet kan være et uttrykk for at lærerens skriftlige vurderinger ikke samsvarte med hvordan eleven opplevde seg selv. Ifølge Honneth (2008) kan dette forstås som å tilbakeholde anerkjennelse ved at gutten forventet å få

flere positive kommentarer, hvilket han ikke fikk. Når læreren, gjennom sine vurderinger, uttrykker kvaliteter ved elevarbeider, kan dette få konsekvenser for elevens selvoppfatning ifølge (Vetoniemi & Kärnä, 2019). I dette tilfellet gjenkjente ikke eleven seg selv i lærerens beskrivelser. Ifølge Vetoniemi & Kärnä (2019) kan det være et uttrykk for at eleven ikke opplevde seg som akseptert eller god nok. På samme tid kan eksempelet indikere at samhandlingen mellom lærere og elever kan skje utenfor konteksten av det fysiske møtet i klasserommet, dersom læreren gjør sine skriftlige vurderinger som en del av sitt etterarbeid. Beslutninger om hvorvidt alle elever skal få tilgang til opplæring kan tas i tid og rom utenfor elevens tilstedeværelse. Slike beslutninger kan dreie seg om anerkjennelse som en rettighet.

5. 2. Anerkjennelse som rettighet

Anerkjennelsens framtrøden innenfor rettighetssfæren kan beskrives som kvaliteter ved samhandlingen som kan henge sammen med barnets rett til å bli akseptert som fullverdig og likeverdig deltaker innenfor fellesskapet (Honneth, 2008). Dette bekreftes av Vetoniemi & Kärnä (2019) der de trekker fram elevbeskrivelser av samhandlingen som virker inn på elevens opplevelse som fullverdig deltaker i klassefellesskapet. Rettighetssfæren dreier seg om at barnet har behov for å anerkjennes som likeverdig deltaker med de samme rettene og pliktene som de andre i fellesskapet, og denne anerkjennelsen kan lede barnet til å mestre livet sammen med andre og til å utvikle selvrespekt (Honneth, 2008).

I den videre presentasjonen vil analysen vektlegge forhold som kan fortolkes som kvaliteter ved samhandling innenfor rettighetssfæren. De påfølgende delkapitlene vil peke kvaliteter ved samhandlingen som: *aktiv deltakelse og tilgang, opplevelse av likhet og likeverdighet, læringsmiljøets innvirkning* på elevens opplevelse av å være medlem av klassen samt *å ikke bli hørt, som uttrykk for krenkelse*. I artiklene framtrer læreres kvaliteter for å sikre elevers fullverdige deltakelse med ord som: *verdsatt og anerkjent som medlem, verdsette elevers ulikheter, samarbeide med elevene, lytte til elevens stemme, å behandle deltakelse som en grunnleggende menneskelig rettighet, å se barnet som en sosial aktør og legge til rette for sosial og faglig deltakelse*. Dette vil utdypes i delkapitlene under.

5. 2. 1. Deltakelse og tilgang

Å bli medregnet og akseptert som *aktiv deltaker* er et sentralt aspekt innenfor rettighetssfæren ifølge Honneth (2008). Vetoniemi & Kärnä (2019) forbinder elevens aktive deltakelse med ulike forhold ved læringsmiljøet. "... pupils' interaction with the pedagogical, social, technical and physical environment of the school also influenced their feelings of being included and accepted as active participants" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 11). Den voksnes ferdigheter eller praksis som kan lede til barnets aktive deltakelse er *gi og sikre rettigheter* samt *å møte barnets behov og kapasitet* ifølge Honneth (2008). Å få være en aktiv deltaker kan regnes som essensielt for elevens opplevelse av å være akseptert. Dette blir bekreftet av Alesech & Nayar (2019) der de peker på at aktiv deltakelse kan føre til elevens opplevelse av tilhørighet til fellesskapet. Utsagnet til Vetoniemi & Kärnä (2019) sier noe som kan fortolkes i retning av at deltakelse forstått som tilstedeværelse, ikke er nok i seg selv for at eleven skal oppleve tilhørighet, aksept eller et meningsfullt læringsutbytte. De hevder videre at deltakelsen må inneholde kvaliteter som bringer barnet *inn i samhandlingen*, her uttrykt ved ordet "active" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 11). Et liknende perspektiv framtrer i Higgins et al. (2009) der barn som trives og har et positivt bilde av seg selv og skolen forbindes med "... a sense of belonging, and are full and active participants in the life of their school" (Higgins et al., 2009, s. 475). Betydningen av eleven som aktiv deltaker, aktiv lærende, aktivt subjekt og aktiv "knowers" blir ytterligere bekreftet av flere av studiene i artiklene (Mjelve et al., 2019; Mortier, 2020; Tarabini et al., 2018; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Ved å få innvilget rettigheter som fullverdig deltaker kan individet utvikle selvrespekt ifølge Honneth (2008). Dette poenget framheves også av Hewitt-Taylor når hun hevder at å snakke om inkludering i ordinære skoler er kun hensiktsmessig dersom det muliggjør at barnet kan "... participate fully with their peers" (Hewitt-Taylor, 2009, s. 521). Deltakelse kan videre forstås som å ha sammenhenger med det å få tilgang til læringsarenaer og sosiale arenaer (Higgins et al., 2009).

Tilgang kan beskrives som fysisk tilgang til undervisning og skole, men også som forhold ved psykisk/emosjonell tilgang ifølge Vetoniemi & Kärnä (2019). "According to the interviewed pupils, they often experienced feelings of loneliness and of being an outsider during school days and lessons, but also particularly during lesson breaks" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 8). Tarabini et al. (2018) hevder at det å være tilstede i klasserommet uten å oppleve det som utviklende eller meningsfylt kan tolkes som en form for emosjonell ekskludering. "Being enrolled in school does

not necessarily imply acquiring knowledge or having meaningful experiences. So, it is perfectly possible to be educationally excluded within the walls of the school" (Tarabini et al., 2018, s. 838). Dette blir bekreftet av Higgins et al. (2009) der elever i klassen er til stede, men beskriver en følelse av å være ekskludert og en lengsel etter å høre til. Med bakgrunn i Tarabini et al. (2018) kan man anta at deltakelse og tilgang ikke er nok for at eleven skal kjenne på aksept og tilhørighet til klassen. Alesech & Nayar (2019) fremmer at det å kunne erfare ekte medlemskap (true membership) i læringsfellesskapet er avhengig av at elevene kjenner trygghet og tilhørighet til andre elever og voksne" (Alesech & Nayar, 2019, s. 3)

Vetoniemi & Kärnä (2019) framhever et eksempel som dreier seg om mangel på fysisk tilgang og kobler dette til rettigheter. Eksempelet illustrerer en elev som sitter i rullestol og opplever at fysikkundervisningen holdes i et rom han vanskelig har tilgang til. For å komme seg til fysikkrommet må han opp mange trapper, men verken lærere eller elever kan eller vil bære ham. "My schoolmates won't carry the wheelchair upstairs – not one of them. And the teacher is a weak old lady and she couldn't carry it up" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 6). Det å ikke få tilgang til fellesskapet kan oppleves som en krenkelse fordi barnet blir fratatt *retten til å delta* ifølge Honneth (2008). At tilgang til både læreplan, nødvendig materiell og deltakelse er en rett som gjelder alle elever blir bekreftet av flere av studiene (Classen & Westbrook, 2020; Connor & Berman, 2019; Woodcock & Hardy, 2017). Tilgang alene er likevel ikke nok, ifølge Väyrynen & Paksuniemi (2020). Mortier (2020) viser til at det i noen amerikanske stater er så få som 3,9 prosent av elevene med intellektuelle utfordringer som er til stede i ordinær undervisning. Dette kan tyde på at utfordringene rundt elevers tilgang til deltakelse og læring ikke er løst, selv om det er en rettighet å ha tilgang til utdanning. Holdninger om at elever med store utfordringer har det bedre i egne segregerte klasserom gjelder fremdeles noen steder innenfor skolesystemet hevder Mortier (2020). Andre studier peker på at noen elever opplever fremmedgjøring og stigmatisering både innenfor det ordinære klasserommet samt i segregerte grupper, selv om de har tilgang (Hewitt-Taylor, 2009; Higgins et al., 2009; Mjelve et al., 2019; Tarabini et al., 2018). Dette viser at forhold rundt deltakelse og tilgang kan være svært sammensatte, og elevens opplevelse og stemme bør lyttes til for å kunne motarbeide ekskludering ifølge Higgins (2009) og Tarabini et al. (2018).

5. 2. 2. Likhhet og likeverdighet

Lærere som utvikler inkluderende læringsmiljøer samarbeider med elevene slik at de føler seg velkommen og "... respected from the first day of school with teachers ensuring they treat everyone the same" (Alesech & Nayar, 2019, s. 13). Opplevelsen av å bli behandlet likt trenger ikke betyr at alle får det samme, men at alle er likeverdige medlemmer av klassen og får den støtten de trenger ifølge (Woodcock & Hardy, 2017). Likhetsidealet er sentralt innenfor rettighetssfæren, mens prinsippet om likeverdighet like gjerne kan identifiseres som en del av solidaritetssfæren ved at elevens særegne behov blir møtt (Honneth, 2008). "This explicit articulation of an equity principle – that equity is not about ‘sameness’ (equality of provision) but about redressing specific needs according to particular circumstances (equity) – is important, ..." (Woodcock & Hardy, 2017, s. 680). Alesech & Nayar (2019) peker på at elever responderer positivt til lærere som behandler dem med respekt og som verdifulle medlemmer av klassen. "Students respond positively to teachers who treat them with respect, care and as valued members of the class" (Alesech & Nayar, 2019, s. 7). Dette kan fortolkes som at det å kjenne seg som et likeverdig medlem av klassen kan ha sammenhenger med å føle seg verdsatt. Betydningen av å kjenne seg som verdifullt medlem og dermed betraktet som likeverdig på tross av elevens ulikhet blir bekreftet av Lingard (2007) og Woodcock & Hardy (2017). Ifølge Senay İlik & Sari (2017) kan det være vanskelig for læreren å nå over alle elevene og ofre rettighetene til de mange til fordel for den ene. "If I were to spare time during class, I feel I would be imposing on the rights of the other students. (Teacher 11)" (Şenay İlik & Sari, 2017, s. 1559). Hensynet til den ene eller de mange kan framstå som utfordrende for lærere i deres praksis innenfor læringsmiljøet. Jortveit (2018) trekker fram at lærere ønsker at alle elever skal oppleve tilhørighet, ha venner og være en del av klassefellesskapet. "Likevel kjenner mange lærere på begrensninger, både egne og strukturelle begrensninger" (Jortveit, 2018, s. 262).

5. 2. 3. Å få delta i inkluderende læringsmiljøer

Tarabini et al. (2018) peker på at å miste retten til å delta kan oppleves som å være ekskludert. Artikkelforfatterne hevder videre at utdanning er en grunnleggende rettighet som er med på å gjøre samfunnet sosialt rettferdig (Tarabini et al., 2018). Flere studier bekrefter at konseptet med ekskludering fra utdanning er en iboende del av rettferdighet innen utdanning (Higgins et al.,

2009; Lingard, 2007; Woodcock & Hardy, 2017). Dette perspektivet på rettferdighet innenfor utdanning utdypes av Tarabini et al. (2018). "It is based on an ethical conviction that understands education as an essential human right that, in turn, is the basis for a just society" (Tarabini et al., 2018, s. 837). Mortier (2020) hevder bekreftende at det er kritisk avgjørende å fortsette inkluderende prosesser for alle elever for det er deres rett å være inkludert. Väyrynen & Paksuniemi (2020) peker på at verdier som an sees for å være inkluderende bør være styrende for arbeidet med inkludering i skolen. Menneskets unikhhet og verdighet, respekt for rettigheter og samfunn, etisk konfliktløsning og det å ta andres perspektiv samt likhet og likeverdighet nevnes av Väyrynen & Paksuniemi (2020) som verdier bak utviklingen av inkludering i den finske skolen.

Flere av studiene peker på at selv om det er enighet om alle barns rett til å delta i inkluderende læringsmiljøer er det vanskelig å oppnå dette i praksis (Higgins et al., 2009; Tarabini et al., 2018; Woodcock & Hardy, 2017). Spesielt utfordrende er det å klare å skape meningsfull deltakelse for elever med alvorlige intellektuelle funksjonsnedsettelse ifølge Mortier (2020). Andre studier (Shevlin et al., 2013; Väyrynen & Paksuniemi, 2020) peker på utfordringer rundt det å klare å nå elever med uønsket atferd. "Å se barn som holdere av deltakelsesrettigheter betyr å se barnet som sosiale aktører og anse barnets perspektiver og erfaringer som verdifulle" (Higgins, MacArthur, & Kelly, 2009, s. 476, min oversettelse). Når eleven viser motstand mot å følge reglene i klassen eller oppfører seg provoserende i samhandling med lærere og andre elever, kan det forstås som krevende for læreren som søker å se barnets perspektiver som verdifulle. Det kan også forstås som en kamp om anerkjennelse ifølge Honneth (2008). Forholdene som virker inn på elevenes opplevelse av deltakelse er komplekse, men Alesech & Nayar (2019) samstemmer med Vetonemi og Kärnä (2019) i at hvordan læreren legger til rette for sosial og faglig deltakelse samt hvordan det fysiske læringsmiljøet utformes, virker inn på hva elevene føler om seg selv som elever og som medlemmer av klassen.

5. 2. 4. Når anerkjennelse som rettighet uteblir

Å oppleve seg som likeverdig, men på samme tid ikke få tilgang til det samme som de andre er en krenkelse ifølge Honneth (2008). Han ser på rettighetsberøvelse som en form for ringeakt. Higgins et al. (2009) framhever et intervju der det kommer fram at elevens stemme ikke blir hørt i forbindelse med å få tilgang til det ordinære læringsfellesskapet. I tråd med Honneth (2008) kan

det tolkes som en krenkelse. I studien (Higgins et al., 2009) omtales eleven Joanne, som får undervisning i en spesialgruppe, men hun ønsker helst å være sammen med de andre i det ordinære klasserommet. Hun opplever at hun ikke har mulighet til å si dette til læreren.

Joanne (age 14): I feel like I am an equal and that (being placed in a 'special' group) sets me down a bit, like thinking, 'Oh well I have to go in this group because I am different.'

Interviewer: Would you rather just be in with the other class?

Joanne: Yeah, just in the normal homeroom and like in the other reading group.

Interviewer: Do you get any chances to say that to your teachers?

Joanne: No, not really. (Higgins et al., 2009, s. 479)

Eksempelet berører et sentralt prinsipp innenfor rettighetssfæren om retten til å delta på lik linje med de andre (Honneth, 2008). I tråd med Lingard (2007) kan en si at eksempelet kan være aktuelt i forhold til hvordan lærere og utdanning behandler annerledeshet. Forskjeller må verdsettes ifølge Lingard (2007). Innenfor solidaritetssfæren er verdsetting av den enkeltes ulikhet eller annerledes et sentralt prinsipp (Honneth, 2008).

5. 3. Anerkjennelse som solidaritet

Ifølge Honneth (2008) handler sfæren solidaritet om en form for sosial verdsetting av de spesielle egenskapene som skiller menneskene fra hverandre. Anerkjennelsen er rettet mot verdsettingen av barnets ferdigheter og prestasjoner som kan lede til barnets selvrealisering, og samtidig er anerkjennelsen rettet mot verdsetting av barnets bidrag som kan lede til utviklingen av fellesskapet (Honneth, 2008). Analysen vil peke på hvordan framtreten av solidarisk anerkjennelse kan fortolkes i artiklene. Denne formen for anerkjennelse kan dreie seg om forhold som å anerkjenne barnets behov for å *bli verdsatt som unik person*, samt *verdsettelse av innsats og prestasjoner*. I artiklene vil kvaliteter ved samhandlingen som leder til verdsettelse av elevens ferdigheter og prestasjoner fortolkes som anerkjennende samhandling. Ifølge Carrington & Robinson (2004) krever anerkjennelse av elevenes rettigheter at skoler anerkjenner, verdsetter og legger til rette for mangfold. I analysen vil det pekes på kvaliteter ved samhandling innenfor solidaritetssfæren knyttet til hvordan læreren møter dette *mangfoldet*.

I analysens delkapitler vil eksempler fra studiene peke på kvaliteter ved den voksnes

samhandling som betegnes med ord som: *å behandle rettferdig, møte elevens behov, gi barnet muligheter til å ta valg, tilpasse læringsmål, gi ansvar, justere støtten der og da, være åpen og interessert i barnet, akseptere barnet som det er, la eleven tre fram, verdsette prestasjoner, omfavne annerledeshet samt tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet.*

5. 3. 1. Å møte mangfoldet

Mangfoldsdimensjonen i forskningsartiklene knyttes blant annet til forhold som dreier seg om rettferdighet (Higgins et al., 2009, 2009; Woodcock & Hardy, 2017). Woodcock & Hardy (2017) hevder at sosial rettferdighet kan uttrykkes ved at hver elev møtes ut fra sine behov, hvem eleven er, og ikke ut fra prinsippet om at alle skal behandles likt. "For the third of these teachers, issues of resourcing were expressed more 'positively', and related to issues of equity, rather than equality: Fair in our classroom does not mean equal; it means everyone gets what they need. (E31, Mid)" (Woodcock & Hardy, 2017, s. 676). I tråd med Honneth (2008) kan man da si at det å anerkjenne barnets særegenhet eller annerledeshet kan betraktes som en del av den voksnes kompetanse i å vurdere og verdsette det unike ved barnet, som en del av klassens mangfold. Finn (2019) hevder at det å behandle elever i forhold til elevens behov kan være svært krevende innenfor klassens ramme. Både elever, lærere og skoler kan være svært forskjellige når det kommer til hvordan de tenker om og praktiserer rettferdighetsprinsipper, ifølge Woodcock & Hardy (2017). Woodcock & Hardy (2017) framhever videre at prinsippene om likhet og likeverdighet lever side om side innenfor et læringsmiljø, og da kan det kreve årvåkenhet og refleksjon av læreren for å kunne oppdage ulike spenningsforhold og konsekvenser for elevene.

Ifølge Classen & Westbrook (2020) kan læreren møte mangfoldet ved å "gives children multiple opportunities to make choices, acknowledges children's feelings and perspectives, provides responsibilities to all children, individualises curriculum modifications and strategies, adjusts instructional support in the moment" (Classen & Westbrook, 2020, s. 6). Det å variere metoder og strategier og tilby elevene valg kan føre til at flere elever mestrer oppgavene, og da blir det pedagogikken som er mangfoldig og eleven kan tre fram og anerkjennes slik hun er hevder Classen & Westbrook (2020).

Connor & Berman (2019) framhever at ved å være åpne, villige og genuint interessert i elevens akademiske, sosiale og emosjonelle utvikling "... teachers and therapists collaborated

and capitalised on Benny's strengths and interests to engage him in everyday classes" (Connor & Berman, 2019, s. 933). Selv om Benny hadde åtte diagnoser, deriblant autisme, hevder Connor & Berman (2019) at han ble han møtt som en verdifull deltaker i klassefellesskapet i den ordinære skolen. Det å bli innlemmet i fellesskapet og verdsatt som unik person, uavhengig av diagnoser eller annerledeshet kan forstås som nær knyttet til den sfæren Honneth (2008) omtaler som solidaritetssfæren.

Tematikker rundt aksept og tilhørighet framtrer i ni av artiklene. De fleste peker på at *aksept for den en er og tilhørighet* er grunnleggende for at mennesker skal kunne utvikle seg (Alesech & Nayar, 2019; Connor & Berman, 2019; Tarabini et al., 2018). Higgins (2009) peker på at tilhørighet er det samme som å være inkludert for noen barn. I artikkelen "(Be)longing – a family's desire to authentic inclusion" (Connor & Berman, 2019) forteller moren om en opplevelse der sønnen, Benny var med på en lang busstur. Gutten har store utfordringer sosialt og med læring. Han går på skole i ordinær klasse siden dette oppleves som riktig ifølge moren. "In contemplating the question: Who belongs in school or university? we argue that Benny, and students like him do, ... " (Connor & Berman, 2019, s. 924). I løpet av bussturen begynner Benny å synge. Snart blir sjåføren og flere av passasjerene med. Etter hvert synger hele bussen i rungende allsang sammen med den lille gutten.

The bus was even more crowded by now, with people hanging onto poles, swaying with the song. A few passengers tried to catch my eye, to connect with me, the mother of the boys who started the concert. A few folks asked me how they grew to be so lovely, so smart, and so talented. They wanted to know what I did to create these boys who filled the bus with music. (Connor & Berman, 2019, s. 934)

Moren valgte å bruke denne episoden som en veileder for familien til å bringe gutten inn i ulike fellesskap gjennom sang og musikk. "When the world sings with Benny everything falls into place" (Connor & Berman, 2019, s. 934). Eksempelet med bussturen kan tolkes som anerkjennende samhandling ved at felles sang ga en følelse av tilhørighet og aksept. Guttens bidrag som igangsetter av allsangen, ble sosialt verdsatt av fellesskapet på bussen. Sosial verdsetting gjør barnet i stand til å forholde seg positivt til sine egne "konkrete egenskaper og ferdigheter" ifølge Honneth (2008, s. 130).

Noen artikler peker på at læringsmiljøets fysiske utforming kan virke inn på en elevs opplevelse av å få tre fram og være seg selv (Alesech & Nayar, 2019; Classen & Westbrook, 2020; Finn, 2019; Şenay İlik & Sarı, 2017; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Finn (2019) peker på at den fysiske utformingen av klasserom kan virke inn på lærerens mulighet til å differensiere undervisningen. "Opportunities to diversify pedagogy seem obviously limited by the highly constrained classroom environments and teacher role expectations" (Finn, 2019, s. 2). Finn (2019) trekker videre fram at alternative læringsarealer kan gjøre elevene i stand til å utforske, være spontane med mulighet for å kunne bli oppslukt i deres fascinasjoner og i det som er viktig i elevens livsverden. "Given the opportunity to free-range in this maker-space – to explore, permitted a spontaneity for students to both become engrossed in their fascinations and to respond to what was important in their life-world" (Finn, 2019, s. 9). Artikkelforfatteren (Finn, 2019) hevder videre at å la elever delta i aktiviteter som ikke alltid er bundet til klasserommet kan være utfordrende, men det kan også skape rom for flere elever. Siden elever lærer ulikt innenfor fellesskapet, kan lærerens variasjon i arrangering av fysiske hjelpemidler eller romutforming bidra til at flere elever trives og mestrer skolehverdagen, ifølge Finn (2019). Dette bekreftes av Vetoniemi & Kärnä (2019) som kobler fysisk læringsmiljø til både elevenes tilgang, plassering i klasserommet, samt elevenes "need for individual learning spaces" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 6). Forfatterne av studien (Vetoniemi & Kärnä, 2019) hevder at elevenes opplevelser av sosial deltakelse var sterkt forbundet med deres erfaringer i læringsmiljøet. "... pupils' perceptions of social participation were strongly related to their experiences in their learning environment" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 1).

5. 3. 2. Elevens selvutvikling

Å utvikle sitt potensiale knytter Honneth (2008) til solidaritetssfæren. "For å oppnå et vellykket selvforhold er mennesket avhengig av intersubjektiv anerkjennelse av dets ferdigheter og prestasjoner ... " (Honneth, 2008, s. 145). Anerkjennelse innenfor de tre sfærene bidrar til individets selvutvikling ifølge Honneth (2008). Mortier (2020) knytter selvutvikling til inkluderingsbegrepet: "Inclusion is not only considered a fundamental freedom, but is also a way to develop one's full human potential, and one's sense of dignity and self-worth, as well as being a way to participate effectively in society" (Mortier, 2020, s. 330). Å utnytte sitt potensiale kan, i tråd med Honneth (2008), henge sammen med samhandling der barnets prestasjoner blir verdsatt.

Alesech & Nayar (2019) trekker fram et elevksempel som illustrerer dette:

When Mary experienced success in her learning, her confidence grew as did her sense of belonging, as her mother commented: 'It is the things that [Mary] gets success in that makes her feel happy about being in the class and [being] accepted' (Parent interview) (Alesech & Nayar, 2019, s. 10).

Når lærere anerkjenner elevens innsats og prestasjoner oppleves det som motiverende for elevene hevder forfatterne av artikkelen (Alesech & Nayar, 2019). Ved spørsmål om noe i klassen anerkjennes som bra, svarte eleven: "There's lots of things. Like they just go to you and say good job that was really good and like inside you that feels really, like cool (Child interview)" (Alesech & Nayar, 2019, s. 9). Dette kan forstås som at positive tilbakemeldinger kan oppleves som positivt for eleven. Forfatterne (Alesech & Nayar, 2019) trekker fram et liknende eksempel der en mor sier at når datteren mestrer fag på skolen, da opplever datteren at hun hører til i klassen. "I think the fact that she is able to do enough things to make her feel that she is a part. Like maths for example, she came home the other day and she was all excited because she got 70% in a maths test. Things like that will buoy her. (Parent interview)" (Alesech & Nayar, 2019, s. 12). Å få utvikle sitt potensiale kan slik sees på som sammenhengende med mestringsopplevelser og sosial verdsetting av prestasjoner. Dette er i tråd med Honneth (2008). Flere av studiene (Alesech & Nayar, 2019; Classen & Westbrook, 2020; Connor & Berman, 2019; Vetoniemi & Kärnä, 2019) peker på sammenhenger mellom lærerens anerkjennelse av elevenes innsats og prestasjoner og elevenes positive selvfølelse og læringsutbytte. Mortier (2020) og Higgins et al. (2009) peker på betydningen av at lærerens støtte sosialt og faglig for at barnet skal få kunne utnytte sitt potensiale. Dette kan tolkes som i tråd med Honneths (2008) begrep selvrealisering innenfor solidaritetssfæren. Ifølge Higgins et al. (2009) og Mortier (2020) er elevens mulighet for å kunne utnytte sitt potensiale grunnleggende for utdanning. Et liknende perspektiv presenteres av Hewitt-Taylor (Hewitt-Taylor, 2009) der hun peker på at: "How children's time with their peers, playing and enjoying themselves can be optimized, while still enabling them to achieve what they have the potential to educationally is an important part of planning effective support" (Hewitt-Taylor, 2009, s. 525).

En måte læreren kan bidra til å styrke elevens mestringsopplevelse og selvutvikling på kan

være gjennom å la elever tre fram som aktør, verdsette prestasjoner og omfavne annerledeshet, jamfør Honneths (2008) begrep selvrealisering. Higgins et al. (2009) peker på et eksempel der en elev får tre fram og lære fekteteknikker til noen medelever. "Huata was also given the responsibility of teaching taiaha techniques to some of the drama students during rehearsals, providing him with the opportunity to demonstrate this competence to his peers" (Higgins et al., 2009, s. 480). Forfatterne (Higgins et al., 2009) forteller videre at gutten kjente på mestring og stolthet ved å få vise fram sine fekteteknikker i en framføring av et skuespill. Dette kan tolkes som at hans framtrede bidro til hans selvrealisering. Kermit (2019) peker imidlertid på at det å tre fram kan oppleves som skremmende for noen elever.

For noen elever kan det å tre fram være så skremmende at de velger å *late som* for ikke å bli stigmatisert ifølge Kermit (2019). Dette bekreftes av Higgins et al. (2009). "Some disabled students felt so 'different' at school that they attempted to become invisible and hide their impairment. For example, Emma, indicated that she was too scared to talk in class because of her speech impairment" (Higgins et al., 2009, s. 481). Artikkelforfatterne (Higgins et al., 2009) peker videre på et eksempel med en elev som unngikk å spørre om hjelp for å ikke å avsløre sine utfordringer. "One of her teachers said: 'She puts a lot of energy into hiding her (dis)ability, rather than asking for help.'" (Higgins et al., 2009, s. 481). Det å late som noe man ikke er, for å passe inn eller bli akseptert kan tolkes som en kamp for anerkjennelse (Honneth, 2008). Dette perspektivet bekreftes av Kermit (2019) som hevder at: "Solidary recognition is about being recognised for what you represent and who you are, not what you pretend to be ... Children struggle for recognition as best they can because they crave recognition as much as they crave sustenance" (Kermit, 2019, s. 129). Kermit (2019) trekker videre fram at det å kjempe for anerkjennelse ved å late som kan derfor aldri være ekte anerkjennelse, "... and that in itself might be truly tragic" (Kermit, 2019, s. 129).

5. 3. 3. Når anerkjennelse som solidaritet uteblir

Når anerkjennelse som solidaritet uteblir kan dette hemme barns mulighet til å realisere sitt potensiale ifølge Honneth (2008). Dette perspektivet bekreftes av flere studier (Vitalaki et al., 2018; Woodcock & Hardy, 2017). Higgins et al. (2009) og Senay Ilik & Sari (2017) hevder at å ikke verdsette elevs prestasjoner kan hindre elever i å oppleve seg som verdsatt som den

personen de er, uavhengig av annerledeshet. Et liknende perspektiv trekkes fram av Väyrynen og Paksuniemi (2020) der de peker på en lærer som uttrykte at hennes viktigste rolle er å sikre at alle elever kan nyttiggjøre seg undervisningen ut fra hans eller hennes potensiale slik at elevene kan forfølge sine muligheter inn i framtiden. Artikkelforfatterne (Väyrynen & Paksuniemi, 2020) hevder videre at gode lærere er sikre på at alle elever har mulighet til å utvikle sitt potensiale for læring. De (Väyrynen & Paksuniemi, 2020) understreker at: For at alle elever skal få utnytte sitt potensiale er det nødvendig at "... all pupils' strengths, not only academic ones, should be recognised and valued" (Vetoniemi & Kärnä, 2019, s. 12).

Forholdene rundt læreres kompetanse i å møte mangfoldet er komplekse, og flere artikler peker på at det er behov for mer kunnskap innenfor dette feltet (Alesech & Nayar, 2019; Classen & Westbrook, 2020; Mortier, 2020; Shevlin et al., 2013). Finn (2019) peker på behovet for å differensiere pedagogiske tilnærminger. "... evidence of the need to pursue the diversification of pedagogical approaches that support learning in schools..." (Finn, 2019, s. 1). Shevlin et al. (2013) trekker fram en lærer som sier at det er større utfordringer nå i forhold til barns spesielle behov, enn tidligere. "I suppose really when we're talking about special needs, the range is much bigger now than what we would have been used to in the past ... and I think that's a challenge for teachers ... ' (PPSubT, 480)" (Shevlin et al., 2013, s. 1126).

Lingard (2007) framhever betydningen av læreres kompetanse i å møte elevers ulikheter. Det å møte et mangfoldig klasserom med store forskjeller mellom elevene kan sees på som en del av kompetansen i det å være profesjonell lærer ifølge Lingard (2007). "In interviews with teachers—every teacher was interviewed after every lesson observed—they indicated that they had no professional development in respect of difference and really did not know what to do..." (Lingard, 2007, s. 259). Dersom lærere mangler kompetanse i å møte elevers ulikheter kan det tenkes at det er vanskelig for lærerne å vite hvordan de skal kunne støtte hvert barns mulighet for å utvikle sitt potensiale videre.

Noen studier (Finn, 2019; Shevlin et al., 2013) trekker fram at lærere trenger *tid* for å kunne styrke sin profesjonskompetanse. Finn (2019) peker på at utfordringene til lærerne har økt, mens tiden til forberedelser har ikke. "The challenge for teachers to cater to diversity within the highly constrained space of the classroom has no doubt increased, while the duration of their preparation has not" (Finn, 2019, s. 1). Shevlin (2013) framhever at lærere opplever at det er for lite tid til å

kunne støtte hver elevs læring innenfor læringsmiljøet. "At the classroom level, there is limited time for differentiation by input and output, developing individual education plans and doing other administrative work, whilst struggling to deliver the curriculum" (Shevlin et al., 2013, s. 1128). Mangelen på tid gjør seg også gjeldende i hele skolen som organisasjon hevder artikkelforfatterne. "On the wholeschool level, there is limited dedicated time for developing inclusive practice though training days, staff meetings and in-service" (Shevlin et al., 2013, s. 1128).

Selv om lærere kanskje ikke har nok tid ifølge Finn (2019) og Shevlin et al. (2013), peker Solheim (2019) på at lærere som er kompetente i å skape positive relasjoner, klasseledelse og kognitiv stimulering kan få til samhandlinger med store positive konsekvenser for elevene. "... the domains of classroom interaction are presumed to be crucial for students' social and emotional development, attention, self-regulation and achievement and predict students' academic performance" (Solheim, 2019, s. 149). Hun hevder videre at selv om det finnes indikasjoner for at lærerkunnskap er koblet til læreratferd og kvaliteten av lærer-elev relasjonene i klasserommet, trengs det mer kunnskap om samhandlingene i klasserommet for å skape positive elev-lærer relasjoner (Solheim, 2019). "Therefore, a lack of knowledge might limit teachers' improvement in classroom interaction and hinder students' development as a result" (Solheim, 2019, s. 160).

5. 4. Anerkjennelsens framturen innen klasseromsforskning

Analysen har pekt på forhold som kan svare på studiens første del av forskningsspørsmålet om hvordan tematikken anerkjennelse framtrer i klasseromsforskning. Denne framturen er koblet til ulike kvaliteter ved samhandling innenfor de tre sfærene kjærlighet, rettighet og solidaritet i tråd med Honneths teori (2008) om anerkjennelse. Analysen har vist at de tre sfærene (kjærlighet, rettighet og solidaritet) kan fungere som et analytisk verktøy for å identifisere kvaliteter ved samhandling som aksepterer eleven som han er, styrker elevens selvfølelse, mestring, tilhørighet, fullverdige deltakelse og potensiale for videre utvikling. Dermed antas at kunnskap om anerkjennelsens framturen i klasseromsforskning kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø ved å peke på noen forhold som kan være forbundet med inkluderingsbegrepets innhold, i tråd med forskningsspørsmålets andre del.

Det er særlig tre forhold som antyder innholdsdimensjoner til inkluderingsbegrepet. Det første er at noen kvaliteter ved samhandling innenfor læringsmiljøet kan bidra til elevens positive utvikling og tilhørighet til fellesskapet. Det andre er det er gjennom lærerens praksis, gjennom anerkjennende samhandling at slike kvaliteter kan bidra til elevers opplevelse av aksept, tilhørighet og til å få utnytte sine potensialer. Det tredje er at anerkjennelse kan peke på et utvalg av noen verdier som kan være av betydning for innholdsdimensjonen til inkluderingsbegrepet innenfor en norsk skolekontekst. Disse verdiene foreslås å være kjærlighet, likeverdighet og solidaritet, i tråd med Honneths teori (2008) og skolens formålsparagraf (1998, § 1-1.). På den måten kan kunnskap om anerkjennelse bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø, i tråd med studiens formål.

Anerkjennelsens framturen i klasseromsforskning kan oppsummeres ved å bruke de tre sfærene (kjærlighet, rettighet og solidaritet) som kategorier jamfør kap. 4.5. Fortolkninger i tabellen nedenfor presenteres i forhold til elevens behov og lærerens praksis innenfor hver av de tre sfærene. Fortolkningene antyder således at kvaliteter ved samhandling kan bidra til å gi innhold til inkluderingsbegrepet.

En oppsummering over anerkjennelsens framturen

<p>1. kategori – Kjærlighetssfæren</p> <p>Elevens behov for å bli akseptert som han er og utvikle selvtillit (Honneth, 2008) kan møtes gjennom samhandling som er preget av emosjonelle støtte, akseptere eleven som han er og skape tilhørighet.</p>
<p>I forskningsartiklene framstår dimensjonen kjærlighet ved:</p> <p>Kunnskap om anerkjennelse kan ha betydning for lærerens praksis ved at noen ferdigheter kan sees på som anerkjennende samhandling. Innenfor dimensjonen kjærlighet er slike ferdigheter det å dele felles erfaringer med elevene, støtte elevens emosjonelle behov, akseptere barnet som det er, holde tilbake for å la eleven tre fram som han er, å skape tilhørighet og være bevisst en balanse mellom avstand og nærhet i forhold til elevens behov.</p> <p>Lærere må fortsette å utvikle teknikker og undervisningsmåter som fremmer elevens aksept som han er, tilhørighet og mulighet for å utvikle sitt potensiale. Dette bør foregå innenfor rammen av skolens utvikling som organisasjon. Krenkelser kan føre til ekskludering.</p>
<p>2. kategori – Rettighetssfæren</p> <p>Elevens behov for å bli medregnet som fullverdig deltaker og utvikle selvrespekt (Honneth, 2008) kan møtes gjennom samhandling der eleven opplever å bli hørt, mottar de samme rettighetene som de andre og blir behandlet som likeverdig.</p>

I forskningsartiklene framstår dimensjonen rettighet ved:

Samhandlingen i læringsmiljøet kan virke inn på elevens opplevelse av likeverdig deltakelse, å være en aktiv deltaker som anses som fullverdig medlem av klassen. Læreren kan legge til rette for en samhandling som skaper likeverdighet, deltakelse og mulighet for å bli hørt. Tilgang er nødvendig, men ikke nok for å oppleve tilhørighet.

Læreren må etterstrebe å behandle alle elever som verdifulle medlemmer av klassen selv om dette er en stor utfordring.

3. kategori - Solidaritetssfæren

Elevens behov for å kunne tre fram som han er og utvikle selvverdsetting (Honneth, 2008) kan møtes gjennom samhandling som er preget av aksept for ulikheter og verdsetting av prestasjoner.

I forskningsartiklene framstår dimensjonen solidaritet ved:

En *mangfoldig* pedagogikk kan romme eleven slik hun er. Å møte mangfoldet av elever er å behandle alle som likeverdige og verdsette elevens bidrag. Lærere trenger kompetanse i å møte ulikheter blant elevene.

Måter å møte mangfoldet på kan innebære å verdsette alle elevers ulike prestasjoner og å la eleven tre fram. Læreren må være sensitiv overfor de elevene som er engstelige for å tre fram.

Lærerens anerkjennende samhandling kan føre til elevens behov for og opplevelse av tilhørighet og aksept. Kvaliteten på samhandlingen i klasserommet kan føre til positivt læringsutbytte for elevene, men dette er blant annet avhengig av faktorer som lærerens kompetanse og læringsmiljøets emosjonelle og fysiske utforming.

Tabell 6. De tre sfærene som kategorier for anerkjennende samhandling

Tabell 6 viser at hver kategori inneholder kvaliteter ved samhandling som kan bidra til kunnskap som kan informere inkluderingsbegreps innholdsdimensjoner. Beskrivelsene innenfor hver kategori er blitt til gjennom en analytisk prosess ved å fortette og fortolke innholdet som komprimert tekst. En slik fortolkning kaller Kvale & Brinkmann (2019) meningsfortolkning.

Flere av artiklene har vist at kvaliteter ved læreren er den mest kritiske faktoren for elevenes læringsutbytte og for utviklingen av inkluderende praksiser (Classen & Westbrook, 2020; Jortveit, 2018; Lingard, 2007; Shevlin et al., 2013). Tematikker som er koblet til læreres kompetanse er det største enkeltområdet innenfor analysen, og resultater viser at lærere har behov for å videreutvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor samhandling som leder flere barn til meningsfull og likeverdig deltakelse (Mortier, 2020; Shevlin et al., 2013; Solheim, 2019).

Et annet trekk som kommer fram i analysen er at anerkjennelse framtrer i sammenhenger med inkluderende verdier som er styrende for skolens virksomhet samt med prinsipper innenfor

sosial rettferdighet (Higgins et al., 2009; Lingard, 2007; Solheim, 2019; Väyrynen & Paksuniemi, 2020; Woodcock & Hardy, 2017). Verdier som kan tolkes som inkluderende ligger bak Honneths (2008) teori om anerkjennelse. Samtidig er Honneths sfærer (2008) (kjærlighet, rettighet og solidaritet) nedfelt som verdier for den norske skolen (Opplæringslova, 1998). Väyrynen & Paksuniemi (2020) understreker at det er nødvendig at verdiene blir tydeliggjort og omsatt til praksis i skolen. "... we want to emphasise the importance of making the values behind education transparent and tangible" (Väyrynen & Paksuniemi, 2020, s. 158).

Analysen antyder videre at inkludering og anerkjennelse henger sammen. Verdiene som er styrende for begge fenomenene er i stor grad sammenfallende. Det er likevel mulig å analytisk peke på ulike sider og forhold ved de to fenomenene. Inkludering framstår hovedsakelig som politisk prinsipp (Higgins et al., 2009; Mortier, 2020), mens anerkjennelse framstår som normative sider ved den menneskelige samhandlingen som foregår i læringsmiljøet (Alesech & Nayar, 2019; Solheim, 2019; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Hensikten med å peke på forskjeller mellom fenomenene er å tydeliggjøre nettopp at anerkjennelse kan dreie seg om de normative sidene ved samhandlingen, styrt av de verdiene som skolen bygger på.

6. Drøfting

Formålet med studien er å frambringe kunnskap som kan bidra til å gi retning til utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø. Denne kunnskapen dreier seg om at noen kvaliteter ved samhandling kan lede til barnets mestring av livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt, som vist i forrige kapittel. Kvaliteter ved samhandlingen innenfor kjærlighetssfæren kan møte elevens behov for å bli akseptert som han er og utvikle selvtillit. Videre kan kvaliteter ved samhandlingen innenfor rettighetssfæren møte elevens behov for å bli medregnet som fullverdig deltaker og utvikle selvrespekt. Derneft kan kvaliteter ved samhandlingen innenfor solidaritetssfæren møte elevens behov for å bli verdsatt som person og med sine ferdigheter og utvikle selvverdsetting.

Det er spesielt to forhold som er sentrale i forhold til hvilken betydning kunnskap om anerkjennelse kan ha for utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø. Det ene dreier seg om hva det betyr at anerkjennelse kan gi retning til inkluderende praksis og inkluderende læringsmiljø. Retning kan oppfattes som at en søker å tolke anerkjennelse for å antyde at inkluderingsbegrepet skal bevege seg mot noe annet enn før. I denne studien derimot, er retning ment som *å gi innhold til* begrepet inkluderende praksis og læringsmiljø.

Det andre forholdet dreier seg om hvordan anerkjennelse kan bidra til dette innholdet. Som nevnt innledningsvis på side 9 kan anerkjennelse forstås som kvaliteter ved samhandling (Benjamin, 1990; Stern, 2003). Kvaliteter som kan være med på å lede barn til en positiv selvutvikling og til å utnytte sitt potensiale gjennom samhandlingen i de tre sfærene kjærlighet, rettighet og solidaritet foreslås å kunne bidra til et slikt innhold. En positiv, gjensidig anerkjennende samhandling mellom barn og voksne innenfor de tre sfærene, kan lede barnet til å mestre livet sitt alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt, i tråd med Honneth (2008).

Tidligere forskning viser at inkluderingsbegrepet i hovedsak dreier seg om politiske intensjoner og retningslinjer om å øke barns deltakelse og måloppnåelse i skole og utdanning (Forskningsdepartementet, 2004; Haug, 2017). Dette perspektivet bekreftes av Mortier (2020) og Higgins et al. (2009) i studiens analysedel. Inkluderingsbegrepets innhold er forsøkt koblet til deltakelse (Florian et al., 2017). Dette har ført til videre diskusjon om hva det er ved innholdet i deltakelsen, som kan lede til inkludering (Florian et al., 2017; Florian, Young, & Rouse, 2010;

Hart et al., 2004; Swann et al., 2012). I analysen pekes det på at kvaliteter ved læreren er en kritisk faktor i utvikling av inkluderende læringsmiljø (Classen & Westbrook, 2020; Jortveit, 2018; Lingard, 2007; Shevlin et al., 2013). I tidligere forskning framheves det at inkluderende læringsmiljøer har stor betydning for elevers trivsel og måloppnåelse (Forskningsdepartementet, 2004; Haug, 2020; Nordahl, 2018). Da kan det være nødvendig å stille spørsmål om *hva* det er ved inkluderingsbegrepets *innhold* som fører til trivsel og måloppnåelse for elevene. Det kan videre stilles spørsmål ved hvordan det føles å være inkludert, for en elev. Det kan tenkes at følelsen av å høre til, være akseptert, godtatt som en er og verdsatt for sitt unike bidrag til fellesskapet er forhold som er positive for elevens selvutvikling og for elevens potensiale og læringsutbytte. Dette er forhold som analysen har pekt på som kvaliteter ved gjensidig anerkjennelse.

I Finland brukes sjelden ordet inkludering i nasjonale styringsdokumenter eller læreplaner innenfor utdanning ifølge Väyrynen & Paksuniemi (2020). Der kobles elevenes positive trivsel og læringsutbytte til kjerneverdier som skal være styrende for skolens virksomhet (Väyrynen & Paksuniemi, 2020). På den måten kan man forstå inkludering innenfor utdanning som en sosialpedagogisk konstruksjon som søker å koble verdiene for skolens virksomhet til skolens praksis. På samme måte kan man forstå rammeverket for de ulike verdiene som Booth & Ainscow (2000) kaller inkluderende. I rammeverket (Booth & Ainscow, 2000, s. 24) trekkes det fram 16 ulike verdier som Booth & Ainscow (2000) anser som betydningsfulle for arbeid med inkludering i skolen. Verdiene i rammeverket er mange og omfattende, men ved å peke på verdier som er positive for menneskelig utvikling, kan man søke å konstruere inkluderingsbegrepets innhold. Uten et innhold, kan man anta at begrepet inkludering i skolen mister sin hensikt. Analysen, slik som presentert i kapittel 5, peker på en alternativ farbar vei som kan lede til at skolens verdier omsettes i praksis. Anerkjennelse, forstått som kvalitet ved samhandling, er forankret i menneskeverdet, i verdiene i skolens formålsparagraf og i Overordnet del (Honeth, 2008; Opplæringslova, 1998; Udir, 2017; UN, 1948).

Funn fra analysen peker på kunnskap om kvaliteter ved samhandlingen mellom lærere og elever som kan føre til positiv selvutvikling og måloppnåelse for elevene. Denne kunnskapen kan danne et grunnlag for å drøfte hvorvidt anerkjennelse kan kaste lys over forhold innenfor

klasseromsforskning som kan informere vår forståelse av utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø.

Å endre eller utvikle forståelse bygger på noen forutsetninger basert på troen om mennesket. Dersom lærere, skolefolk og forskere skal utvikle sin forståelse, innebærer det en tro på at mennesker kan endre seg. Kanskje er det umulig å få lærere selv til å tro at de kan mestre kjærlighet, rettigheter og solidaritet i klasserommet. Lærere arbeider i en krevende hverdag preget av stadig nye rutiner, kommunale og statlige føringer, rektorskifter, skiftende digitale læremidler, tester og psykologiske rådgivere som krever detaljerte beskrivelser av elevens atferd for å kunne sette en diagnose. På toppen av det hele kan foresatte kreve at deres barn skal ha særbehandling. Slik som flere av artiklene som inngår i datagrunnlaget for denne studien fremmer, kan lærere kjenne på lysten til å kaste håndkledet, for denne forståelsen og kompetansen har de ikke helt (Alesech & Nayar, 2019; Finn, 2019; Solheim, 2019; Tarabini et al., 2018).

Men bildet som er beskrevet over behøver ikke være sant. Det kan være mulig å pusle et annet bilde. Florian et al. (2017) viser til fire skoler som har lyktes på ulike måter med arbeidet mot å fremme inkludering og måloppnåelse i skolen. Casene viser at det finnes flere måter lærere kan "... identify ways of understanding, monitoring and developing students' achievement and inclusion in their own schools and classrooms, ..." (Florian et al., 2017, s.59). I flere av forskningsartiklene i denne studien trekkes det fram at noen grunnleggende behov hos elever kan møtes ved komplementære ferdigheter fra lærerens side. Slike ferdigheter kan øves på, diskuteres og utvikles innenfor skolens praksisfelleskap og i samarbeid med lærerutdanningen (Alesech & Nayar, 2019; Classen & Westbrook, 2020; Mortier, 2020; Shevlin et al., 2013). Ferdighetene som nevnes tabell 6 i analysens oppsummering på side 74 og 75, kan knyttes til forståelsen av og kompetansen i å akseptere barnet ubetinget, bringe barnet inn i fullverdig og meningsfull deltakelse samt styrke barnets mulighet for å realisere sitt potensiale. Da kan en tro at det er mulig at lærere kan utvikle sin pedagogiske tenkning og praksis.

Ifølge Biesta (2015) er det en pedagogisk oppgave å gjøre voksen eksistens mulig. Selve praksisen skjer her og nå, men den er forankret i en anerkjennelse av at barnet en dag kan lykkes med sitt forhold til seg selv, til andre og med sitt livsprosjekt. Oettingen (2018) uttrykker forhold ved den pedagogiske oppgaven som at: "Den voksne oppfordrer barnet til noget vedkommende

endnu ikke kan og anerkender dermed som én, barnet endnu ikke er" (Oettingen, 2018, s. 147). Gjennom lærerens anerkjennelse av at barnet kan bli noe mer enn det er nå, kan lære- og utviklingsprosesser settes i gang. Dette kan samstemme med Vygotskijs sone for den proksimale utvikling (Kroksmark, 2006; Säljö, 2016). I samsvar med Honneth (2008) kan man antyde at læreren må tro på, veilede og anerkjenne barnet på dets vei videre mot noe mer for å kunne støtte barnets mulighet til å kunne utvikle et positivt selvforhold og mulighet for selvrealisering. I dette kan det ligge et dilemma fordi barnet kan ha motstand mot den veien som læreren og opplæringen vil vise. Biesta (2015) viser til Hannah Arendt som hevder at denne motstanden er viktig for at barnet skal kunne anerkjennes som subjekt. Denne *motstanden* som barnet kan kjenne på er i tråd med det som Honneth (2008) betegner som en *kamp* om anerkjennelse. På denne bakgrunn kan det argumenteres for at en del av skolens oppdrag er nettopp å gjøre barnet i stand til å bli et subjekt som kan sette i gang og respondere på handlinger innenfor et felleskap av andre subjekter, i tråd med Arendt (Biesta, 2015).

Biesta (2009) argumenterer for at det er et behov for å "... bring questions of purpose and direction back onto the educational agenda ..." (Biesta, 2009, s. 6). Han viser til et rammeverk som et svar på hva som er utdanningens formål (Biesta, 2009; Bruin & Ohna, 2013) Han peker på tre funksjoner som er sentrale for utføringen av skolens oppdrag: *kvalifisering, sosialisering og subjektivering* (Biesta, 2009, s. 6–8).

Skolen skal *kvalifisere* barna for fremtiden med kunnskaper og kompetanser som kan bidra til å videreutvikle samfunnet. Denne kvalifiseringen "... lies in providing them with the knowledge, skills and understanding and often also with the dispositions and forms of judgement that allow them to 'do something'..." (Biesta, 2009, s. 6). Samtidig skal skolen også *socialisere* barna inn i samfunnet ved å lære dem hvordan de kan tilpasse seg og bli fullverdige medlemmer av samfunnet (Biesta, 2017; Bruin & Ohna, 2013; Nikolaisen Jordet, 2020; Sommer & Klitmøller, 2015). Skolens sosialiseringfunksjon har å gjøre med at "... through education, we become members of and part of particular social, cultural and political 'orders' " (Biesta, 2009, s. 7). Han (Biesta, 2009, 2017) sier videre at skolen har enda et viktig oppdrag i det å utvikle barns identitet og livskvalitet. Barn må få kunne bli selvstendige slik at de kan bidra til egen utvikling og samfunnets ved å kunne stille seg kritisk til utviklingen. Dette oppdraget omtaler han som skolens ansvar for *subjektivering*. Å få være en være aktiv deltaker kan forstås innenfor rammen

av begrepet subjektivering, som en del av skolens oppdrag der eleven ledes mot å bli en selvstendig aktør. Dette perspektivet bekreftes av Sommer & Klitmøller (2015). Ifølge Arendt (2003) kan deltakelse forstås ut fra hennes begrep handling (action). Hun regner handling som individets frie igangsetting av handlinger som kan få uforutsette konsekvenser og responser. Kun ved å være den som setter i gang handlingen regnes individet som et fritt og unikt subjekt (Øverenget, 2003).

Disse funksjonene ved skolens oppdrag (kvalifisering, sosialisering og subjektivering) henger nær sammen med anerkjennelse slik Honneth (2008) beskriver det gjennom de tre sfærene: kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Barnets evne til å tro på seg selv, og grunnlaget for å kunne tre inn i samhandling med andre, legges i den primære sfæren gjennom anerkjennelse uttrykt som *kjærlighet*. Kjærlighetssfærens intensjon kan på denne bakgrunn sies å være knyttet til elevens mulighet for å stole på seg selv, utvikle sin identitet og mestre livet alene. Uten denne evnen, kan *kvalifisering*, *socialisering* og *subjektivering* være vanskelig. Anerkjennelse uttrykt som likeverdighet i forhold til samfunnets *rettigheter* henger nær sammen med skolens oppdrag om sosialisering, det å bringe barnet inn i samfunnet som likeverdig deltaker. Rettighetssfærens intensjon kan dermed sies å være knyttet til elevens mulighet for å kunne mestre livet sammen med andre. Videre er anerkjennelse som sosial verdsetting, uttrykt som *solidaritet*, grunnlaget for at barnet skal kunne oppleve seg som spesiell, unik, få utviklet sitt potensiale, mestre og erfare måloppnåelse og ha verdi for fellesskapet. Dette perspektivet kan sees i sammenheng med subjektivering og elevens muligheter for å kunne mestre og lykkes med sitt livsprosjekt. På den måten kan de tre sfærene ved anerkjennelse forstås som uttrykk for en måte å forsøke å oppfylle skolens flerdimensjonale oppdrag på.

Kvaliteter ved samhandlingen innenfor hver av de tre sfærene kan fungere som ledetråder ved å belyse *hvordan* samhandlingen kan føre til elevens mestring av livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt. På den måten kan anerkjennelse som kjærlighet, rettighet og solidaritet bidra til å informere læreres forståelse av hvordan de kan begynne å gå noen skritt, i retning av en praksis som rommer flere barns meningsfulle og verdige deltakelse innenfor skolens livsverden.

6. 1. Anerkjennelse som ledetråd for utvikling av inkluderende praksiser

Analysen har vist at ikke all samhandling mellom lærere og elever kan kalles anerkjennende eller betegnes som inkluderende praksis (Higgins et al., 2009; Tarabini et al., 2018; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Med samhandling menes her ord, handlinger og kommunikasjon som foregår mellom personer, medregnet de handlinger som tas utenfor kontekst, men som likevel virker inn på en kvalitativ opplevelse av å være anerkjent. Innholdet i samhandling kan vanskelig forstås som nøytralt. Språk og handlinger uttrykker en persons holdninger, tro og verdier. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring, medierer språket verden for oss ved å skape mening og forståelse (Säljö, 2016). Gjennom kommunikasjon og språk kan læreren bidra til elevens forståelse, meningsskaping og identitetsutvikling. Det læreren tror, vet og gjør virker inn på de beslutningene læreren tar ifølge Florian & Black-Hawkins (2011). De beslutningene læreren tar i samhandlingen med elevene kan på den måten være styrt og preget av lærerens kunnskap, tro og verdier. For at samhandling skal kunne betegnes som anerkjennende, er det derfor avgjørende at læreren tar beslutninger som er fundamentert i verdiene som er styrende for skolens virksomhet. Skolens oppdrag er gitt. Gjennom opplæringen skal den profesjonelle læreren og skolens praksisfelleskap hjelpe elevene med å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Udir, 2017).

Analysen har videre vist at det er mulig å identifisere kvaliteter ved samhandling som kan lede til barnets opplevelse av tilhørighet, mestring, aksept og utvikling av sitt potensiale. Sfærene kjærlighet, rettighet og solidaritet rommer noen lærerpraksiser som nettopp kan lede i den retningen. Ved å betrakte anerkjennelse som kjernen i og kvaliteter ved samhandling (Benjamin, 1990) kan anerkjennelse gi retning til videre utvikling av inkluderende praksis og læringsmiljø. Dette vil utdypes i de neste delkapitlene.

6. 1. 1. I retning av å mestre livet alene

Honneths (2008) første sfære, den primære sfæren, kan gi en retning til lærerens praksis som kan føre til at eleven mestrer livet alene, med tro på seg selv og med mulighet for å tre inn i nære relasjoner med andre. Holmen (2009) bekrefter dette ved å si: "Det første vi møter i våre liv er omsorg. Uten å bli møtt med omsorg og kjærlighet hadde vi ikke kunnet leve" (Holmen, 2009, s. 56). I analysen kommer det fram at lærerens måte å møte barnet på ved emosjonell støtte, omsorg

eller ved å møte barnet slik det er, kan føre til en opplevelse av tilhørighet eller aksept for barnet (Solheim, 2019). Det å utvise omsorg og kjærlyghet overfor elevene er likevel ikke uproblematisk i skolen ifølge Jortveit (2018).

Ordet kjærlyghet kan forstås på mange ulike måter og kan kreve en følelsesmessig involvering fra lærerens side ifølge Nikolaisen Jordet (2020). Holmen (2009) peker på at noen lærere kan oppfatte det som uprofesjonelt å vise kjærlyghet eller varme følelser overfor elevene. Det kan reises grunnleggende spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å endre en lærers måte å være kjærlyg på eller ikke, overfor elevene. Mortier (2020) hevder at det er et krevende prosjekt å jobbe med usikkerhet og tillit. Det kan fordre en klar profesjonsetisk bevissthet og kjennskap til egne følelser og grenser når læreren trer inn i nær samhandling med elevene. I tråd med Pettersen & Simonsen (2010) og lærerprofesjonens etiske plattform (2012) kan man si at det er læreren som har ansvaret for samhandlingen, og dermed også for elevens opplevelse av å være akseptert som verdifullt medlem av læringsfellesskapet.

Jank & Meyer (2009) hevder at: "Det er lærerens oppgave med kjærlyghet og makt å oppdra elevene til selvstendighet" (Jank & Meyer, 2009, s. 52). Med kjærlyghet viser de til den profesjonelle og insisterende henvendelsen til elevene. Honneth (2008) peker på at kjærlygheten innebærer et ansvar for elevens ve og vel. Ved å ikke vise kjærlyghet, slik fenomenet kommer frem i analysen, kan barnet oppleve å bli krenket. Men noen barn er allerede elsket (Connor & Berman, 2019). De tror allerede på seg selv, i ulik grad. De trenger kanskje mer frihet, avstand og tillit fra den voksne om at de klarer seg selv. Lærerens vurdering av i hvilken grad eleven trenger nærhet og avstand for å bli selvstendig kan sies å være en sentral ferdighet innenfor anerkjennende samhandling (Mjelve et al., 2019; Solheim, 2019). Kanskje kan en slik *ferdighet i kjærlyghet* best utvikles i dialog med elevene, og i refleksjon med kollegaer innenfor skolens praksisfellesskap (Mortier, 2020; Wenger, 2008). Samtidig kan slike ferdigheter være svært aktuelle for lærerstudenter i praksis, og i forhold til lærerutdanningens teoretiske perspektiver knyttet til pedagogikk og elevkunnskap.

Når barnet kjenner seg akseptert som den det er, opplever seg som selvstendig og at det på samme tid tilhører fellesskapet, kan dette sees på som et uttrykk for at barnet gis mulighet til å mestre livet alene. Funn fra analysen kan tyde på at kvaliteter ved læreren og hans praksis kan ha

betydning for denne mestringen (Classen & Westbrook, 2020; Jortveit, 2018; Lingard, 2007; Shevlin et al., 2013).

Kvaliteter ved lærerens praksis og kompetanse kan videre sees i forhold til det performative perspektivet på lærerarbeidet (Elstad & Helstad, 2014; Molander & Terum, 2008). Med Chromebooken under armen og kaffekoppen i hånda, på vei inn til klassen og det trådløse nettverket, kan arbeidet i klassen betegnes som selve scenen der lærerarbeidet framføres. Det er her den direkte, fysiske samhandlingen mellom deltakerne foregår og kan sette sitt preg på elevens opplevelse av *å være god nok som han er*. Det performative perspektivet på selve lærerarbeidet dekker ikke det som foregår bak scenen. Lærerarbeidet består av forberedelser, drøftinger, avklaringer, samarbeid, evalueringer og etterarbeid. Den profesjonelle læreren er også en del av et større kollektiv, selve lærerprofesjonen, sier Heggen (2010). Mortier (2020) peker på at læreres profesjonelle praksisfellesskapet virker inn på elevens opplevelse av å bli godtatt som han er, som fullverdig medlem og en som hører til i fellesskapet. Dette er i tråd med Wengers sosiale teori om læring (Wenger, 2008). Hvordan dette organisatoriske perspektivet spiller inn på lærerens arbeid kan være knyttet til etiske vurderinger og skjønn. Sæverot (2014) hevder at didaktisk praksis er normativ ved at "didaktisk praksis innehar et gåtefullt grunnlag som aldri fullt ut kan predikeres eller helt og holdent forstås" (Sæverot, 2014, s. 125). Selv om lærere og skolefolk ikke kan forstå eller predikere alt som skjer innenfor praksisfeltet, synes det klart at krenkende praksis ikke leder barna til en positiv selvoppfatning, ifølge analysen (Tarabini et al., 2018; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Læreren skal forsøke å koble eleven til selve livet og lære å lære hevder Sæverot (2014). Holmen (2009) trekker videre fram at: "Det er ved å vokse opp i en atmosfære med aksept og anerkjennelse, omsorg og kjærighet at barn lærer å lære" (Holmen, 2009, s. 130). Dette er i tråd med Honneth (2008) som peker på at gjennom samhandling som er preget av anerkjennende kjærighet, der eleven kjenner seg akseptert og god nok som han er, kan eleven settes i stand til å tre inn i fellesskapet som en fullverdig deltaker.

6. 1. 2. I retning av å mestre livet sammen med andre

I analysen pekes det på kvaliteter ved lærerens praksis som kan bidra til at barn får delta i samhandlingen som fullverdige deltaker og verdsatte medlemmer av læringsmiljøet (Alesech & Nayar, 2019; Woodcock & Hardy, 2017). Dette kan forstås i tråd med Honneths (2008) andre

sfære, rettighetssfæren, som dreier seg om å støtte barnets mulighet til å bli møtt som likeverdig og fullverdig medlem av fellesskapet. I analysen kommer det fram at lærerens måte å møte barnet på ved å ta elevens stemme på alvor, sikre eleven tilgang, tilstedeværelse og aktiv deltakelse, kan føre til bedre læringsutbytte og en opplevelse av inkludering for eleven (Alesech & Nayar, 2019; Vetoniemi & Kärnä, 2019).

Det kan være en utfordring for læreres rettferdighetssans, å vite hva som skal til for at de skal kunne praktisere prinsippene om både likhet og likeverdighet samtidig, overfor en mangfoldig elevgruppe ifølge Woodcock & Hardy (2017) og Senay Ilik & Sari (2017). Ifølge Honneth (2008) har barn, på den ene siden behov for å bli behandlet likt, for å kunne tre inn i fellesskapet som *likemann* med de samme rettighetene som de andre. Samtidig har elevene behov for å bli behandlet som likeverdige nettopp på bakgrunn av at de er ulike. Det er spenninger mellom prinsippene "the politics of equal dignity" og "the politics of difference" (Taylor, 1994, s. 38). Mens en i det første prinsippet søker å behandle alle grupper likt ved å være *blind for ulikheter* slik at man vektlegger hva som er felles for alle, søker man nettopp i det andre prinsippet å vektlegge hva som er unikt, partikulært ved hver gruppe, for på denne måten å kunne gi dette verdi.

Taylor (1994) foreslår en måte å møte utfordringen på ved å innta en holdning der man antar at den andre har *lik verdi* når man er i møte med den andre. Man leter etter denne verdien med åpne øyne heller enn å lete etter bekræftelse på at den andre ikke har verdi, etter min målestokk. Taylors standpunkt bekreftes av Rockefeller (1994) som sier at slike multikulturelle utfordringer i demokratiet kun kan løses innenfor et rammeverk med gjensidig respekt grunnet i "anerkjennelse av den iboende verdien til alle kulturer" (Rockefeller, 1994, s. 98, min oversettelse). Så, ved å møte alle elever under antakelsen om at alle elever har lik verdi, kan læreren bidra til å bringe alle elevene inn i et likeverdig læringsfellesskap.

Flere forskere peker på at deltakelse er en forutsetning for inkluderende opplæring (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2000; Florian et al., 2017). Forskningsartikler som utgjør denne studiens datagrunnlag bekrefter Taylors og Rockefellers (1994) utsagn om betydningen av å bli møtt som verdifull deltaker (Alesech & Nayar, 2019; Higgins et al., 2009; Vetoniemi & Kärnä, 2019). Tarabini et al. (2018) peker på at det er fullt mulig å være deltaker i klassemiljøet og likevel føle seg ekskludert. Forhold rundt deltakelsen som *likeverdig, aktiv* eller

verdsatt medlem, kan virke inn på i hvilken grad eleven opplever å være inkludert, ifølge funn i analysen. Analysen peker videre på at forhold som *likeverdig* og *verdsatt* sier noe om kvaliteten ved deltakelsen, og dermed noe om kvaliteten ved samhandlingen. Forhold som *likeverdig*, *fullverdig deltaker* og *verdsatt medlem* har nær sammenheng med anerkjennelsens rettighetsfære ifølge Honneth (2008). Dette kan tyde på at lærerens anerkjennende samhandling kan bidra til å gi innhold til inkluderingsbegrepet innenfor rettighetsfæren.

Det som kanskje ikke kommer like godt fram i analysen er at deltakelse trenger å knyttes til elevens måloppnåelse og faglige arbeid. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring er det gjennom elevens eget læringsarbeid at elevens kunnskaper og kompetanse kan konstrueres, innenfor læringsmiljøet (Säljö, 2016). En slik tenkning sammenfaller med perspektivet til Florian et al. (2017) der deltakelse kobles til de fire kategoriene tilgang, samarbeid, måloppnåelse og mangfold. Denne tenkningen kan videre sees i sammenheng med *å skape rom for elevens deltakelse* ved at læreren holder tilbake, sender videre og ikke vurderer elevenes utsagn. Helgevold (2016) og Wright (2006) ser det *å skape rom* i tilknytning til elevens engasjement og meningsdanning i fag samt til sosial verdsetting. Ved å skape rom for eleven, kan det åpne seg muligheter for at eleven trer fram og viser sine ferdigheter. Innenfor et trygt læringsmiljø kan det da skapes en kultur for solidaritet overfor den enkelte, gjennom sosial verdsetting (Higgins et al., 2009).

6. 1. 2. I retning av å lykkes med livsprosjektet

Dimensjonen solidaritet kan gi retning til en praksis som støtter eleven i å utvikle sitt potensiale, bli sosialt verdsatt og gir mulighet for å lykkes med sitt *livsprosjekt*. Honneths (2008) tredje sfære dreier seg om å muliggjøre barnets selvverdsetting og mulighet for selvrealisering ved å møte barnet i solidaritet med ens annerledeshet eller unikhet.

Samhandling i klasserommet kan skje på mange forskjellige måter. I et læringsmiljø med to voksne og 26 elever er antall mulige relasjoner mange og gjerne uoversiktlige. Den samhandlingen som foregår mellom to eller flere av medlemmene blir til erfaringer og opplevelser som kan sette sitt preg på barn og voksne. Lærerens solidaritet kan innebære utfordringer med å støtte eleven med sin atferd og i sin læring samtidig som eleven skal kunne passe inn i fellesskapet. Taylor (1994) peker på et trekk ved moderne samfunn der det søkes etter

en individualisert identitet, noe som er unikt ved meg og som jeg kan finne i meg selv. Han kaller dette "the ideal of authenticity" (Taylor et al., 1994, s. 28). Både Taylor (1994) og Laursen (2004) viser til Herder når de omtaler autentisitetetsbegrepet som at det er en helt spesiell måte å være menneske på, som er min måte. Dette samstemmer med Honneths (2008) beskrivelse av at alle barn har behov for å kjenne på sin egen unike verdi. Dersom alle elever skal få være seg selv, på sin egen måte hele tiden, kan dette likevel føre til noen utfordringer for læreren ved å lede hele klassen som et felles prosjekt. Stor spredning i mangfoldet i klassen kan gjøre arbeidet med å møte alle elevers læringsutfordringer svært vanskelig ifølge Finn (2019) og Carrington & Robinson (2004).

Elevers uro er en av de største utfordringene i skolen (Ødegård, 2014). Ødegård (2014) hevder at nærmere halvparten av undervisningstiden går med til å holde kontroll i klasserommet. Skolen har som oppgave å fremme helse, trivsel og læring. "Dette innebærer at læreren må ha ferdigheter i å håndtere uro, eksempelvis atferdskorreksjon (positive og negative konsekvenser på elevenes atferd)" (Ødegård, 2014, s. 204). Liknende funn bekreftes av eksempler i denne studiens analyse. I noen artikler (Shevlin et al., 2013; Väyrynen & Paksuniemi, 2020) pekes det på utfordringer rundt det å klare å nå elever med uønsket atferd. Da kan det ha betydning om lærerens perspektiv på elevers urolighet er at urolighetene er noe som bor eleven selv, som en indre biologisk drift, eller om elevenes urolighet er et resultat av samspillet mellom ulike aktører i klasserommet. Ifølge Hart et al. (2004) er elevers læringskapasitet noe som kan oppstå i samspillet mellom elever innenfor læringsmiljøet, og lærere må utfordre deterministiske tankesett for å kunne støtte alle elever i deres læring og utvikling.

Taylor (1994) sier at menneskets liv, sinn og tanke er dialogisk i sin karakter, og vår egen originalitet formes i et samspill med andre. Dette samstemmer med Benjamin (1990) og Honneth (2008). Taylor (1994) sier videre at vår identitet som mennesker utvikles i dialogisk samhandling med andre, og at det dermed er klart at det er et behov for anerkjennelse i vår moderne tid (Taylor et al., 1994). Enda viktigere er betingelsene som kan føre til at søken etter å bli anerkjent mislykkes hevder Taylor (1994). Når elevens søken etter å bli anerkjent i klasserommet bryter med normene eller barnet mislykkes, kan dette føre til negative konsekvenser for ulike aktører i læringsmiljøet. Lærerens prinsipielle solidaritet med elevene er forankret i profesjonsetikken (Utdanningsforbundet, 2012), men det kan oppleves vanskelig å være solidarisk med elevens

prosjekt når dette bryter med normene og reglene i klassefellesskapet. Analysen peker på at en måte å støtte elevens originalitet på er ved å verdsette elevens prestasjoner (Alesech & Nayar, 2019). Dette er også i tråd med Honneth (2008) om betydningen av sosial verdsetting av barns potensiale, som noe som verdsettes innenfor normene av samfunnet.

Samhandling dannes innenfor skolens kultur og formes gjennom kulturens verdier og det medlemmene tror, og kulturer må dyrkes på en måte som verdsetter alle medlemmene som likeverdige, og forskjeller må anerkjennes og feires (Florian et al., 2017). Dette fordrer en bred forståelse for hva som menes med måloppnåelse, som en "acceptance of a shared responsibility for the learning of all students in the school" (Florian et al., 2017, s. 144).

Analysen har vist hvordan kvaliteter ved samhandlingen kan se ut, samt hvordan dette kan være avgjørende for en elevs opplevelse av å være inkludert eller ekskludert. All samhandling fører ikke til en opplevelse av å være god nok, høre til eller bli akseptert. Det er den profesjonelle lærerens ansvar å sikre at samhandlingen er i tråd med skolens verdigrunnlag (Utdanningsforbundet, 2012). Innenfor et mangfoldig læringsmiljø er dette en utfordrende oppgave, og analysen har vist at lærere trenger kompetanse i inkluderende praksiser. Det bringer oss samtidig tilbake til utgangspunktet for denne studien ved å peke på at "the nature of relationships" er nøkkelen til å utvikle inkluderende praksis og elevens måloppnåelse (Florian et al., 2017, s. 144). Kanskje kan samhandlingens natur, uttrykt ved anerkjennelse gjennom kjærlighet, likeverdighet og solidaritet, være en rettesnor som leder skolen i en retning av en anerkjennende pedagogikk.

6. 2. I retning av en "anerkjennende pedagogikk"

Behovet for en tydeliggjøring av verdiene som ligger bak all praksis i skolen er for alvor satt på dagsorden med innføring av ny læreplan for grunnskolen. Fagfornyelsen kalles et viktig og tydelig verdiløft (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette verdiløftet skal lede til at elevene lærer mer og bedre og blir rustet best mulig for framtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019). Verdiene blir utdypet i ny Overordnet del, og de skal prege skolens praksis og det elevene skal lære (Udir, 2017). Det er et tankekors at de *nye verdiene* blir grundig utdypet (Udir, 2017, s. 4–8), mens verdiene som er i formålsparagrafen kun refereres innledningsvis. Det kan henge sammen med at

verdiene i formålsparagrafen regnes som kjent ved at de har vært innarbeidet i skolens virksomhet gjennom flere tiår.

Et grep for å gjennomføre det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 i praksis, er at alle lærere nå har fått tilgang til et digitalt læreplanverktøy der det forventes at fag- og temaplaner utarbeides innenfor hver skole (Fagfornyelsen, 2020). Det kan oppleves som et paradoks at verdiene som nevnes i innledningen til Overordnet del (2017) ikke er en del av dette digitale verktøyet, når fagfornyelsen betegnes som et *verdiløft*. Det nye digitale verktøyet er omfattende ved at læreren kan koble kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter til hvert enkelt kompetansemål med noen enkle tastetrykk. Læreren kan samtidig få forklaring på verb som er brukt i kompetansemålet samt se målets progresjon fra første til tiende klasse. Verktøyet vil utvilsomt få betydning for læreres måte å planlegge og gjennomføre sin undervisning på i tiden framover. Verdiene som er styrende for skolens virksomhet er ikke en del av alternativene læreren kan velge for å koble sammen med kompetansemålene. Dette er muligens gjort i tillit og tiltro til at den enkelte profesjonelle lærer og skole ordner dette selv. Kanskje burde verdiene vært en del av lærernes planleggingsverktøy for å kunne omsette verdiene til praksis. Väyrynen & Paksuniemi (2020) hevder at verdiene som er styrende for skolens virksomhet må gjøres gjennomsiktlige og håndgripelige (2020, s. 158).

En annen måte Utdanningsdirektoratet legger til rette for å støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen på, er gjennom digitale kompetansepakker (Udir, 2020). I kompetanseportalen heter det at kompetansepakken for fagfornyelsen skal støtte skoleledere og lærere i arbeidet med å ta i bruk nytt læreplanverk, og bidra til økt kompetanse i å tolke og forstå læreplanverket (Udir, 2020). Det er i de senere år gjennomført flere tiltak for å støtte lærere i å utvikle deres profesjonskompetanse. Lærere skal få heve sin profesjonsfaglige digitale kompetanse, PfdK (Udir, 2020), benytte seg av tilbud om videreutdanning (KfK, 2020) og lærerutdanningen er endret fra fireårig studie til femårig masterprogram. Kanskje er dette grep som gjør at tenkningen rundt elevenes utvikling og læring samt perspektivene på pedagogikk styrkes. Gitt at læreres motivasjon er kjernen for deres utvikling og læring er det viktig å støtte lærerne i deres "... desire to learn and create opportunities for their growth and development in classroom interaction" (Solheim, 2019, s. 163).

Analysen bekrefter at en farbar vei i det å videre utvikle inkluderende læringsmiljøer går gjennom å støtte og videreutvikle læreres profesjonskompetanse. Dette henger i stor grad sammen med hvordan man velger å definere profesjon. Tre elementer ved profesjonsbegrepet er særlig relevante (Dahl & Ekspertgruppa, 2016; Molander & Terum, 2008). Det første er at profesjonen bygger på et spesifikt metodisk og teoretisk kunnskapsgrunnlag som er ervervet gjennom høyere utdanning. Dersom anerkjennelse skal få betydning for utvikling av inkluderende læringsmiljøer kan det være hensiktsmessig at teori om anerkjennelse sees på som en del av fagemnene i lærerutdanningen. Videre er læreryrket som profesjon kjennetegnet ved at kunnskapsbasen er heterogent sammensatt. Den henter forståelser og perspektiver fra felt som både filosofi, psykologi og sosiologi (Grimen, 2008; Elstad mfl., 2014). Derneft er det av betydning at profesjonen har et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, og til sist at profesjonen har et tydelig samfunnsmandat. Anerkjennelse kan sees på som å være koblet til skolens samfunnsmandat om å "... opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring" (Opplæringslova, 1998, § 1-1.)

Analysen peker videre på at den voksnes kompetanse og praksis er en kritisk faktor i det å skape et inkluderende læringsmiljø. Denne kompetansen kan utvikles innenfor et praksisfellesskap ved å oppøve ulike ferdigheter som fører til at barnet mestrer livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt. Funnene i analysen kan tolkes som uttrykk for at en ikke kan utvikle inkluderende læringsmiljøer uten at læreren har kompetanse i inkluderende praksis. Det er kanskje selvsagt, siden det er logisk at en ekskluderende praksis neppe kunne ført til inkludering. Men samtidig er det ikke selvsagt. I oppsummeringen av analysen, side 74-75, pekes det på at ulike ferdigheter kan betegnes som anerkjennende samhandling, i tråd med inkluderende praksiser. Lærere etterspør mer kompetanse, men kompetansens innhold innenfor inkluderende praksiser kan oppleves som kompleks og udefinert.

Haug (2017) hevder at læreres kompetanse må utvikles for å kunne lykkes med inkluderende utdanning. I den sammenheng foreslår Solheim (2019) at "... teachers need assistance in creating emotionally supportive environments where they can connect to students' adolescent life, allow choices, and give students responsibility" (Solheim, 2019, s. 162). Hun peker på et innhold som er preget av emosjonell støtte, koblet til elevenes liv, valgmuligheter samt å gi elever ansvar.

6. 2. 1. Å gi innhold til inkluderingsbegrepet

Dersom den norske skolen skal få det verdiløftet som den nye læreplanen legger opp til, må verdiene omsettes til praksis, i samhandlingen mellom lærere og elever. Det gjøres mye arbeid for å styrke læreres kompetanse gjennom statlige støttesystemer, lærerutdanningen, læreres videreutdanning og gjennom skolers profesjonelle utvikling. For at kompetanseløftet skal lede til videre utvikling av inkluderende læringsmiljøer, kan det tenkes at noe av innholdet i denne kompetansen bør omhandle selve inkluderingsbegrepets innhold, foreslått som dimensjoner av anerkjennelse. En fortsatt tro på mer kompetanse innenfor effektiv måling av elevenes læringsresultater leder kanskje til en annen utvikling (Hedegaard-Soerensen & Grumloese, 2020).

Neoliberalismens stadige effektiviseringskrav og resultatorientering i spenningsfeltet med utviklingen av en inkluderende skole for alle er fortsatt gjeldende (Sahlberg, 2011; Thuen, 2010). Det kan tenkes at måling av elevers resultater ikke er nok for å lede eleven til å mestre livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt. Kanskje bør skolens kurs dreies i retning av et anerkjennende innhold i samhandlingen mellom de som er i skolen. Honneths (2008) teori om anerkjennelse handler om at individet har behov for å bli elsket og verdsatt som et unikt subjekt med verdi for fellesskapet, for å kunne bli et autonomt individ. Analysen peker på noen kvaliteter ved samhandling som nettopp kan lede barnet i den retning.

Booth og Ainscow (2000) argumenterer for at praksis som er basert på inkluderende verdier kan kalles inkluderende praksis. Videre er inkluderende praksis fundamentet for utvikling av inkluderende læringsmiljøer (Booth & Ainscow, 2000; Haug, 2020; Solheim, 2019). Da kan det argumenteres for at inkluderingsens innhold må gjøres tydelig. Dersom noe av dette innholdet fylles med dimensjoner innenfor en teori om anerkjennelse (Honneth, 2008) kan dette gi et mulig svar på denne studiens formål om å gi retning til hvordan inkluderende praksis og læringsmiljø videre kan utvikles. Denne mulige retningen foreslås å gå innover, mot en anerkjennende pedagogikk.

6. 2. 2. Behovet for en anerkjennende pedagogikk

Ifølge Nikolaisen Jordet (2020) ligger nøkkelen til en god skole i det han kaller en *anerkjennende pedagogikk* (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 369). "Det er et normativt grunnlag for alle barns faglige og sosiale læring, selvværd og helse (well-being) i skolen – i et livsløpsperspektiv" (Nikolaisen

Jordet, 2020, s. 369). Skolen har et samfunnsansvar i å sikre alle elevers rett til å mestre livet alene, sammen med andre og med muligheter for å utvikle sitt potensiale innenfor ordinær opplæring, og det er vist at inkluderende læringsmiljøer har avgjørende betydning for elevers trivsel og læringsutbytte (Haug, 2017; Nordahl, 2018; Udir, 2017). Analysen i denne studien har vist at kvaliteter ved samhandling kan betegnes som anerkjennende samhandling. Slike kvaliteter betyr ikke at en kan behandle anerkjennelse som noe instrumentelt, som en oppskrift som virker likt på alle barn. Kvaliteten er blant annet avhengig av lærerens tenkning, tro og grunninnstilling overfor det enkelte barn (Florian & Black-Hawkins, 2011).

En kan se på intensjonene ved å arbeide mot en *anerkjennende skole* som et arbeid for "den gode skole" eller "det gode samfunn". Denne søken etter det gode samfunn var også utgangspunktet for Honneths (2008) dannelselse av en anerkjennelsesteori. Hegel viste med sitt verk "System der Sittlichkeit" (Honneth, 2008) som kom ut i begynnelsen på det 18. århundre, at menneskene dannes gjennom samhandling med andre i en gjensidig kamp for anerkjennelse.

På denne bakgrunn kan en anerkjennende pedagogikk dreie seg om barnets erfaring av kjærlig samhandling som kan sette barnet i stand til å stole på seg selv og tre inne i læringsfellesskapet, i den rettslige sfæren. Videre har alle elever rett til å bli hørt og til å få undervisning og opplæring tilpasset sine forutsetninger. Slik kan det legges et grunnlag for barnets opplevelse av å være en likeverdig deltaker med selvrespekt. Eleven har behov for å møte meningsfulle og utfordrende læringsoppgaver som eleven kan mestre og samtidig videreutvikler elevens kompetanse. På den måten kan barnet oppleve mestringsfølelse og stolthet som det kan tørre å vise fram. Å vise fram det eleven er stolt av kan lede til sosial verdsetting av de andre i læringsmiljøet. Som et bidrag til inkluderingsbegrepets innhold, kan det tenkes at en anerkjennende pedagogikk kan lyse vei for en videre utvikling av inkluderende praksiser og læringsmiljøer.

7. Konklusjon

Studien frambringer kunnskap som viser hvordan anerkjennelse kan sees på som en kvalitet ved samhandling i klasserommet. Studien viser videre hvordan kunnskap om kvaliteter ved samhandling vil kunne gi retning til hvordan inkluderende praksis og læringsmiljø videre kan utvikles.

Studien viser at anerkjennelse er et begrep som kan identifisere kvaliteter ved samhandling som er i tråd med inkluderende verdier. Lærerens anerkjennende samhandling, ved dimensjonene kjærlighet, rettighet og solidaritet kan lede til elevens opplevelse av å være ubetinget akseptert som han er, likeverdige deltaker, å høre til og å realisere sitt potensiale. På den måten kan anerkjennelse som teoretisk begrep fungere som et analytisk verktøy som kan peke på sider ved lærerens praksis som kan gi videre retning til utvikling av inkluderende læringsmiljø.

Å gi innhold til inkluderingsbegrepet er en kompleks oppgave. Det henger sammen med forhold som politisk styring, lærerutdanningens innhold, skolars evne til å fungere som profesjonelle praksisfellesskap, læreres praksis og kompetanse, elevers forutsetninger og behov samt hva vi tenker og tror om andre mennesker. I denne konteksten vil det være fruktbart med videre forskning på bruken av anerkjennelse som teoretisk rammeverk i empiriske analyser av for eksempel elevers erfaringer.

Avslutningsvis konkluderes med at det er en pedagogisk oppgave å gjøre voksen eksistens mulig (Biesta, 2015). En slik oppgave kan muligens løses ved å se på "the nature of relationships" (Florian et al., 2017, s. 144) uttrykt ved anerkjennende samhandling (Honneth, 2008), som en nøkkel til elevens mestring av livet alene, sammen med andre og med sitt livsprosjekt. Slik som antydnet innledningsvis på side 8 i denne teksten, kan det innenfor konteksten av en utdanningspolitisk ambisjon om å utvikle inkluderende læringsmiljø fastslås at begrepet inkludering er mangefasettert og problematisk. Likevel, slik Roger Slee (2018, s. 1) indikerer, "Inclusive education isn't dead, it just smells funny". Kanskje kan Honneths perspektiver på anerkjennelse (2008) være med på å lede vei mot å gi innhold til et utfordrende begrep, for på den måten å bidra til kunnskap som kan gi retning til hvordan inkluderende praksis og læringsmiljø videre kan utvikles.

8. Litteratur:

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 16.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alesech, J., & Nayar, S. (2019). Teacher strategies for promoting acceptance and belonging in the classroom: A New Zealand study. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600054>
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice* (1. Ed). Berlin: Springer Netherland.
- Bae, B., & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Benjamin, J. (1990). An Outline of Intersubjectivity: The Development of Recognition. *Psychoanalytic Psychology*, 7, 14. Hentet fra American Psychological Association.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? - Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194–209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (Fourth edition). Cambridge: Index for Inclusion Network (IfIN).
- Bruin, M., & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: Students' narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089–1105. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.735259>
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158024>
- Classen, A. I., & Westbrook, A. (2020). Professional credential program: Impacting early childhood inclusive learning environments. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1717652>
- Connolly, J. (2015). A Fourth Order of Recognition? *Critical Horizons*, 16(4), 393–410. <https://doi.org/10.1179/1440991715Z.00000000059>

- Connor, D. J., & Berman, D. (2019). (Be)Longing: A family's desire for authentic inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 923–936.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602361>
- Cukalevski, E., & Malaquias, C. (2019). A CRPD analysis of NSW's policy on the education of students with disabilities – a retrogressive measure that must be halted. *Australian Journal of Human Rights*, 25(2), 232–247.
<https://doi.org/10.1080/1323238X.2019.1609720>
- Dahl, T., & Ekspertgruppa. (2016). *Om lærerrollen—Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Delta. (2017). Yrkesetiske retningslinjer for helsefagarbeidere. Hentet 1. april 2020, fra Delta nettside: <https://delta.no/yrke/helsefagarbeidere-i-delta/yrkesetiske-retningslinjer-for-helsefagarbeidere-i-delta>
- Diaz-Garolera, G., Pallisera, M., & Fullana, J. (2019). Developing social skills to empower friendships: Design and assessment of a social skills training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625564>
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fagfornyelsen. (2020). Nye læreplaner – grunnskolen og gjennomgående fag vgo. Hentet 3. juni 2020, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer—Hvis du vil*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Finn, R. (2019). How pedagogical diversity can afford parallaxes of competence: Towards more inherently inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642400>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2. utg.). London New York: Routledge.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Florian, L., Young, K., & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709–722.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778536>
- FNs barnekonvensjon. (2004, mai 14). FNs barnekonvensjon [BrosjyreVeiledning]. Hentet 1. april 2020, fra 004051-990512 nettside: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

- Forskningsdepartementet, U. (2004, april 2). St.meld. Nr. 030 (2003-2004) [Stortingsmelding]. Hentet 12. april 2020, fra 045001-040013 nettside: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Fraser, N. (2001). Recognition without Ethics? *Theory, Culture & Society*, 18(2–3), 21–42. <https://doi.org/10.1177/02632760122051760>
- Fraser, N. (2010). Who Counts? Dilemmas of Justice in a Postwestphalian World. *Antipode*, 41(s1), 281–297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00726.x>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J., & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=290385>
- Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, ‘Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education’. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 283–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933548>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: Pupils’ experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hedegaard-Soerensen, L., & Grumloese, S. P. (2020). Exclusion: The downside of neoliberal education policy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 631–644. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving—Sjukepleiar, lærar, sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315–328. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hewitt-Taylor, J. (2009). Children who have complex health needs: Parents’ experiences of their child’s education. *Child: Care, Health and Development*, 35(4), 521–526. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00965.x>
- Higgins, N., MacArthur, J., & Kelly, B. (2009). Including disabled children at school: Is it really as simple as «a, c, d»? *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 471–487. <https://doi.org/10.1080/13603110701791452>
- Holmen, L. (2009). *Pedagogikk og kjærlighet—Undervisning av barn med multifunksjonshemninger*. Oslo: Skådalen Kompetansesenter.
- Honneth, A. (2004). Recognition and Justice: Outline of a Plural Theory of Justice. *Acta Sociologica*, 47(4), 351–364. <https://doi.org/10.1177/0001699304048668>
- Honneth, A. (2005). *Behovet for anerkendelse: En tekstsamling* (R. Willig, Red.). København: Hans Reitzel Forlag.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels forlag.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Jank, W., & Meyer, H. (2009). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik* (1. udg., 2. opl.). København: Gyldendal.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Los Angeles, California; London: SAGE.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 259–270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition – deaf children’s moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, 21(2–3), 116–132. <https://doi.org/10.1080/14643154.2018.1561783>
- KfK. (2020). *Kompetanse for Kvalitet—Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krokmark, T. (2006). *Den tidløse pedagogikken* (Anne Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, november 18). Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning [Pressemelding]. Hentet 6. mai 2020, fra Regjeringen.no nettside: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevene-tid-til-mer-fordypning/id2678138/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Forskning, kunnskapsmegling og bruk. *F-4455*, 21.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.; T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazzeri, C. (2009). Recognition and Redistribution: Rethinking N. Fraser’s Dualistic Model. *Critical Horizons*, 10(3), 307–340. <https://doi.org/10.1558/crit.v10i3.307>
- Lenz, A. S., Balkin, R. S., Smith, R. L., & Flamez, B. (2017). *A Counselor’s Guide to the Dissertation Process: Where to Start and How to Finish*. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=4875219>
- Lingard, B. (2007). Pedagogies of indifference. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 245–266. <https://doi.org/10.1080/13603110701237498>
- Lovdata. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov—Lovdata. Hentet 1. april 2020, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Marinósson, G., Ohna, S. E., & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, (3), 15.

- Meld. St. 6. (2019, november 8). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO [Stortingsmelding]. Hentet 14. mars 2020, fra Regjeringen.no nettside: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 21. (2017, mars 24). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen [Stortingsmelding]. Hentet 14. mars 2020, fra Regjeringen.no nettside: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mortier, K. (2020). Communities of Practice: A Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329–340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1461261>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene nettside: <http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nikolaisen Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen—En forutsetning for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, Red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- NSF. (2007). Yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere. Hentet 1. april 2020, fra <https://www.nsf.no/vis-artikkel/2193841/17036/Yrkesetiske-retningslinjer-for-sykepleiere>
- Oettingen, A. von. (2018). Barnet, skolen og pædagogiske paradokser. I T. Kvernbekk & M. von Wright (Red.), *Barn og deres voksne*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ohna, S. E. (2003). *Education of Deaf Children and the Politics of Recognition*. Hentet fra <https://academic.oup.com/jdsde/article-abstract/8/1/5/333252>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Lovdata—LOV-1998-07-17-61. Hentet 15. mars 2020, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Patton, M. Q. (2002). Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Percy-Smith, B., McMahon, G., & Thomas, N. (2019). Recognition, inclusion and democracy: Learning from action research with young people. *Educational Action Research*, 27(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1577149>
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: - Att nå framgång med alla elever*. Liber.

- Pettersen, K.-S., & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action, and interpretation* (J. B. Thompson, Red.). Cambridge [Eng.] ; New York : Paris: Cambridge University Press ; Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283–296.
<https://doi.org/10.1080/01596300903036889>
- Rockefeller, S. C. (1994). Comment. I *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (s. 87–98). Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Sahlberg, P. (2011). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Şenay İlik, Ş., & Sarı, H. (2017). The Training Program for Individualized Education Programs (IEPs): Its Effect on How Inclusive Education Teachers Perceive their Competencies in Devising IEPs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(5), 1547–1572.
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>
- Shevlin, M., Winter, E., & Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119–1133. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742143>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. New York: Routledge.
- Solheim, K. (2019). Teachers' Aspirations to Improve their Classroom Interaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(6), 147–169.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.18.6.9>
- Sommer, D., & Klitmøller, J. (2015). *Læring, dannelse og utvikling—Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (J. Klitmøller & D. Sommer, Red.; J. Seim, Overs.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- SSB. (2019). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet 16. mars 2020, fra Ssb.no nettside: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2019-06-13>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S., & Drummond, M. J. (2012). *Creating Learning Without Limits*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Säljö, R. (2016). *Læring en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sæverot, H. (2014). Didaktisk fornyelse? I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 125–137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: Including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836–851.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1420765>

- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. I A. Gutmann (Red.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (s. 25–73). Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Taylor, C., Habermas, J., Appiah, K. A., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (A. Gutmann, Red.). Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, G. (2009). An epistemology for inclusion. I P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell (Red.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (s. 13–23). London: New York, NY: Routledge.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 273–287.
- Tønnesvang, J. (2015). Dannelse og kompetanse: Kvalifisert selvbestemmelse som grunnlag for undervisning, pedagogikk og samarbeid. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), & J. Seim (Overs.), *Læring, dannelse og utvikling—Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 153–185). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Udir. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet nettside: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Udir. (2020). Tilgjengelige kompetansepakker. Hentet 3. juni 2020, fra Velkommen til Utdanningsdirektoratet kompetanseportal nettside: https://bibsyst.instructure.com/search/all_courses?design=udir#360
- UN. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Hentet 17. mars 2020, fra <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsspeilet* (s. 164) [Årlig rapport].
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Hentet fra <https://www.utoebundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyrer/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2019). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1306–1319. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>
- Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989>
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- WHO. (2013). *How to use the ICF - A Practical Manual*. Hentet fra World Health Organization website: <http://www.who.int/classifications/icf/en/>
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218–234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901>
- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Beyond the binary: Rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 667–686. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251501>
- Wright, M. V. (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 159–170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00185.x>
- Zembylas, M. (2019). A Butlerian perspective on inclusion: The importance of embodied ethics, recognition and relationality in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 49(6), 727–740. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1607823>
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(03–2014), 203–212.
- Øverenget, E. (2003). *Hannah Arendt*. Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1 Alle søk og utvalg av artikler

Søk gjennomført i perioden 8.-29.februar 2020. Oversikt over studiens utvalg på 20 artikler.

Endelig utvalg etter 1.søkefase: (8 artikler)

Oria: 10.26803/ijlter.18.6.9 -ISSN: 1694-2116 - Teachers... Solheim 2019
IJOIE: 10.1080/13603116.2020.1717652 - Professional.. Classen 2019
IJOIE: 10.1080/13603116.2018.1452989 - Translating... Vayrynen 2017
IJOIE: 10.1080/13603116.2019.1603329 - Being included ... Vetoniemi 2019
IJOIE: 10.1080/13603116.2019.1642400 - How pedagogical diversity... Finn 2019
IJOIE: 10.1080/13603116.2019.1602361 - Belonging... Connor 2019
IJOIE: 10.1080/13603116.2019.1600054 - Teacher strategies... Alesech 2018
IDUNN/NPT: Jortveit 03/2018 - Inkludering som rettighet... Jortveit 2018

Endelig utvalg etter 2.søkefase: (5 artikler)

TFO: 10.1080/14643154.2018.1561783 - Passing for recognition... Kermit 2019
TFO: 10.1080/13603116.2016.1251501 - Beyond... Woodcock 2016
EBSCO: DOI: 10.1002/berj.3563 - teacher..shyness... Mjelve 2019
EBSCO: DOI: 10.12738/estp.2017.5.0424 - The training program... Senai 2017
EBSCO: DOI: 10.1080/13603116.2018.1427150 - Building inclusion... Vitalaki 2018

Endelig utvalg etter 3.søkefase: (7 artikler)

EBSCO: DOI: 10.1111/j.1365-2214.2009.00965.x - Children wo have... Hewitt- Taylor 2009
EBSCO: DOI: 10.1080/13676261.2017.1420765 - Factors... Tarabini 2018
ASP: DOI: 10.1080/13603116.2018.1461261, Mortier, 2020. Communities of Practice:
ASP: DOI: 10.1080/13603116.2012.742143, Shevlin, 2013. Developing inclusive practice.
ASP: DOI: 10.1080/13603110701791452, Higgins, 2009. Including a c d (Nancy Fraser justice)
ASP: DOI: 10.1080/1360311032000158024, Carrington, 2004. A case study.
ASP: DOI: 10.1080/13603110701237498, Lingard, 2007. Pedagogies of indifference.

Artikler som ble ekskludert etter siste gjennomgang

IJOIE: 10.1080/13603116.2018.1455901 - School env.. Wilson 2018
IJOIE: 10.1080/13603116.2019.1625564 - Developing social skills... Diaz-Garolera 2019
TFO: 10.1080/0305764X.2019.1607823 - A Butlerian... Zembylas 2018

TFO: 10.1179/1440991715Z.00000000059 - A fourth order ... Connolly 2015

TFO: 10.1080/09650792.2019.1577149 - Recognition, inclusion... Percy-Smith 2019

TFO: 10.1080/15017419.2016.1224778 - Understanding inclusive... Haug 2017

EBSCO: DOI: 10.1080/01596300903036889 - Social justice - Riddell 2009

EBSCO: DOI: 10.1080/1323238X.2019.1609720 - CRSP analys... Cukalevski 2019

SØKEFASENE

FASE 1

SØK 1: Taylor and Francis Online

Database	Taylor and Francis Online
Dato	8.feb. 2020
Søkestreng	Recogni*
web	https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/action/doSearch?field1=Title&text1=recogni*&Ppub=&AfterYear=2015&BeforeYear=2020&startPage=&ConceptID=4261
Avgrensning	Dato: 2015-2020, Tittelsøk, Emne:education
Begrunnelse	Sjekke omfanget av begrepet recogni* innen utdanning
Antall treff	198

SØK 1: Norart

Database	Norart, Nasjonalbiblioteket
Dato	8.feb. 2020
Søkestreng	Anerkjennelse
web	https://www-nb-no.ezproxy.uis.no/baser/norart/
Avgrensning	Vitenskapelige artikler. Dato: 2015-2020
Begrunnelse	Sjekke hvilke forskningsartikler som er publisert på norsk innenfor kriteriene.
Antall treff	12
Referanser til titler valgt til gjennomgang av abstract	ingen
Referanser til samtlige treff i dette søket	<p>*** Post nr 579829 i NORART Innhold: Språk: nob Forfatter: Egeland, Marianne Tittel: Anerkjennelse og autentisitet i virkelighetslitteraturen</p> <p>*** Post nr 583373 i NORART Innhold: Språk: nob Forfatter: Fylkesnes, Marte Knag Tittel: Frykten for barnevernet : en undersøkelse av etniske minoritetforeldres oppfatninger</p> <p>*** Post nr 591781 i NORART Innhold: Språk: nob Forfatter: Djuve, Anne Britt Tittel: Multikulturalisme på norsk : er anerkjennelse til hinder for utjevning?</p> <p>*** Post nr 616898 i NORART Innhold: Språk: nob Forfatter: Egeland, Kjølvs</p>

<p>Tittel: Forvandlingen : om atomvåpen, anerkjennelse og utenrikspolitiske linjeskift</p> <p>*** Post nr 622153 i NORART</p> <p style="text-align: right;">Innhold:</p> <p>Språk: nob</p> <p>Forfatter: Heian, Mari Torvik</p> <p>Tittel: Trøstesløs asket eller suksessrik kunstner? : kunstneres holdninger til arbeid, penger og anerkjennelse</p> <p>*** Post nr 626617 i NORART</p> <p style="text-align: right;">Innhold:</p> <p>Språk: nob</p> <p>Forfatter: Benum, Edgeir</p> <p>Tittel: Kampen om anerkjennelse : Sven Furberg og jakten på DNA-molekylets struktur</p> <p>*** Post nr 633742 i NORART</p> <p style="text-align: right;">Innhold:</p> <p>Språk: nob</p> <p>Forfatter: Halvorsen, Merete</p> <p>Tittel: Helsepersonells anerkjennelse av personer med hydrocephalus påvirker selvfølelsen</p> <p>*** Post nr 634252 i NORART</p> <p style="text-align: right;">Innhold:</p> <p>Språk: nob</p> <p>Forfatter: Solli, Mattias</p> <p>Tittel: "Å bli til i det å bli sett" : om sammenvevingen av det etiske og det estetiske i Trondheims minnepark for 22.</p> <p>*** Post nr 642190 i NORART</p> <p style="text-align: right;">Innhold: s</p> <p>Språk: nob</p> <p>Forfatter: Hågvar, Geir</p> <p>Tittel: Anerkjennelse av reindriftssiidaen som forvalter av reinbeiter på Finnmarksvidda : med et kritisk blikk på reindrifftsloven</p> <p>*** Post nr 643708 i NORART</p>
--

	Innhold: s
Språk: nob	
Forfatter: Saugestad, Sidsel	
Tittel: Sannhetskommisjoner : om institusjonalisert kunnskap, kritisk distanse og andre antropologiske utfordringer	
*** Post nr 644691 i NORART	
	Innhold:
Språk: nob	
Forfatter: Wærstad, Tone Linn	
Tittel: Den norske reguleringen av anerkjennelse av barneekteskap inngått i utlandet : menneskerettslige og retts tekniske vurderinger	
*** Post nr 645015 i NORART	
	Innhold:
Språk: nob	
Forfatter: Strøm, Irene Trønnes	
Tittel: Tro, musikalske røtter og anerkjennelse i en krysskulturell kontekst	

SØK 1: Eric

Database	Eric
Dato	8.feb.2020
Søkestreng	recogni*
web	http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?vid=12&sid=5a94dda7-bde6-4e71-940f-79c6711264fd%40sessionmgr4008&bquery=recogni*&bdata=JmRiPWVyaWMmY2xpMD1SViZjbHYwPVkmY2xpMT1EVDEmY2x2MT0yMDE1MDEtMjAyMDAyJmNsaTI9VFkyJmNsdjI9RUomY2xpMz1ERTMmY2x2Mz1FbGVtZW50YXJ5K0VkdWNhdGlvbiZjbGk0PUxBOTkmY2x2ND11bmcmdHlwZT0xJnNlYXJjaE1vZGU9U3RhbmRhcmlOmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d
Avgrensning	Fagfelleverdert, Dato:2015-2020, Journal Article, Elementary Education (dette er en begrensingsmulighet som finnes i Eric), English
Begrunnelse	Sjekk mengde og tilfeller av recogni* før videre begrensninger.
Antall treff	240

SØK 1: SocINDEX

Database	SocINDEX
Dato	8.feb.2020
Søkestreng	Recogni*
web	http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?sid=5a94dda7-bde6-4e71-940f-79c6711264fd%40sessionmgr4008&vid=34&HistoryItemID=S10&bquery=recogni*&bdata=JmRiPXNpaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZjbGkxPURUMSZjbHYxPTlwMTUwMS0yMDIwMDImY2xpMj1QWj14JmNsdjI9KFBaK0FydGlibGUUpJmNsaTM9TEE5OSZjbHYzPWVuZyZ0eXBIPTEmc2VhcmNoTW9kZT1TdGFuZGFyZCZzY29wZT1zaXRl#resultListAnchor
Avgrensning	Fagfelleverdert, Dato:2015-2020, Journal Article, English. Emneområde/Thesaurus: education
Begrunnelse	Sjekke mengde og tilfeller av recogni* før videre begrensninger.
Antall treff	72

SØK 1: Academic Search Premier

Database	Academic Search Premier
Dato	8.feb.2020
Søkestreng	Recogni*
web	http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?sid=5a94dda7-bde6-4e71-940f-79c6711264fd%40sessionmgr4008&vid=46&HistoryItemID=S22&bquery=recogni*&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZjbGkxPURUMSZjbHYxPTlwMTUwMS0yMDIwMDImY2xpMj1QWj1UmY2x2Mj1BcnRpY2x1JmNsaTM9TEE5OSZjbHYzPUVuZyZ0eXBIPTEmc2VhcmNoTW9kZT1TdGFuZGFyZCZzY29wZT1zaXRl#resultListAnchor
Avgrensning	Fagfelleverdert, Dato:2015-2020, Journal Article, English. Emneområde/Thesaurus: education
Begrunnelse	Sjekke mengde og tilfeller av recogni* før videre begrensninger.
Antall treff	734

SØK 1: Google Scholar

Database	Google Scholar
Dato	8.feb.2020
Søkestreng	Recognition, Recogni*
web	https://scholar.google.com/scholar?q=recogni*&hl=no&as_sdt=0%2C5&inst=1988774760445575293&as_ylo=2015&as_yhi=2020
Avgrensning	Finnes ikke andre begrensninger å legge inn enn tidsperioden 2015-2020

Begrunnelse	Sjekke omfanget av recogni*
Antall treff	1,2 mill, 26400

SØK 1: Oria

Database	Oria, Norske fagbibliotek
Dato	8.feb 2020
Søkestreng	Recogni*
web	https://bibsys-almaprimo-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no/primo-explore/search?query=any.contains.recogni*.AND&pfilter=lang.exact.eng.AND&pfilter=pfilter.exact.articles.AND&pfilter=dr_s.exact.20150101.AND&pfilter=dr_e.exact.20200208.AND&tab=default_tab&search_scope=blended_scope&vid=UBIS&facet=topic.include,Utdanningsvitenskap&lang=no_NO&mode=advanced&offset=0
Avgrensning	Avansert søk, Artikler, Dato:01.01.2015 – 08.02.2020, English, Emne:Utdanningsvitenskap
Begrunnelse	Sjekke utbredelse av recogni* innen utdanningsvitenskap
Antall treff	2
Referanser til titler valgt til gjennomgang av abstract 2	DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijlter.18.6.9 ISSN: 1694-2116 Teachers' Aspiration to Improve their Classroom Interaction Aktuell: Hvordan lærere ønsker å utvikle sin kunnskap for å forbedre læringsmiljø i grunnskole. UAKTUELL: DOI: https://doi.org/10.4236/jss.2017.52014
Referanser til samtlige treff i dette søket	DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.26803/ijlter.18.6.9 DOI: https://doi.org/10.4236/jss.2017.52014

SØK 1: Scandinavian Journal of Educational Research.

Database	Scandinavian Journal of Educational Research. I Academic Search Premier (ebshost)
----------	--

Dato	11.02.2020
Søkestreng	recog* AND inclus*
web	http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?sid=a71254b9-2ec5-49e1-a2c2-d576f7a190be%40pdc-v-sessmgr04&vid=4&HistoryItemID=S2&bquery=JN+%22Scandinavian+Journal+of+Educational+Research%22+AND+recog*+AND+inclus*&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZjbGkxPURUMSZjbHYxPTIwMTUwMS0yMDIwMDImdHlwZT0xJnNlYXJjaE1vZGU9UmVsZXZhbmN5JnNjb3BIPXNpdGU%3d#resultListAnchor
Avgrensning	I tidsskriftet, fagfelleverdert, 2015-2020
Begrunnelse	
Antall treff	12
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i>	Ingen
Referanser til samtlige treff i dette søket	<p>DOI: 10.1163/22144471-00501006</p> <p>DOI: 10.1111/jmg.12173</p> <p>DOI: 10.16993/sjdr.3</p> <p>DOI: 10.5334/ijic.s2242</p> <p>DOI: 10.1080/02813432.2017.1288814</p> <p>DOI: 10.1111/scs.12676</p> <p>DOI: 10.1111/scs.12551</p> <p>DOI: 10.1111/scs.12615</p> <p>DOI: 10.1080/15017419.2016.1228543</p> <p>DOI: 10.1111/sjop.12480</p> <p>DOI: 10.1080/00365521.2018.1424233</p> <p>DOI: 10.1080/03009742.2017.1278787</p>
Avvist grunn	Omhandler ikke anerkjennelse i inkluderende læringsmiljø

SØK 1: International Journal of Inclusive Education

Database	International Journal of Inclusive Education Taylor and Francis Online
----------	---

Dato	11.02.2020
Søkestreng	Inclus* AND recogn* AND environm* AND learn*
web	https://www.tandfonline-com.ezproxy.uis.no/action/doSearch?AllField=Inclus*+AND+recogn*+AND+environm*+AND+learn*&SeriesKey=ti ed20&content=standard&countTerms=true&target=default&pageSize=10&access=user&startPage=&dateRange=&Pub=%5B20190211%20TO%2020200211%5D
Avgrensning	International Journal of Inclusive Education, Last Year
Begrunnelse	Finne spesifikke søk i det aktuelle tidsskriftet
Antall treff	135 til tittelgjennomgang
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> 11	<p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2020.1717652 Aktuell: Barn med funksjonsnedsettelse og Inkluderende Klasseroms Profil (ICP)</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1629164 Uaktuell: Samarbeid i og mellom skoler og leders tanker</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2018.1455901 Aktuell: Skolemiljø og læreres tro på egne evner, selvtilit</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2018.1452989 Aktuell: Verdiane bak inkluderende undervisning og læreres praksis</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1603329 Aktuell: Elevers erfaringer med å være inkludert – læringsmiljøet</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1642400 Aktuell: Pedagogisk mangfold og inkluderende læringsmiljø</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2018.1444799 Uaktuell: Øke elevers fysiske mestringstro (self-efficacy)</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1622801 Aktuell: Om nødvendigheten av sameksistens av pedagogikk og spesialpedagogikk</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1625564 Aktuell: Utvikle sosiale ferdigheter for å styrke vennskap</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1602361 Aktuell: Å tilhøre som en viktig del av autentisk inkludering</p> <p>https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/13603116.2019.1600054 Aktuell: Lærerstrategier for å fremme akseptering og det å tilhøre i klasserommet</p>
Referanser til samtlige treff i dette søket	Eksportering av samtlige treff blir en for omfattende oppgave. Gjennomlesing av alle titler førte til utvalg av abstract.
Avvist grunn	

SØK 1: Norsk pedagogisk tidsskrift

Database	Norsk pedagogisk tidsskrift
Dato	11.02.2020
Søkestreng	Inkludering OG anerkjennelse
web	https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/sok/?q=inkludering%20OG%20anerkjennelse&j=npt&yf=2015&vt=2020
Avgrensning	2015-2020
Begrunnelse	Spesifikt søk i det aktuelle tidsskriftet for å finne norsk forskning
Antall treff	9
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> <i>1</i>	Jortveit, 03/2018 Om læreres forståelse av inkludering, intervju med 14 grunnskolelærere
Referanser til samtlige treff i dette søket	Jortveit, 03/2018 Thun, 03-04/2015 Røthing, 02/2015 Michelet & Eri, 03/2016 Osler & Lindquist, 01/2018 Westrheim & Hagatun, 03-04/2015 Leder, 03/2018 Gunnulfsen & Colbjørnsen, 02//2015 Andersen & Olsen, 01/2018
Avvist grunn	Omhandler ikke anerkjennelse i inkluderende læringsmiljø

FASE 2

SØK 2: Taylor and Francis Online

Database	Taylor and Francis Online
Dato	9.feb.2020
Søkestreng	Inclusi* AND recogni*
web	https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/action/doSearch?field1=Title&text1=inclusi*+AND+recogni*&Ppub=&AfterYear=2015&BeforeYear=2020
Avgrensning	Kun tittelsøk. Dato:01.01.2015 til 31.01.2020
Begrunnelse	Hensikten er å finne artikler som kan vise sammenheng mellom bruken av anerkjennelse i inkluderende læringsmiljø, da må begrepene recognition og inclusion kombineres. Stjerne er brukt for å få med alle mulige endelser av begge begrepen.
Antall treff	9
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> 3	<p>DOI adresser:</p> <p>10.1080/0305764X.2019.1607823</p> <p>A Butlerian perspective on inclusion: the importance of embodied ethics, recognition and relationality in inclusive education</p> <p><u>Aktuell.</u> Retenkning rundt begrepet "inclusion" i skoler.</p> <p>10.1080/0158037X.2016.1273893</p> <p>Recognition of prior learning: the tension between its inclusive intentions and constraints on its implementation.</p> <p><u>Uaktuell.</u> Artikkelen dreier seg om at voksne skal få godkjent tidligere erfaring. Ikke aktuelt for anerkjennelse av elev brukt I inkluderende læringsmiljø i grunnskole.</p> <p>10.1080/14643154.2018.1561783</p> <p>Passing for recognition – deaf children's moral struggles languaging in inclusive education settings.</p> <p><u>Aktuell.</u> Ser på Honneths tredje sfære solidarisk anerkjennelse.</p>

Referanser til samtlige treff i dette søket	DOI adresser: 10.1080/0305764X.2019.1607823 10.1080/10361146.2018.1449801 10.1080/13676261.2017.1305100 10.1080/07053436.2016.1198590 10.1080/02508060.2016.1108384 10.1080/14643154.2018.1561783 10.1080/0158037X.2016.1273893 10.1080/09650792.2019.1577149 10.1080/02703149.2018.1524067
Avvist grunn	Artiklene som er avvist handler enten om forhold utenfor skolen eller anerkjennelse på en annen måte enn anerkjennelse av individ.

SØK 2: Eric

Database	Eric, EBSCOhost
Dato	9.feb.2020
Søkestreng	recogni* AND inclus* AND educat*
web	http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?vid=12&sid=5a94dda7-bde6-4e71-940f-79c6711264fd%40sessionmgr4008&bquery=recogni*&bdata=JmRiPWVyaWMmY2xpMD1SViZjbHYwPVkmY2xpMTlEVDEmY2x2MT0yMDElMDEtMjAyMDAyJmNsaTI9VFkyJmNsdjI9RUomY2xpMzIERTMmY2x2MzI1FbGVtZW50YXJ5K0VkdWNhdGlviZjbGk0PUxBOTkmY2x2ND1lbmcmdHlwZT0xJnNIYXJjaE1vZGU9U3RhbmRhemQmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d
Avgrensning	Fagfelleverdert, Dato:2015-2020, Journal Article, Thesaurus:inclusive education, English
Begrunnelse	Finne forskningsartikler som kombinerer anerkjennelse, inkludering og utdanning.
Antall treff	39
Referanser til titler valgt til	Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion

<p>gjennomgang av <i>abstract</i> 6</p>	<p>DOI: 10.1002/berj.3563 <u>Aktuell</u>: Norsk studie av læreres tolkninger og responser på barn de opplever som å være sky/sjenert.</p> <p>On being musical: Education towards inclusion DOI: 10.1080/00131857.2016.1198248 <u>Uaktuell</u>: Om å se mennesket som et musisk vesen</p> <p>The training Program for Individualized Education Programs (IEPs): Its Effect on How Inclusive Education Teachers Perceive their Competencies in Devising IEPs. DOI: 10.12738/estp.2017.5.0424 <u>Aktuell</u>: Om læreres selvopfatning av inkluderende undervisning.</p> <p>The value of inclusion DOI: 10.1111/1467-9752.12280 <u>Uaktuell</u> men informativ. Filosofisk om inkludering kobles til anerkjennelse og frihet, ikke forskningsartikkel.</p> <p>Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. DOI: 10.1080/13603116.2018.1427150 <u>Aktuell</u>: Kobler læringsmiljø og ferdigheter i å utvikle et positivt selvbilde.</p> <p>Beyond the binary: rethinking teachers' understandings of and engagement with inclusion. DOI: 10.1080/13603116.2016.1251501 <u>Aktuell</u>: Læreres tenkning rundt inkludering, basert på Nancy Frasers "redistribution, recognition and representation".</p>
<p>Referanser til samtlige treff i dette søket</p>	<p>DOI: 10.1002/berj.3563 – Læreres forståelse av sjenerthet DOI: 10.1080/00131857.2016.1198248 – Musikalitet og inkludering DOI: 10.1111/1467-8578.12188 – Trender i Georgia DOI: 10.1177/0027432119880525 – Inkludering og musikk DOI: 10.1080/13603116.2019.1622802 – 25 års tilbakeblikk, Australia</p>

DOI: 10.12738/estp.2017.5.0424 – Læreres selvoppfatning
DOI: 10.1080/13603116.2019.1623327 – Nasjonal sammenligning, funksjonsnedset.
DOI: 10.4102/ajod.v8i0.542 – Barn med funksjonsnedsettelse i Ghana, straff
DOI: 10.1080/13603116.2019.1624845 – Utfordringer i India
DOI: 10.1002/ace.20127 – Voksen utdanning
DOI: 10.1080/13668803.2016.1264370 – Personling meningsinnlegg
DOI: 10.1111/1467-9752.12280 – Filosofisk om inkludering
DOI: 10.1080/08856257.2018.1553138 - Autisme
DOI: 10.1080/13603116.2018.1427150 – Inkludering og robusthet
DOI: 10.1177/183693911604100202 - Autisme
DOI: 10.1080/08856257.2019.1581404 – testevelueringer i British Council
DOI: 10.1080/13603116.2019.1622807 – Salamanca og døve
DOI: 10.1080/13603116.2018.1427152 – Pride School, LGBTQ
DOI: 10.1080/13575279.2014.976180 - Funksjonshemninger
DOI: 10.1080/1045988X.2018.1446413 – Co-teaching, funksjonshemninger
DOI: 10.3233/EFI-150963 – Digital historiefortelling
DOI: 10.1353/aad.2018.0012 – Diskusjon FN
DOI: 10.1080/13603116.2017.1325073 – utvikle inkluderende utdanning i Slovenia
DOI: 10.1007/s10643-014-0641-x – språk
25. DOI: 10.1111/1467-9604.12104 – ASD
DOI: 10.1177/0891241616676874 – Foreldreinvolvering
DOI: 10.1080/00131911.2018.1483895 – Autisme
DOI: 10.1080/13603116.2016.1251501 – Læreres tenkning rundt inkludering
(AN: 120027741), ingen DOI, plassering
DOI: 10.1080/13676261.2017.1420765 – De unges stemme, ekskludering
DOI: 10.22381/KC6120185 – transkjønnede i India
DOI: 10.1017/edp.2017.1 – Et kognitivt treningsprogram
DOI: 10.1080/13573322.2015.1113166 – Fortellinger om praksis
DOI: 10.1080/0966369X.2017.1343283 – Om kjønn og geografi
DOI: 10.1080/13603116.2016.1184330 – Språk i Canada
DOI: 10.1080/13603116.2017.1335355 – Autisme
DOI: 10.1080/09518398.2015.1078518 – Personlig historie om akademia
DOI: 10.3390/s16040444 – Cerebral Parese
DOI: 10.1080/08856257.2014.986920 – Sosial hjelp

Avvist grunn	Artikkelen er enten ikke forskning eller omhandler ikke anerkjennelse innenfor rammen av inkluderende læringsmiljø.
--------------	---

FASE 3

SØK 3: SocINDEX

Database	SocINDEX, EBSCOhost
Dato	16.02.2020
Søkestreng	Recogni* AND inclusi*
web	http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?vid=12&sid=a18db239-0dc0-42b1-a1a0-35a097c4d0ea%40pdc-v-sessmgr05&bquery=recogni*+AND+inclusi*&bdata=JmRiPXNpaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZjbGkxPURUMSZjbHYxPTIwMTUwMS0yMDIwMTImdHlwZT0xJnNlYXJjaE1vZGU9U3RhbmRhemQmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d
Avgrensning	2000-2020, fagfelleverdert, Thesaurus:Inclusive Education
Begrunnelse	
Antall treff	17
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> 17	<p>DOI: 10.1080/01596300903036889, Riddell, 2009 Aktuell: Anerkjennelse identitet til marginaliserte grupper av elever i Skottland.</p> <p>AN: 83408198: Morton, 2012 Uaktuell: Disability Studies (DSE)</p> <p>DOI: 10.15600/2236-9767/impulso.v23n58p31-43, Strieder, 2013 Uaktuell: Portugisisk, Inclusive Education by the Strand of the Included Third.</p> <p>AN: 65916043: Scanlan, 2011 Uaktuell: Skolelederens perspektiver i å utvikle inkluderende skoler. Tospråklige elever.</p> <p>DOI: 10.1163/138819011X13215419937869, Chowdhury, 2011 Uaktuell: Om studenter med funksjonsnedsettelse sin rett til inkluderende utdanning.</p>

	<p>DOI: 10.1080/09620210100200073, Slee, 2001 Uaktuell: Om behovet for å utvikle inkluderende utdanning i Great Britain for studenter med funksjonsnedsettelse.</p> <p>DOI: 10.1111/j.1365-2214.2009.00965.x, Hewitt-Taylor, 2009 Aktuell: Om erfaringer fra en studie om faktorer som virker inn på at elever med sammensatte helseutfordringer får en inkluderende skolehverdag.</p> <p>DOI: 10.1080/01425692.2010.500092, Peters, 2010 Uaktuell: Sosiologi, utfordringer i identitet</p> <p>DOI: 10.1080/0968759032000097834, Barr, 2003 Uaktuell: Om inkludering som en sentral filosofi i møte med mennesker med lærevansker.</p> <p>DOI: 10.1080/09620210100200076, Lawson, 2001 Uaktuell: Om funksjonsnedsettelse som kulturell identitet</p> <p>DOI: 10.1080/13668803.2016.1264370, Hodge 2017 Uaktuell: Personlig mening om sosial rettferdighet, men interessante perspektiver.</p> <p>DOI: 10.1080/1323238X.2019.1609720, Cukalevski, 2019 Aktuell. Teoretisk analyse av lovgivning i Australia om tilgang til utdanning for elever med funksjonsnedsettelse. (CRDP analysis)</p> <p>DOI: 10.1080/13575279.2014.976180, Irvine, 2015 Uaktuell: Politiske beslutninger som trengs for å bygge inkluderende utdanning i områder etter sosiale konflikter.</p> <p>DOI: 10.1177/0891241616676874, Parsons, 2018 Uaktuell: Om rasediskriminering i en skole, tre års kvalitativ studie. Recognizing som gjenkjennelse.</p> <p>DOI: 10.1080/13573322.2015.1113166, Berg Svendby, 2016 Uaktuell: Inkluderende praksiser og fysisk utdanning for elever med funksjonsnedsettelse.</p> <p>DOI: 10.1080/0966369X.2017.1343283, Huang, 2017</p>
--	---

	<p>Uaktuell: Om kjønnsforskjeller og kjønnsforskning (IGU)</p> <p>DOI: 10.1080/13676261.2017.1420765, Tarabini, 2018</p> <p>Aktuell: Faktorer i ekskluderende utdanning. Barcelona. Om de unges stemme om hva som leder til ekskludering.</p>
Referanser til samtlige treff i dette søket	<p>DOI: 10.1080/01596300903036889, Riddell, 2009</p> <p>AN: 83408198: Morton, 2012</p> <p>DOI: 10.15600/2236-9767/impulso.v23n58p31-43, Strieder, 2013</p> <p>AN: 65916043: Scanlan, 2011</p> <p>DOI: 10.1163/138819011X13215419937869, Chowdhury, 2011</p> <p>DOI: 10.1080/09620210100200073, Slee, 2001</p> <p>DOI: 10.1111/j.1365-2214.2009.00965.x, Hewitt-Taylor, 2009</p> <p>DOI: 10.1080/01425692.2010.500092, Peters, 2010</p> <p>DOI: 10.1080/0968759032000097834, Barr, 2003</p> <p>DOI: 10.1080/09620210100200076, Lawson, 2001</p> <p>DOI: 10.1080/13668803.2016.1264370, Hodge 2017</p> <p>DOI: 10.1080/1323238X.2019.1609720, Cukalevski, 2019</p> <p>DOI: 10.1080/13575279.2014.976180, Irvine, 2015</p> <p>DOI: 10.1177/0891241616676874, Parsons, 2018</p> <p>DOI: 10.1080/13573322.2015.1113166, Berg Svendby, 2016</p> <p>DOI: 10.1080/0966369X.2017.1343283, Huang, 2017</p> <p>DOI: 10.1080/13676261.2017.1420765, Tarabini, 2018</p>
Avvist grunn	Treffer ikke anerkjennelse brukt i inkluderende læringsmiljø

SØK 3: Academic Search Premier

Database	Academic Search Premier
Dato	27.02.2020
Søkestreng	Recogni* AND inclusi*

web	http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uis.no/ehost/resultsadvanced?sid=09b9dfaf-1e3c-4671-af33-4513947a19ad%40sessionmgr102&vid=11&HistoryItemID=S3&bquery=recogni*+AND+includi*&bdata=JmRiPWFwaCZjbGkwPVJWJmNsdjA9WSZjbGkxPURUMSZjbHYxPTIwMDAwMS0yMDIwMTImdHlwZT0xJnNlYXJjaE1vZGU9U3RlbnRhemOmc2NvcGU9c2l0ZO%3d%3d#resultListAnchor
Avgrensning	Fagfelleverdert. 2000–2020, Subject:Thesaurus Term: education, psychology, inclusive education. Språk:English. Publication: International Journal of Inclusive Education
Begrunnelse	Gjøre så presist søk som mulig for å finne begrepet anerkjennelse i inkluderende læringsmiljø. Tidsperioden utvidet for å, om mulig, finne relevante eldre artikler
Antall treff	50
Referanser til titler valgt til gjennomgang av <i>abstract</i> 11	DOI: 10.1080/13603116.2018.1461261, Mortier, 2020. Communities of Practice: AKTUELL DOI: 10.1080/13603116.2019.1624845, Singal. 2019, Inkluderingspolitikk i India, UAKTUELL DOI: 10.1080/13603116.2012.742143, Shevlin, 2013. Developing inclusive practice. AKTUELL DOI: 10.1080/13603110600871413, Lloyd, 2008, Removing barriers.... UAKTUELL DOI: 10.1080/13603116.2013.778338, Allan, 2013, Including Ideology, UAKTUELL DOI: 10.1080/13603110500173225, Lambe, 2006, Student Teachers' attitudes. UAKTUELL DOI: 10.1080/13603110701791452, Higgins, 2009. Including a c d (Nancy Fraser justice) AKTUELL DOI: 10.1080/1360311032000158024, Carrington, 2004. A case study. AKTUELL DOI: 10.1080/13603110050059150, Ainscow, 2000. Developing policies... UAKTUELL DOI: 10.1080/13603110903490713, Keddie, 2011. Much more than... UAKTUELL DOI: 10.1080/13603110701237498, Lingard, 2007. Pedagogies of indifference. AKTUELL
Referanser til samtlige treff i dette søket	DOI: 10.1080/13603116.2018.1461261 DOI: 10.1080/13603116.2019.1622802 DOI: 10.1080/13603116.2019.1623327 DOI: 10.1080/13603116.2019.1624845 DOI: 10.1080/13603116.2018.1427152 DOI: 10.1080/13603116.2018.1427150, duplik DOI: 10.1080/13603116.2016.1251501, duplik DOI: 10.1080/13603116.2019.1622807 DOI: 10.1080/13603116.2017.1325073 DOI: 10.1080/13603116.2014.899636 DOI: 10.1080/13603116.2016.1184330 DOI: 10.1080/13603116.2011.651821 DOI: 10.1080/13603116.2012.742143 DOI: 10.1080/13603116.2012.696728 DOI: 10.1080/13603110802128588 DOI: 10.1080/13603116.2010.516773 DOI: 10.1080/13603110903131747 DOI: 10.1080/13603110600871413 DOI: 10.1080/13603110902755462 DOI: 10.1080/13603116.2010.496192 DOI: 10.1080/13603116.2011.555070 DOI: 10.1080/13603116.2013.778338 DOI: 10.1080/13603116.2011.651823

	<p>DOI: 10.1080/13603110500173225</p> <p>DOI: 10.1080/13603110500274379</p> <p>DOI: 10.1080/13603110500256145</p> <p>DOI: 10.1080/13603110500224721</p> <p>DOI: 10.1080/13603110701791452</p> <p>DOI: 10.1080/13603110500173217</p> <p>DOI: 10.1080/1360311032000158024</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2011.629686</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2011.605911</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2015.1031832</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2017.1335355</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2010.516774</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2016.1218946</p> <p>DOI: 10.1080/13603110050059150</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2010.538863</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2012.655498</p> <p>DOI: 10.1080/13603110802680786</p> <p>DOI: 10.1080/13603110903560093</p> <p>DOI: 10.1080/13603110903490713</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2015.1018343</p> <p>DOI: 10.1080/13603116.2012.756949</p> <p>DOI: 10.1080/13603110701238785</p> <p>DOI: 10.1080/13603110701237498</p> <p>DOI: 10.1080/13603110500221750</p> <p>DOI: 10.1080/1360311032000110016</p> <p>DOI: 10.1080/13603110110062591</p> <p>DOI: 10.1080/13603110050167998</p>
Avvist grunn	Ikke relevant i forhold til forskningsspørsmålet

SLUTT PÅ VEDLEGG 1

Vedlegg 2 Hovedtrekk i tabell

En intuitiv ordning av temaer i forskningsartiklene

– en oversikt over hovedtrekk om anerkjennelse i artiklene etter en intuitiv ordning.

År	Sf1	Kjærl	Selvtill	Sf2	Rett	Selvr	Sf3	Solid	Selvv	Inkl	LM	Emne	Forfatt
2019	x			X	x	x	x	x	x	x		Belonging	Alesech
2004	x			X	x		x	x		x	X	Inkl Skole	Carrington
2020	X			X			x			x	X	Lærere	Classen&W
2019	X			X	x	x	x	x	x	x		Tilhørighet	Connor
2019							x			x	X	Mangf ped	Finn
2009				X	x		x			x		Potensial	Hewitt-Tayl
2009				X			x			x	X	a c d	Higgins
2018	X			X	x	x	x	x		x	X	Multikult	Jortveit
2019	x			X	x	x	x	x	x	x		Cl imp,Honne	Kermit
2007				X			x	x	x	x	X	Pedagogikk	Lingard
2019	x		x				x	x	x	x	X	Sjenert	Mjelve
2020				X			x			x	X	CoP	Mortier
2017				X			x			x	X	IEP/ IOP	Ilik & Sari
2013				X			x			x	X	Inkl LM	Shevlin
2019	X	x	X			x	x		x	x	X	Lærere	Solheim
2018	x		x	X			x			x	X	Ekskludering	Tarabini
2018				X	x		x	x	x	x	X	Verdier	Väyrynen
2019	X		x	X	x		x	x		x	X	Elev, inklud	Vetoniemi
2018	X	x	X	X	x	x	x	x	x	x	X	Role ply	Vitalaki
2017				X	x		x	x		x		Frasers	Woodcock

Slutt på vedlegg 2

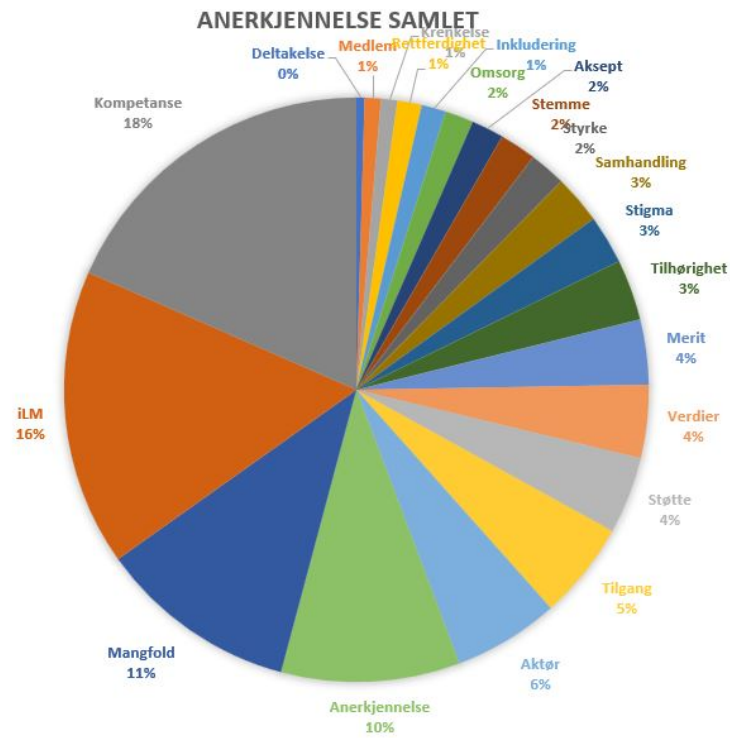
Vedlegg 3 Tabell og Sirkeldiagram av alle underkoder

Tabell: Oversikt over underkategorier innenfor hele datamaterialet

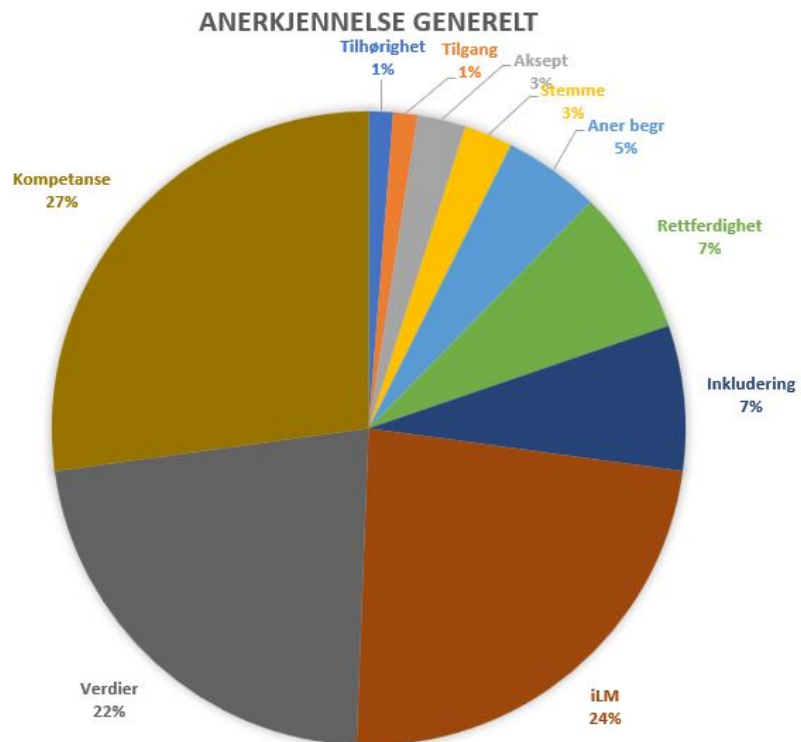
- Antall henvisninger fra datamaterialet etter koding i NVivo

Tema	Antall henvisninger	Prosent
Deltakelse	2	0
Medlem	4	1
Krenkelse	4	1
Rettferdighet	6	1
Inkludering	6	1
Omsorg	7	2
Aksept	8	2
Stemme	9	2
Styrke	9	2
Samhandling	12	3
Stigma	12	3
Tilhørighet	15	3
Merit	16	4
Verdier	18	4
Støtte	19	4
Tilgang	24	5
Aktør	26	6
Anerkjennelse	44	10
Mangfold	49	11
iLM	73	16
Kompetanse	82	18
Alle	445	100

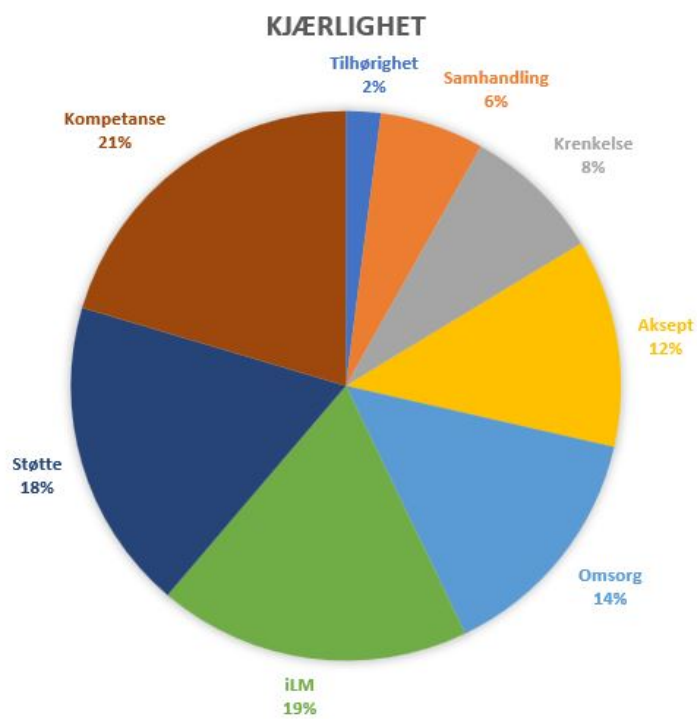
Sirkeldiagrammene viser ulike temaers framtrede innenfor datamaterialet.



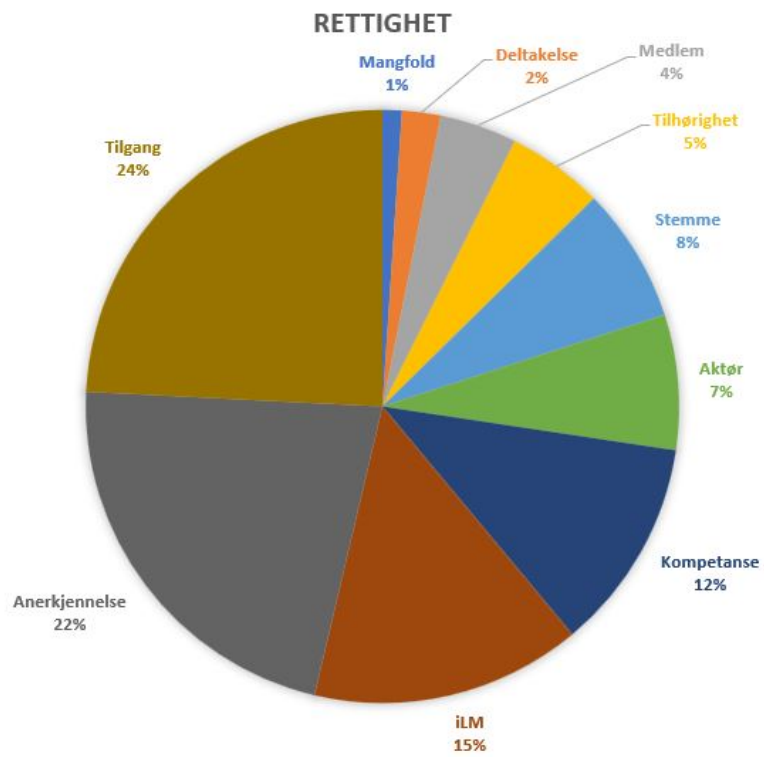
Oversikt over tematikker ved anerkjennelse som framtrer i hele datamaterialet



Tematikker ved anerkjennelse generelt

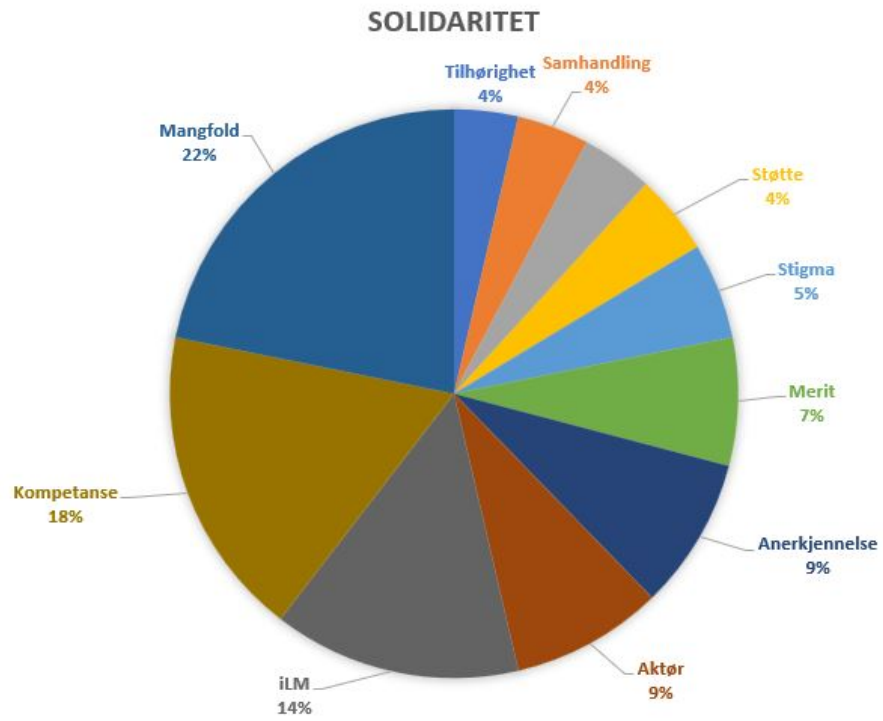


Tematikker ved kategorien kjærlighet



Tematikker ved kategorien rettighet

forts vedlegg 2



Tematikker ved kategorien solidaritet

Slutt på vedlegg 3